

Escola Superior de Educação de Paula
Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



“INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE 3 ANOS”

RELATÓRIO DE ESTÁGIO À ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De

ANA CATARINA FERREIRA LOBO DA GRAÇA

Orientação

DOUTORA MARIA CLARA DE FARIA GUEDES VAZ
CRAVEIRO

2015

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**“INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS
DE 3 ANOS”**

De

ANA CATARINA FERREIRA LOBO DA GRAÇA

Orientação

DOUTORA MARIA CLARA DE FARIA GUEDES VAZ
CRAVEIRO

Ano Letivo 2014/2015

Porto

*À minha avó paterna Luísa
Ferreira,*

*Por toda a dedicação e ajuda
que me prestou, enquanto estive
presente entre nós. Tudo fiz para
conseguir cumprir a promessa que lhe
havia feito quando a avó morreu, que
iria acabar o curso passando todos os
anos sem deixar nenhuma Unidade
Curricular em atraso. Espero que esteja
onde estiver e caso possa ver o meu
percurso fique orgulhosa com o meu
sucesso.*

RESUMO

As interações entre crianças de 3 anos são de extrema importância, dado que as mesmas podem influenciar os seus comportamentos e a sua personalidade, para a vida futura.

Uma boa interação entre crianças nestas idades é um bom caminho para um processo de sucesso na socialização das crianças. Contrariamente, uma má interação pode marcar decisivamente o caminho a ser percorrido pela criança, podendo ter consequências não só na vida pessoal, como profissional e social, levando à marginalização e falta de interesse na escola. Desta forma, é essencial quando uma educadora se depara com um grupo de crianças onde a sua interação é deficiente, esta promova a integração de todas as crianças no grupo, orientando inicialmente para o processo de interação e socialização, levando-as à autonomia neste processo.

Sobretudo é importante realizar registos de observação, pesquisar e compreender o meio social onde habitam as crianças para compreender as origens destes comportamentos e poder colmatar estas lacunas, ajudando num bom processo de interação entre as crianças promovendo um bom futuro quanto à integração na sociedade.

Por fim, é importante evidenciar todo o processamento pelo qual o presente estágio contribui para o processo de aprendizagem, através da articulação entre a teoria e a prática, como também o contacto entre a comunidade educativa e equipa pedagógica da instituição em estágio, que proporcionou numerosas aprendizagens, espelhadas pelo presente relatório.

Palavras – Chave: Interações, crianças de 3 anos, educação pré-escolar, integração, sociedade, socialização, autonomia.

ABSTRACT

The interactions between children of 3 years old are of extreme importance since they can influence their behaviors and personality for life.

A good interaction between children of this age is a great start for the success of their socialization process. However, a bad interaction can change decisively the growing up path of the child, having consequences not only in their personal life but also in their professional and social ones, leading to marginalization and lack of interest in school. So it is essential that in dysfunctional classes the kinder garden teacher should promote the integration of all children in the group, initially guiding to socialization interactions until they reach autonomy.

Moreover it is key to keep observation data, search and understand the social environment where the children live and acknowledge the origins of their behaviors in order to fill the gaps, helping thus, in the interaction between children enlarging the possibility to a good integration in the society.

It is important to evidence that the combination of the theoretical and practical knowledge, allied with the contact between academia and pedagogical staff of the internship institution, contributed to the acquirement evolution process, reflected in this report.

Keywords: Interaction, 3 years old children, preschool education, integration, society, socialization, autonomy.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a toda a comunidade educativa da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pela formação que me proporcionaram através do contributo de diversos saberes. À minha orientadora, Doutora Clara Craveiro, que me apoiou ao longo desta etapa académica, dando-me conselhos para que pudesse evoluir enquanto profissional.

À Educadora e à Auxiliar Cooperante pela partilha dos seus conhecimentos, bem como ao acompanhamento que me ofereceram. A toda a instituição pelo acolhimento e disponibilidade que proporcionaram durante o meu estágio. Agradeço também às minhas colegas de estágio pela cumplicidade e colaboração nas atividades coletivas. É com enorme carinho que agradeço a todas as crianças da sala dos 3 anos, pela partilha de conhecimento e acima de tudo pelos seus sorrisos.

Agradeço a todas as pessoas que passaram na minha vida fazendo-me crescer, pela amizade ou obstáculos que me colocaram. Os amigos que nos auxiliam e apoiam. Os colegas ensinam-nos a enfrentar a vida e a ganhar resiliência.

Agradeço ao meu avô paterno que apesar do curto período de tempo de vida, foi fundamental na minha infância, para a compreensão da minha personalidade; À minha avó paterna que, estando reformada como professora, arranjou meios para me poder auxiliar até à entrada na faculdade. É um modelo para mim, pois proporcionou-me aventuras, brincadeiras, que ajudaram a desenvolver a minha imaginação e a descoberta de novas culturas.

Agradeço aos meus Pais, pela ajuda que disponibilizaram durante o meu percurso académico e pessoal, fazendo de tudo para que nada me faltasse e pelos diversos momentos que me proporcionaram. Agradeço à melhor irmã, por me defender arduamente, pelo apoio incondicional, por me fazer crescer e compreender a vida e por manter a minha alegria sempre viva.

Muito obrigada, a todos pela vossa contribuição e disponibilidade em percorrerem este percurso comigo!

ÍNDICE

Resumo	4
Abstract	5
Agradecimentos.....	6
Índice de Anexos	9
Introdução.....	10
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.1) Conceção sobre Educação e Educador	11
1.2) Perspetiva sobre o Futuro	13
1.3) Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças.....	14
1.3.1 – Modelo Reggio Emilia	14
1.3.2 – Modelo High Scope.....	15
1.3.3 – Metodologia de Trabalho de Projeto	16
1.3.4 – Modelo Movimento da Escola Moderna	18
1.4) As interações entre as crianças	19
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	25
CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	28
3.1 – Caracterização da Instituição	28
3.2 – Caracterização do meio, famílias e crianças	28
3.2.1 – Caracterização do meio envolvente	28
3.2.2 – Caracterização das Famílias.....	28
3.2.3 – Caracterização das crianças.....	29
3.3 – Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	29

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS e INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	31
Perfil de Implementação do Programa (PIP) - Espaço e suas Transformações.....	40
Trabalho de Projeto.....	42
Atividades	49
Papel do Adulto.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
BIBLIOGRAFIA.....	57
Netgrafia	60
Documentos institucionais	61
Legislação	61
ANEXOS.....	62

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Caracterização da instituição

Anexo II – Caracterização do meio envolvente

Anexo III – Caracterização das Famílias

Anexo IV – Caracterização das Crianças

Anexo V - Gráficos de Caracterização do Grupo

Anexo VI – Cronograma

Anexo VII- Registo de Observação: Descrição Diária

Anexo VIII - Registo de Observação: Registo de Incidente Crítico

Anexo IX- Registos Fotográficos

Anexo X - Registo de Observação: Escala de Estimação

Anexo XI – Gráficos de análise de Escala de Estimação

Anexo XII – Perfil de Implementação do Programa (PIP)

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado pela aluna Ana Catarina Ferreira Lobo da Graça, no âmbito do Estágio Profissionalizante em Educação Pré-Escolar, Sob a orientação da Doutora Clara Craveiro e desenvolvido ao longo do corrente ano, numa sala, cujo grupo de crianças se encontra na faixa etária dos 3 anos.

O mesmo permitiu vivenciar as práticas existentes no dia-a-dia de uma instituição, preparando-me para o futuro profissional e pessoal. Poder consolidar a teoria com a prática, entender o papel e as práticas dos educadores de infância, participar no ato reflexivo das aprendizagens que ao longo do ano letivo foram consolidadas e por fim compreender todo o desenvolvimento referente às interações entre as crianças nos três anos. O estágio permitiu a interação e integração com o grupo de crianças com os 3 anos, com a equipa pedagógica, encarregados de educação, comunidade educativa sendo uma oportunidade de aquisição de competências. Os documentos institucionais possibilitaram a realização de diferentes estratégias promovendo aprendizagens ativas e participativas das crianças e fomentaram o envolvimento parental adequado às aprendizagens dos educandos.

O relatório começa com uma nota introdutória do que se irá abordar. O 1º capítulo, enquadramento teórico, conceção educador e educação, perspetiva enquanto futuro educador, diferentes abordagens teóricas e a importância das interações entre as crianças nos 3 anos; O 2º capítulo, metodologias de investigação e qual a metodologia utilizada no estágio; O 3º capítulo, contexto organizacional, a caracterização da instituição em estágio, o meio envolvente, as famílias, as crianças, o grupo em questão e o traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade; O 4º capítulo, intervenção e exigências profissionais, reflete a prática pedagógica desenvolvida na sala dos três anos ao longo do ano letivo tendo em conta as interações nestas idades. As considerações finais, descrevem as ações desenvolvidas ao longo do estágio, expondo a evolução, referindo os aspectos positivos e negativos que mais marcaram a prática de ensino supervisionada.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1) Conceção sobre Educação e Educador

Educar hoje é fundamental para o desenvolvimento do ser humano pois, o autoaperfeiçoamento é uma capacidade do mesmo, de ser constantemente educável. É um desafio, pois as crianças do pré-escolar encontram-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório, (Lima, D., 2004, cit. Piaget J.), têm características muito próprias, que fazem com que a educação e o educador tenham de se adaptar às mesmas. Assim, “a globalidade da educação da criança pequena reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve” (Oliveira-Formosinho, J. 2002:44).

Oliveira-Formosinho, J. (2002:47) refere que ao educador é exigida uma ligação entre cuidados/educação, propondo o conceito de “educare”. “Educare, como termo latino, designa educação e provém de: e ou ex, que significa de dentro de, para fora (...)” (Saupe, Rosita; Budó, Maria, 2006). O educador deve complementar os cuidados com a educação, já que ambos ajudam no processo de aprendizagem das crianças, atribuindo importância ao conhecimento da criança. Assim, educação pré-escolar deve orientar a criança ao longo da vida, possibilitando que atinjam as etapas seguintes. Esta tem como ponto fulcral promover educação para todos, sendo a criança o sujeito da própria educação, o seu conhecimento é essencial para as aprendizagens.

O educador deverá realizar uma pedagogia estruturada, onde planeie e avalie todas as intencionalidades e práticas pedagógicas adaptando-as, para o desenvolvimento e aprendizagens nas crianças. O carácter lúdico das atividades proporciona múltiplas aprendizagens às crianças, motivando-as para as mesmas e contribuindo para o sucesso escolar. O educador deve deixar que a criança seja participativa no ato de planear, fazer e rever, dando importância às capacidades de cada uma. Segundo a Lei-Quadro da educação pré-escolar:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, 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 como ser autónomo, livre e solidário. (Vasconcelos, T. in Ministério da educação 1997:15)

O educador deve ter em consideração a importância que a família tem no progresso e desenvolvimento das múltiplas aprendizagens que se podem proporcionar, bem como na intervenção diária na instituição. Deverá promover segurança aos familiares e crianças, e estes auxiliam o educador na compreensão de algumas atitudes e comportamentos.

A conceção de educador pode ser visto no Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância do professor do 1º ciclo do ensino básico (2001). O mesmo emprega e desenvolve o seu currículo através das suas práticas pedagógicas, como planificações, intencionalidades, avaliações do ambiente educativo, dos projectos curriculares e atividades que desenvolvem com o seu grupo de crianças. Deve-se ter em conta a organização do ambiente educativo e as múltiplas aprendizagens ao nível da expressão e da comunicação, na área do conhecimento do mundo e formação pessoal e social. O conceito de profissional docente “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (Katz in Oliveira-Formosinho, J. 2002).

É função do educador promover aprendizagens curriculares, fundamentando as mesmas, através de reflexões sobre as suas práticas pedagógicas, utilizando a interligação de diversos saberes e a funcionalidade de cada ação realizada, levando em consideração uma prática social e eticamente edificada. Deve-se ter como princípio educar recorrendo aos saberes e apoiando-se sempre na investigação e reflexão dos mesmos, contribuindo para a partilha destes, enquadrados em orientações de política educativa comum. Ser exigente e rigoroso ao nível científico e metodológico nas diferentes áreas que fundamentam as práticas, proporcionando uma relação pedagógica de qualidade, abrangendo a integração, no âmbito das diferentes dimensões da escola e da comunidade onde se insere, na qual a família deve ter um papel fundamental para o progresso das crianças.

1.2) Perspetiva sobre o Futuro

O cidadão que queremos ajudar a formar, tem como visão um ser reflexivo sobre os seus atos, ao nível pessoal, cultural e social. Devendo ser formado para a integração e inclusão na sociedade. Assim, o educador deve promover o ato reflexivo na vida das crianças.

A promoção da autonomia nos educandos deverá ser trabalhada durante o jardim-de-infância, para que no futuro, consigam autonomamente realizar as suas atividades, compreender como é a sociedade e ter consciência da sua identidade e de pertença a um lugar. Se a autonomia for trabalhada desde tenra idade, levará à diminuição de frustrações que poderão ocorrer no futuro, em interações com outras pessoas e em diversas situações futuras.

Ambiciona-se que a criança consiga aos poucos solucionar os seus problemas, sem a ajuda do educador. O mesmo deve proporcionar oportunidades para que sejam capazes, de ser livres e responsáveis pelas suas escolhas, tendo o educador como orientador e não como solucionador dos seus problemas, o que ajudará na promoção das suas primeiras experiências como ser democrático na sociedade. Segundo a *Carta do Porto* (Instituto Paulo Freire, 2004) refere que é importante “caminhar para uma cidadania multicultural planetária, construindo relações humanas baseadas na convivência emancipatória, amorosa, sensível, criativa, fortalecendo a cidadania, a democracia e o carácter público da educação.”

Através dos projectos na sala, o ato de planear, fazer, avaliar e rever, leva à reflexão dos educadores e das crianças. Pretende-se que o educando tenha consciência que ao iniciar um projeto deverá concluí-lo, sem ruturas neste processo. A criança sendo habituada a um trabalho contínuo sem ruturas, ajudará para a construção de um ser firme nas suas escolhas e ideias.

Conclui-se, que a criança como cidadão numa sociedade deverá ser a “pessoa em plena posse dos seus direitos civis e políticos para com um estado livre e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição.” (Vasconcelos, T., 2006).

1.3) Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças

1.3.1 – Modelo Reggio Emilia

Em Reggio Emilia ação educativa chamada “cem linguagens”, articula as diferentes áreas do saber e uma diferenciação pedagógica, através das aprendizagens relacionais, comunicativas e participativas das crianças, visto que cada criança tem diferentes formas de interpretar o que vê, contribuindo para o sucesso do grande grupo.

As interações entre as crianças podem ser realizadas e organizadas através de projetos, sendo geralmente feita em pequenos grupos, onde o educador ao supervisionar deve perceber quais são as aprendizagens fulcrais para as crianças, sendo apenas um orientador das aprendizagens das crianças, através da comunicação e partilha de conhecimento que é feita pela criança (Craveiro, C., 2007). A comunicação e a partilha de conhecimentos têm um grande realce neste Modelo, entre as crianças e, entre crianças e adultos. Malaguzzi refere (1998, cit. Oliveira-Formosinho, 2013: 119) “que as ações das crianças não devem ser consideradas apenas como respostas ao meio social, mas como o desenvolvimento das estruturas mentais através das interações (...)” nas atividades livres e orientadas, promovendo uma articulação das diferentes áreas dos saberes (Vasconcelos, T. in Ministério da Educação, 1997). Assim, a procura de solução, através da ação e experimentação é fulcral para a aquisição de aprendizagens das crianças, na qual devem ter experiências como tocar, mover, ver e ouvir diferentes objetos e materiais.

Os educadores e a família são os elementos mais importantes na educação das crianças, contribuindo ativamente com o seu saber (Craveiro, C., 2007). A escola é potenciadora da partilha de experiências entre as múltiplas relações que os três promotores do processo educativo proporcionam (Lino, 2013, in Oliveira-Formosinho (org), 2013).

O espaço físico exterior à sala ajuda no processo educativo sendo potenciador de novas aprendizagens e experiências, que no interior seriam impossíveis de realizar, devido às dimensões espaciais (Craveiro, C., 2007).
Ainda,

O ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objecto de uma especial atenção de forma a promover a interacção social, aprendizagem cooperativa e a comunicação (...) Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam em casa. (Lino, 2013, in Oliveira-Formosinho (org), 2013:120)

1.3.2 – Modelo High Scope

O Modelo High Scope baseia-se no desenvolvimento natural das crianças e em cinco princípios básicos orientadores da prática educacional:

Aprendizagem pela ação, as crianças exploram, questionam-se, procuram as soluções dos seus problemas e planeiam-nas para pôr em prática, através da criatividade e múltiplas interações, promovendo o intelectual, emocional e físico da criança (Hohman, M.; Weikart, D. 2001).

Interação adulto-criança, o reforço positivo é uma das estratégias utilizadas pelo educador na promoção da interação e de novas aprendizagens, através da partilha e dos saberes das crianças e do mesmo.

O contexto de aprendizagem, tendo em conta o espaço físico da sala de atividades, está bem delimitado, facilitando às crianças a escolha do local onde querem estar em atividades. Cada área possibilita à criança usufruir de diversos materiais apelativos e ajudam na aquisição de aprendizagens através das brincadeiras. Para as crianças os armários e as caixas são ao nível das crianças, com símbolos de fácil leitura, possibilitam que estas possam retirar e colocar os materiais nos respetivos lugares.

A rotina diária deve ser consistente e apoiar a prática de aprendizagens ativas, pelo processo de planear, fazer e rever. Hohman, M.; Weikart, D. (2011:1) dizem que o papel do adulto é “apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção”. O tempo em pequeno grupo permite à criança explorar diversos materiais,

familiares ou não, sendo estes escolhidos pelos adultos considerando os interesses de cada criança. O tempo em grande grupo é sobretudo para partilha de conhecimento e interação, com a música, dramática, leitura, jogos ou projectos curriculares de grupo (Hohman, M.; Weikart, D., 2011).

A avaliação diária da criança é baseada no trabalho realizado em equipa. É feita através de observações realizadas pelo adulto, no quotidiano na instituição, através da interação entre eles e os materiais (Hohman, M.; Weikart, D. 2011).

1.3.3 – Metodologia de Trabalho de Projeto

Kilpatrick refere que a metodologia do trabalho de projeto deverá ter os seguintes passos:

Definição da problemática, o projeto cit. Katz e Chard (in Ministério da Educação, 1998:131) “é um estudo de profundidade de um determinado tema a ser levado a cabo por um grupo de crianças. (...) é uma pesquisa que se torna do interesse das crianças que é considerado motivo de atenção por parte dos seus educadores”, assim, devem ser disponibilizados recursos humanos e materiais às crianças, para que consigam descobrir as soluções. Dewey e Kilpatrick (in Ministério da Educação, 1998:135) referem que os “interesses e necessidades das crianças deveriam ser o motor do currículo.”. Neste sentido através do currículo emergente, o educador deve ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

A planificação e lançamento do trabalho começam com interrogações colocadas pelas crianças, que durante a procura da solução, as crianças, podem questionar os adultos ou pesquisarem em diversos meios (Ministério da Educação, 1998). Após a descoberta e compreensão sobre o tema que suscita interesse no grupo, é crucial planificar o que se irá fazer/descobrir, para a realização do projeto. Burner diz que (in Ministério da Educação, 1998:132) “as trocas que se baseiam numa partilha mútua de conhecimentos adquiridos e crenças sobre como é o mundo, como se funciona a mente, aquilo que

estamos prontos a fazer e como a comunicação se deve proporcionar”. A comunicação pode ser feita em pequeno grupo, onde se executa o que é proposto fazer, avalia-se a coerência da execução e planifica-se adequando-se o que se tinham proposto a fazer. Katz e Chard (in Ministério da Educação, 1998:140) referem que a realização de uma “teia” ou “rede”, um mapa conceptual ajuda a esquematizar o que as crianças já conhecem e querem saber, revelando o nível do saber das crianças. O educador também poderá realizar o seu mapa conceptual, onde pode fazer a prospeção e antevisão do desenrolar do processo de pesquisa. Kilpatrick (1971:84, cit. Oliveira-Formosinho, 2011:56) refere,

A marca distintiva do trabalho de projeto (...) enraíza aqui: começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, e fazer da pesquisa e dos seus actores (os alunos e o professor) o centro de aprendizagem.

Na execução, o trabalho realizado assenta sempre na investigação rigorosa e no registo gráfico das descobertas, na grande valorização das diferentes formas de expressão, da criatividade e das múltiplas inteligências com o intuito de formar integralmente as crianças. “Na fase da execução as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas” (Ministério da Educação, 1998:142). Surgem a multiplicação das linguagens onde a criança tem oportunidades de pintar, desenhar, discutir, cantar canções acerca do tema, leitura realizada pelo educador e pelas crianças. Sendo que,

O projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. (Ministério da Educação, 1998:133)

“Definição do problema são interrogações, incógnitas, dificuldades a resolver” (Ministério da Educação, 1998:139). Estas perguntas são uma alavanca para incentivar a procura de soluções, realizando pesquisas que ajudam a serem mais autónomos no seu processo de aprendizagens.

A avaliação, é realizada em grande grupo, revendo o que se aprendeu através da divulgação do que foi feito em pequeno grupo, para que todos os elementos estejam a par do que se realizou e constatar o que ainda se quer aprender/descobrir. A divulgação é a exposição do saber da criança à comunidade. A criança deve avaliar todo o seu trabalho, e poderão surgir

novas hipóteses de trabalho, dando continuidade ao projeto ou outro do seu interesse.

Por fim, “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997:22) deve ser utilizado pelo educador na promoção do desenvolvimento das crianças. Dado que na,

Pedagogia de projeto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora. Inclui igualmente a multiplicidade dos níveis a que se processa o desenvolvimento da criança. (Ministério da Educação, 1998:134)

1.3.4 – Modelo Movimento da Escola Moderna

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, baseado nas teorias de Freinet,

onde os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento de atividades curriculares, por se entreaduarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. (Movimento da Escola Moderna, 2014)

Neste modelo os recursos disponibilizados estão distribuídos por áreas de trabalho. Sendo “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, S., 2007:127), as crianças devem criar, juntamente com os seus professores, “as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais.” (Niza, S., 2007:127). As necessidades das crianças são a prioridade neste modelo, que para Niza, S. (1992), cada criança deve realizar a sua atividade através das experiências do quotidiano. São os promotores do seu próprio conhecimento realizando as tarefas que lhes são atribuídas. Freinet, C. (1973) salienta que a criança deve ter a liberdade e o direito de escolher o caminho que quer percorrer, sem imposições e interferências.

A partilha de saberes e participação das crianças é crucial, na gestão da sala e da escola. O educador deve propiciar diversas aprendizagens, através de atividades lúdicas, pesquisas e experiências diferentes e mais significativas para todos, pois são oportunidades do meio envolvente que o educador deve aproveitar, para que as suas crianças adquiram conhecimento de forma autónoma e atrativa. É também, uma forma de motivação para que se sintam interessadas em querer saber mais, sem se aperceberem que estão a adquirir aprendizagens. Segundo o Movimento da Escola Moderna “o ambiente da sala deve ser agradável e estimulante utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças “(Niza, S. 2013 in Oliveira-Formosinho, 2013:151). Em muitas instituições, expõem-se os trabalhos que as crianças foram realizando ao longo da semana.

1.4) As interações entre as crianças

O objetivo de estudo da temática recai sobre a compreensão da importância da dinâmica das interações, tendo como objetivos específicos a promoção de uma boa interação entre as crianças de 3 anos e identificação de comportamentos de interação positiva entre as crianças.

Interação social “relações dinâmicas de carácter bidirecional com as pessoas do ambiente.” (Mir, G.M., 2004:40). Spodek, B. e Saracho, O.N. (1998) dizem que a competência social é uma capacidade humana básica, devendo o homem conseguir adaptar-se ao espaço e relacionar-se com os seus pares.

Definindo-se adaptação “refere-se ao ajuste constante que o ser humano deve fazer com o meio e consigo mesmo. A iniciativa partirá, ora do meio, ora do próprio sujeito. Por isso trata-se de uma interação dinâmica, na qual ambos, a pessoa e o meio, têm participação activa.” (Mir, G.M., 2004:40). Tanto o meio como o sujeito são importantes e têm influência nas interações com os outros.

Teresa Vasconcelos (2006) refere que o jardim-de-infância proporciona às crianças experiências de vida democrática, a criança vai-se apercebendo da

existência do outro, aprendendo a viver em grupo, a gerir os conflitos e a partilhar tarefas com outras crianças. A participação do educador é meramente de mediador, o que promove a autonomia na criança. Através dos valores que a criança traz da família, a mesma ajuda contribuindo com a partilha destes, no jardim-de-infância, auxiliando na construção da sua autoestima quer ao nível individual como coletiva, através da descoberta de si e da importância que têm na sua comunidade. O jardim-de-infância é um locus para a formação pessoal e social da criança, através de múltiplas aprendizagens que vão sendo realizadas em comunidade.

Spodek e Saracho (1998) referem quando falam da temática do ingresso no jardim-infância, que a primeira vez que as crianças entram para o jardim-de-infância, pode contribuir ou não para uma boa socialização entre estas, porque nem todas reagem da mesma forma a esta nova entrada num novo mundo, e nova realidade. A preparação não é feita da mesma forma para todas as crianças por parte dos pais, o que origina uma grande influência no modo como a criança visualiza esta entrada no jardim-infância. Nem todas as instituições e educadores lidam da mesma forma com a entrada das crianças pela primeira vez no jardim-infância. Há certas instituições onde a colaboração dos pais é essencial para que a criança se sinta integrada neste meio ambiente, sem que sintam que houve uma rutura entre casa-instituição. Noutros locais, que não estão de acordo com esta metodologia, cabe meramente ao educador saber gerir todo este processo. Por fim, há instituições que preferem nos primeiros dias, que o educador possa disponibilizar mais tempo à criança, dividindo parte do grupo que vem à instituição e o que fica em casa, juntando apenas o grupo todo no terceiro dia. No entanto, a união de todo o grupo é o mais aconselhado, a introdução aos poucos da rotina diária é importante para que a criança se sinta integrada e segura, perceba como funciona a instituição, levando à interação entre pares.

Segundo Lüdecke-Plümer (2007) baseando-se na teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (1976) as crianças da sala dos 3 anos estão no estágio 1 em que,

é o estágio da moral heterónoma, que é atingido aproximadamente entre os 3 e os 5 anos de idade e no qual o bem-estar individual é o mais importante. Os critérios de orientação são a punição e a obediência. O que está certo, é o que dá prazer e evita a dor, ou seja, o que traz recompensa e afasta o castigo. As crianças reconhecem as pretensões de autoridade dos pais como legítimas e submetem-se ao julgamento dos adultos.

Já Lima, D. (2004) referindo-se a Jean Piaget diz que as crianças encontram-se no estágio pré-operatório (2-7 anos). A função simbólica, o egocentrismo intelectual, o animismo e o pensamento mágico estão bem presentes, tem capacidade para realizar representações mentais e simbólicas, acham que o mundo foi criado só para si, não conseguem visualizar outros pontos de vista para além do seu, estendendo este egocentrismo aos seres vivos e objetos, atribuindo-lhes pensamentos, intenções, emoções e comportamentos próprios do ser humano, personificando-os.

Freland, F. (2006) ao nível da afetividade as crianças dos três anos poderão ter dificuldades em esperar para obter o que pretendem; querem fazer coisas por si mesmas; aprendem progressivamente a exprimir verbalmente o seu desacordo e frustração. No domínio social descobrem a noção de propriedade designando os objetos como sendo deles, tendo tendências para a possessividade, têm dificuldades em controlar as suas emoções negativas; podem ser agressivas com outras crianças, mordendo-lhes e puxando-lhes os cabelos; preferem colegas de jogo do mesmo sexo; os meninos gostam de jogos mais robustos e as meninas jogos mais calmos; gostam de brincar com outras crianças, mas sempre com a supervisão dos adultos; podem mostrar comportamentos altruístas para com outra criança: ajudam, consolam; desenvolvem amizades, mas muitas vezes, são instáveis.

Para se compreender as interações existentes entre as crianças dos 3 anos, é essencial perceber-se que o nível afetivo e social estão intimamente interligados, os comportamentos afetivos e suas modificações vão influenciando o modo como interagem entre si. A evolução mencionada pelos autores supramencionados tanto ao nível afetivo como social, têm pontos em comum, tais como: o egocentrismo ao nível dos objetos e a dificuldade em esperar pela sua vez para obter o que querem, têm dificuldade em expressar os seus sentimentos batendo, puxando os cabelos e as amizades instáveis. As

crianças dos 3 anos também assumem aos poucos uma postura menos egocêntrica, alargando o seu leque de interações com os seus colegas, evitando momentos de dor, pretendendo realizar o que está certo fugindo assim á punição. A interação vai evoluindo através dos jogos, essencialmente nas brincadeiras, onde o pensamento mágico está bastante presente e o papel do adulto é importante na regulação e intervenção dos conflitos que possam surgir devido ao animismo e egocentrismo presentes.

Papalia, D. et al (1999) mostra que as relações com os outros assumem uma grande importância no período pré-escolar, onde através das diversas atividades que envolvem outras crianças, como o jogo, a identidade de género e o comportamento agressivo ou pró-social, são aspetos que marcam a personalidade das crianças. Só a partir dos 3 anos de idade é que começam a ter amigos, sendo a sua maioria do mesmo sexo derivado ao tipo de brincadeiras que ambos os géneros fazem e que por vezes são divergentes. Os rapazes geralmente são mais barulhentos, mais propícios para brincar às lutas e de forma desorganizada, enquanto as raparigas têm mais tendência para pôr regras nas suas brincadeiras.

As crianças aos 3 anos são muito seletivas quando escolhem os amigos com quem querem brincar. As experiências positivas com os colegas, ajuda na construção das suas amizades e leva a que a criança crie laços de confiança com os seus companheiros de brincadeira. As crianças mais sociais têm tendência a agradar os outros e são incluídos geralmente no grupo de amigos e brincadeiras. Já as crianças que geralmente são mais agressivas, tímidas, exigentes e inibidas, são por hábito excluídas durante as atividades livres (Papalia, D. et al, 1999). Oliveira-Formosinho, J.(org.); et al (1996) referem que é normal crianças dos três anos brincarem durante bastante tempo sozinhas ou em brincadeiras paralelas, que não devem ser vistas como crianças que não se conseguem socializar.

“Através das amizades, bem como das interações com companheiros mais ocasionais, as crianças mais novas aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendem que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo” (Papalia, D. et al, 1999:384). Desta forma, atingem novas etapas na área da

formação pessoal e social, conseguindo colocar-se no lugar do outro, aprendem a resolver conflitos, valores morais e normas relativas aos papéis sociais e tem oportunidade de observar diversos tipos de comportamentos. As diferenças nas relações podem ajudar a criar estímulos para que a criança goste ou não de ir ao jardim-de-infância. As crianças que têm amigos, sentem-se adaptadas e gostam de estar no jardim-infância, ao contrário, crianças que não conseguem relacionar-se, tendem a ver a escola como algo negativo (Papalia, D. et al, 1999). Tanto as interações positivas como negativas podem influenciar no modo como a criança visualiza o mundo, podendo associar este como um lugar de apoio e de possibilidades ou como um lugar de perigo e confrontação. Os modelos de interação quer a participativa como a observadora, dá às crianças múltiplas aprendizagens que servirão para as auxiliar no modo como a criança interage nas futuras relações. Os contextos e interações sociais positivas proporcionam às crianças a motivação para a realização dos seus projetos em diversos contextos e ajudam nas adversidades (Hohmann, M.; Weikart, D., 1997).

Segundo o Modelo High/Schope (cit. Hohmann, M.; Weikart, D., 1997) a rotina diária ajuda na inclusão social, permitindo às crianças relacionarem-se num ambiente psicológico e emocional seguro, e na transição das crianças que vêm de casa para o contexto educativo pré-escolar, através da construção do sentido de comunidade. A criança ao compreender o mundo social que estabelece com os pares no pré-escolar ajuda na compreensão do mundo social (cit. Hohmann, M.; Weikart, D., 1997). As nove experiências-chaves sobre a iniciativa e relações interpessoais permitem ver como a criança se desenvolve quanto ao conhecimento de si e dos outros. Ao expressar as suas escolhas, planos e tomada de decisões, resolve problemas durante as brincadeiras, responsabiliza-se com as suas necessidades, expressa os seus sentimentos através do diálogo, participa nas rotinas quer em grande ou pequeno grupo, a criança tem a possibilidade de se concentrar na iniciativa e no seu autorreconhecimento; quando reconhece os sentimentos, interesses e necessidades dos outros, constrói relações com os pares, interage em jogos

cooperativos e lida com os conflitos interpessoais, tem a possibilidade de compreender os outros e as relações interpessoais.

Oliveira-Formosinho, J. (org.); et al. (1996) referem que a introdução de atividades, projetos em comum, criam situações de partilha que favorece um clima positivo, no entanto o egocentrismo da criança leva a que pense no seu próprio desejo e a não querer perder as suas motivações. Só com o tempo, com as diversas interações e experiências é que a criança conseguirá descentrar-se e ver segundo a perspectiva do outro. Spodek e Saracho (1998, cit. Hughes & Sullivan, 1998) dizem que a realização de atividades onde envolvam dramatizações, histórias ou trabalhos em grupo ajudam para o desenvolvimento das competências sociais nas crianças, dado que umas auxiliam as outras.

Conclui-se com Spodek e Saracho (1998) a interação entre as crianças promove o desenvolvimento cognitivo no pré-escolar, ajudando na resolução de problemas; na promoção da oralidade, alargando o seu vocabulário através das brincadeiras; a criança a saber partilhar, a controlar comportamentos agressivos e a desenvolver comportamentos adequados com os pares sexuais e adquirindo ganhos ao nível cognitivo.

CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Sousa, A. (2005) investigação, é a procura de respostas para algo que levantou interesse. Na educação é importante investigar para se obter respostas, acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional.

O tipo de metodologia de investigação utilizada ao longo deste ano letivo, foi a investigação qualitativa,

foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais (...). (Bento, A., 2012:41)

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) referem que a investigação qualitativa tem várias características, só pode ser praticada em ambientes naturais; a sua metodologia é diversificada na procura de dados e interativa e humanista; o processo de investigação parte da motivação e interesse do investigador; é interpretativa, descritiva, indutiva, significativa; visualiza o processo de investigação ao nível social de forma holística; realiza atos reflexivos sobre a sua prática; faz recolhas de dados e analisa os mesmos; o investigador é o principal instrumento de recolha de dados; centra-se mais no processo de investigação do que nos resultados finais. Os dados quantitativos podem complementar os dados qualitativos, ajudando na compreensão dos mesmos.

Após se perceber o tipo de metodologia investigativa utilizada ao longo do presente ano letivo, será importante mencionar quais os métodos e técnicas utilizadas, a explicação do porquê da utilização destes métodos e técnicas e o contributo para a investigação.

Procedeu-se à realização de diversos registos de observação direta, que contribuíram para a tomada de decisões educativas. Este “é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, C., 2006: 180). A tipologia de registos de observações utilizadas foram, as descrições

diárias, registo de incidente crítico, amostragem de acontecimentos e Escalas de estimacão realizada por mim através das Metas curriculares para Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2012) e da Escala Interação Social Lúdica no Pré-escolar: Análise confirmatória da versão portuguesa da Penn Interactive Perr Play Scale (PIPPS) para Educadores (Torres, N; et al., 2014) traduzida por Torres, N; et al., (2014).

As descrições diárias segundo Parente, C. (2006) são um tipo de observação narrativa, onde se regista diariamente descrições breves ou detalhadas de uma situação, que pode ajudar a avaliar o desenvolvimento e/ou aprendizagem de uma criança. Registos de incidente crítico “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, C., 2006: 181). Amostragem de acontecimentos, o observador foca-se num determinado comportamento, registando todos os comportamentos daí resultantes (Parente, C., 2006). Nas escalas de estimacão a sua metodologia é semelhante à das escalas de verificacão serve para “focalizar comportamentos específicos mas permitem ao observador julgar a extensão ou grau em que esses comportamentos são exibidos “ (Parente, C., 2006: 187) (Anexo X). Os registos fotográficos mostram o comportamento observado. Podem ajudar os adultos e as crianças na produçao dos dados, ajudando a planear e rever todas as práticas pedagógicas (Bogdan e Biklen, 1994). Pois, ajuda a ter um retrato mais fiável de determinado trabalho ou situacão e possibilitam a criança a compreender a situacão (Silva, B., Craveiro, C.,2014:40).

“A avaliacaõ é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho normativo, n.º30/2001, ponto 2), a realizacão de testes diagnósticos foi essencial para compreender o desenvolvimento das crianças, através das metas para educação pré-escolar, podendo verificar as metas que as crianças já conseguem atingir e avaliar a prática educativa tendo em conta o progresso das etapas seguintes. Este tipo de avaliacaõ formativa é “um processo de regulacão externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor” (Santos, L.,2002:77).

Perfil de Implementação do Projeto (High/Scope,1989) é um instrumento que mede a implementação de qualidade nas salas. O mesmo “permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer das processuais para a qualidade das práticas de educação de infância” (Oliveira-Formosinho, J.2002:155).

O Portfólio das crianças é uma das metodologias utilizadas para se poder avaliar o desenvolvimento das crianças. Implica a participação do educador, e da criança na documentação e avaliação das aprendizagens (Silva, B.; Craveiro, C., 2014). Contêm registos que demonstram as experiências, atividades únicas, os progressos das crianças nos diversos domínios de conteúdo, revelando a qualidade do seu trabalho, permitindo tanto ao educador como à criança perceberem as diferentes experiências vivenciadas e discussão das mesmas (Silva, B.; Craveiro, C., 2014).

Por fim, é importante referir que os documentos institucionais foram uma mais-valia, para compreender o funcionamento da instituição, as características de cada criança, das suas famílias e comunidade. O Regulamento Interno, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Sala, Plano Anual de Atividades e as fichas de anamnese permitiram a clarificação de todos estes parâmetros acima mencionados.

CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 – Caracterização da Instituição

A instituição onde decorreu o estágio é um Instituto Particular de Solidariedade Social, tendo estabelecido um acordo de cooperação com o Centro Distrital de Segurança Social e a Direção Regional da Educação do Norte, aquando da prestação de serviços vocacionados para o atendimento da criança, no âmbito da Educação Pré-Escolar. A sua composição passa pelas valências de Creche, Jardim-de-infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (Anexo I).

3.2 – Caracterização do meio, famílias e crianças

3.2.1 – Caracterização do meio envolvente

O presente estágio teve lugar num Jardim-de-Infância situado numa das freguesias da cidade do Porto, com características de cidade metropolitana e inserida no centro da cidade. Esta freguesia é caracterizada por uma grande área, onde acontecem grande parte das atividades urbanas (Anexo II).

3.2.2 – Caracterização das Famílias

Através da análise das fichas de anamnese, pode-se perceber o grupo, o seu meio sociocultural e económico, assim como rentabilizar experiências e saberes destas e das suas famílias. Para a realização da presente caracterização de grupo, obteve-se acesso às respetivas fichas que foram facultadas pela Educadora Cooperante. Através de conversas informais com a mesma e com a auxiliar de ação educativa cooperante, obteve-se informações

auxiliares, que ajudaram na aquisição de um melhor conhecimento das características das famílias.

A observação direta do grupo foi um método utilizado para perceber as características individuais das crianças, na qual o investigador recolhe diretamente as informações, como observador participante e não participante. Foi possível analisar o conteúdo do Projeto Curricular de Sala do presente ano letivo, tendo este fornecido informações importantes que ajudaram a perceber melhor o que se pretende que as crianças desenvolvam durante o ano. (Anexo III)

3.2.3 – Caracterização das crianças

As crianças encontram-se inseridas na sociedade, tendo realidades e vivências diferenciadas que são essenciais realçar, pois são estas que as caracterizam como seres únicos. O educador deve,

(...) observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (Ministério da Educação, 1997:35)

O grupo é composto por 22 crianças, divididas por 9 meninos e 13 meninas, sendo mais de metade das crianças do sexo feminino. (Anexo V)

3.3 – Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade

Intervenção: No âmbito do estágio final, foi proposto às estagiárias que interviessem na instituição, de forma ativa, tendo em consideração o melhoramento de algum aspeto prioritário. No decorrer de uma planificação conjunta, com toda a equipa pedagógica da instituição, definiu-se para o plano de intervenção ao longo do ano letivo 2014/2015, a dinamização de manhãs recreativas e a dinamização de horas de recreio após a hora do almoço.

Objetivos: Proporcionar às crianças sessões de atividades diversificadas, para que a hora do recreio (a seguir ao almoço) seja mais prazerosa; Dinamizar atividades com as crianças da instituição proporcionando momentos de diversão, de modo a envolver toda a comunidade educativa no projeto; Proporcionar momentos lúdicos que motivem as crianças a comer de forma autónoma.

Como em anos anteriores, algumas propostas de intervenção não foram possíveis ser concretizadas e para se conseguir fazer algo de qualidade, as estagiárias decidiram apostar ao nível da animação das manhãs recreativas, como também da hora de recreio a seguir ao almoço, afastando assim as crianças da televisão e proporcionando-lhes momentos dinâmicos, divertidos e de puro prazer.

Esta intervenção decorreu como o pretendido, sendo realizada tal como estipulado no cronograma (Anexo VI). Os objetivos foram todos alcançados, tendo-se dinamizado a hora a seguir ao almoço e as manhãs recreativas em diversos espaços da instituição, com diversas técnicas, que possibilitou a interação entre todas as crianças da instituição e da comunidade educativa, através do teatro, dramatização, hora do conto, pinturas, seção de magia, criação da horta pedagógica e aula de dança. Toda a comunidade educativa contribui ajudando na realização destas manhãs recreativas e nas sessões a seguir à hora do almoço, participando nas mesmas. Quando as crianças sabiam que havia estas surpresas realizadas pelos grupos de estagiárias, queriam comer mais rápido e sozinhas, contribuindo assim para a sua autonomia na hora do almoço.

Por fim, o mais importante e a melhor avaliação que se pode fazer desta intervenção era quando se visualizava as caras das crianças de contentamento com as surpresas que o grupo de estagiárias lhes proporcionavam, estando com grandes sorrisos, rindo-se bastante, colaborando sempre que lhes era solicitado para tal e dando o feedback de que gostavam do que tinham realizado ou visto.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

O presente estágio foi efetuado numa sala com crianças cuja faixa etária é a dos 3 anos. Nesta idade é quando muitas das crianças entram pela primeira vez num jardim-de-infância e conseqüentemente um primeiro contacto com outras crianças, outras realidades, que levou à questão sobre a importância das interações neste meio. Uma parte do grupo de crianças já pertencia à instituição onde foi realizado o estágio e o restante grupo veio de outra creche ou começou a frequentar pela primeira vez o jardim-de-infância. Surgiu, então, a seguinte questão:

Qual a evolução que as crianças dos 3 anos deste contexto de estágio sofrem ao longo de um ano letivo, tendo em conta as suas interações?

Sendo assim, O objetivo de estudo da temática recai sobre a compreensão da importância da dinâmica das interações, tendo como objetivos específicos a promoção de uma boa interação entre as crianças de 3 anos e identificação de comportamentos de interação positiva entre as crianças.

As interações entre as crianças dos 3 anos será o tema central, foi importante perceber melhor a profundidade desta dinâmica evolutiva e de todo o seu percurso, captando os sucessos e evoluções das crianças a este nível. Através de diversas metodologias investigativas realizadas ao longo do ano letivo, foi possível verificar a evolução que surge nas crianças dos 3 anos, tendo em conta as suas interações. Sendo a criança um ser permanentemente interativo foi necessário observá-las, nas atividades livres e orientadas, por serem alturas propícias a interações de dinâmicas diferentes (Anexo VII, Registo diário 2). Assim, foi essencial verificar os diversos comportamentos que as crianças demonstraram nas diversas atividades.

A observação direta “é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas

para planejar e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, C., 2006: 180), e que ajudou na recolha de dados para compreender a evolução das crianças, através dos diversos registos de observação, tais como: registo incidente crítico, registo diário, registos fotográficos, escalas de verificação e testes diagnósticos.

De importância fundamental (já mencionada no capítulo dois a sua funcionalidade), foram utilizadas as técnicas dos registos de incidentes críticos, dos registos diários e registos fotográficos. Onde se registaram os comportamentos das crianças, ainda pouco verificados com os pares que iam tendo durante as suas brincadeiras ou nas actividades orientadas. Estes registos, acompanhados com os registos fotográficos, permitem uma maior elucidação dos comportamentos que foram observados. Como exemplo, foi essencial acima de tudo registar a evolução da integração de uma das crianças, que era excluída por parte dos colegas no início do ano letivo, em todas as actividades e atualmente, estes não demonstram qualquer comportamento de rejeição (Anexo VIII e IX - registo de incidente crítico e 1º registo fotográfico). Durante as brincadeiras e actividades livres, é crucial registar a evolução ao nível da partilha de materiais e entreajuda (Anexo VII e IX – registo diário 1; 3º e 7º registo fotográfico).

A Escala de estimação que apresentamos neste estudo foi criada, tendo em conta Metas curriculares para Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2012) e da Escala Interação Social Lúdica no Pré-escolar (Torres, N; et al., 2014) traduzida por Torres, N; et al., (2014) (Anexo X) foram cruciais para compreender se os objetivos pretendidos com o grupo de crianças foram alcançados. Os objetivos eram promover uma boa interação entre as crianças nos 3 anos e identificar comportamentos de interação positiva entre as crianças. Os contextos e interações sociais positivas proporcionam às crianças a motivação para a realização dos seus projetos em diversos contextos e ajudam nas adversidades (Hohmann, M.; Weikart, D., 1997) (Anexo IX- 2º registo fotográfico). Este registo foi essencial para verificar quais os comportamentos que cada criança da sala dos 3 anos tinha em setembro do passado ano, em fevereiro e maio do presente ano, possibilitando verificar

quais os comportamentos que ainda teriam de ser alcançados por cada criança e a evolução que cada uma obteve ao longo do tempo de estágio. A escala de estimacão permite também a verificacão da evolucão dos comportamentos de todo o grupo. A realizacão de gráficos (Anexo XI), onde se apresenta e analisa os dados obtidos com a escala, dão uma maior elucidacão, para melhor compreender esta evolucão e que apresentamos de seguida.

Antes de mais, é importante referir que ao longo do presente ano, uma das crianças (A.) apesar de inscrita no jardim-de-infância e contar para esta análise, está registada como uma criança não observada ao longo do ano todo, dado a sua presenca na institucão ser quase inexistente. Outra das crianças (An.) só deu entrada no mês de dezembro, desta forma, a sua participacão nesta análise só pode ser considerada a partir do mesmo de Fevereiro.

Através das análises realizadas aos gráficos, pode-se verificar que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria na partilha de brinquedos/materiais da sala com as outras crianças (Anexo XI - gráfico 1). A partilha de brinquedos e materiais é um fator crucial para estas crianças, dado que no início tinham bastante dificuldade em partilhar referindo muitas vezes a frase “é meu” e ficando muito chorosas quando algum amigo pegava nos seus brinquedos. Atualmente partilham voluntariamente, trocam os brinquedos entre si, tanto os que trazem de casa, como os da sala. Sabem que a regra da sala é que se trouxerem brinquedos vindos de casa têm de saber partilhar com os amigos, caso não o queiram fazer, têm uma caixa de brinquedos a onde podem arrumar e brincam com os brinquedos da sala. Os encarregados também têm contribuindo neste processo, trazendo bolachas, para que na hora do acolhimento os seus filhos as partilhem com os colegas.

A sua interaçãõ com outros colegas nas brincadeiras durante as atividades livres sofreu uma evolucão positiva ao longo do presente ano. Comparando-se as atividades orientadas com as atividades livres, houve uma melhoria mais acentuada na interaçãõ nas atividades livres do que nas atividades orientadas (Anexo XI – gráfico 2 e 3). Em anexos estão registos que revelam este comportamento de interaçãõ quer em atividades livres como orientadas. (Anexo VII e IX - Registo diário 2 e 3; 3ª, 4ª, 6ª e 7ª legenda).

Através da análise do gráfico 4 e 5 (Anexo XI) as crianças dos 3 anos demonstram comportamentos de apoio e entreaajuda por iniciativa própria e uma melhoria em comportamentos de apoio e entreaajuda quando solicitado. O que se pode verificar é que as crianças deste grupo ajudam mais os colegas quando solicitado. Em anexos estão registos que revelam este comportamento de entreaajuda quer em atividades livres como orientadas. (Anexo VII, VIII e IX - registo diário 1; registo incidente crítico 1; 2ª, 3ª e 4ª legenda)

As crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto à contribuição para o funcionamento e aprendizagens do grupo, partilhando ideias e reconhecendo o contributo dos outros (Anexo XI- gráfico 6). Aceitam a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário (Anexo XI – gráfico 7). Conseguindo respeitar a opinião dos outros (Anexo XI- gráfico 8).

Tendo em conta a rejeição ou serem ignoradas por parte dos colegas, houve uma melhoria neste grupo (Anexo XI- gráfico 13). É importante referir que este comportamento se deveu a três das crianças, que tinham dificuldade de interagir com os colegas por serem rejeitadas, uma por não falar (Ed.), e outra por ter comportamentos agressivos com os colegas para chamar atenção (S.V.). Estas duas crianças estão referidas nos registos de incidentes críticos do presente relatório. Outra das crianças também aqui incluída (An.) (que nas listas de verificação regista-se como não observada em setembro) devido à sua entrada tardia à instituição, necessitou de um tempo de adaptação, a todo o meio envolvente e aos colegas. Um dos comportamentos (S.V.) é visionado numa das fotografias dos anexos, mostrando a sua evolução quanto ao processo de socialização e interação. (Anexo VIII e IX – Registo Incidente crítico 2; 1º registo fotográfico).

As alterações registadas no gráfico 14 (Anexo XI), quanto ao não aguardar a sua vez para falar deveram-se ao à-vontade que as crianças começaram a sentir em estar entre o grupo, aceitando os seus colegas e criando mais laços de afinidade, levando a que a vergonha inicial de falar em grande grupo se fosse dissipando. Ficou mais difícil de esperarem a sua vez para falar. Assim, trabalhou-se com o grupo de crianças esta regra e aos

poucos, este comportamento foram melhorando, ouvindo-se uns aos outros e falando cada um na sua vez.

Algumas crianças retiravam-se do espaço ou local, onde estavam e começavam a vaguear pela sala, este comportamento foi verificado em cinco das crianças, tendo ocorrido em situações que possivelmente eram stressantes para as crianças quando estavam em grande grupo ou quando rejeitadas pelos colegas. Atualmente este comportamento só acontece ocasionalmente e não acontece na maior parte das crianças (Anexo XI - gráfico 15).

As crianças dos três anos tiveram uma melhoria respeitando as necessidades e sentimentos dos outros (Anexo XI- gráfico 9). Demonstram comportamentos afectuosos (Anexo XI- gráfico 10). Consequentemente uma diminuição quanto à demonstração de comportamentos agressivos, mais especificamente bater, ao iniciarem lutas, discussões e quanto à demonstração de comportamentos agressivos ao nível dos insultos (Anexo XI- gráfico 11, 12 e 29). Este foi mais um dos comportamentos difíceis de se intervir, tendo em conta que estava muito enraizado nestas crianças a troca de insultos através de palavrões, bem como chamarem-se de “bebés” e “feios” uns aos outros. Foi um processo moroso, para conseguir que deixassem de dizer palavrões e deixassem de se chamar de “bebés” e “feios”, sendo que este processo não pode estagnar aqui, tem de ser continuado nos próximos anos. No entanto, este é um dos aspetos que ainda está bastante evidente neste grupo e que o trabalho realizado ao longo do presente ano letivo, deve ser continuado nos próximos anos.

Devido às crianças não exigirem tanto que sejam elas a “mandar” (Anexo XI - gráfico 16) constata-se aqui, que aos poucos estão a descentrar-se e aperceberem-se do que as rodeia, aceitando as ideias dos colegas durante as brincadeiras (Anexo XI - gráfico 17). Este registo deve-se à sua descentralização e ao facto de perceberem que também os colegas tem opiniões, sentimentos, que não é sempre a sua opinião que prevalece, que as ideias dos outros também são importantes e interessantes para o grupo. O facto de já não exigirem tanto que sejam eles que mandem, mas sim entrarem em consenso quanto ao tipo de brincadeiras que querem fazer, ajuda no

equilíbrio das suas brincadeiras e em atividades mais interativas e criativas. Com toda a evolução ao nível da interação nas crianças, estas tiveram cada vez menos necessidades de chorar, fazerem birras e agitarem-se mostrando uma melhoria quanto a estes indicadores (Anexo XI - gráfico 21). Sendo que tiveram uma melhoria quanto à capacidade de compreenderem a necessidade de irem animar os amigos quando estão magoados ou tristes (Anexo XI - gráfico 23). Aos pouco estão a descentrar-se e a aperceberem-se do que os rodeia. Uma das fotografias em anexo demonstra exatamente este mesmo comportamento, uma das crianças a consolar a outra, quando viu que a amiga chorava. (Anexo IX – 2º Registo Fotográfico). Inicialmente era mais difícil eles compreenderem que podiam discordar com os amigos, sem usar a violência, atualmente já conseguem separar melhor estes dois comportamentos. Discordando sem usar a força, assim tiveram uma melhoria quando discordavam, sem recorrer a lutas (Anexo XI - gráfico 24).

O grupo de crianças que inicialmente estragava os materiais na sala, fazia-o para expressar as suas frustrações, achava engraçado destruir o que não era seu. Presentemente apercebem-se que se estragarem o material da sala, apesar de não ser seu, ele não o poderá usar mais tarde para brincar, nem os seus amigos, e que o material de sala é um pouco “seu e dos seus amigos e todos usufruem, o que levou a uma melhoria e a não destruírem o que não lhes pertence (Anexo XI - gráfico 18).

As crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto a recusarem-se brincar quando as convidam. Algumas crianças, quando se encontravam aborrecidas ou não lhes faziam as suas vontades, recusavam-se a brincar quando as convidavam, na atualidade este comportamento diminuiu nestas crianças (Anexo XI - gráfico 19).

Inicialmente algumas crianças necessitavam de ajuda para iniciar uma atividade livre, havendo atualmente uma melhoria neste processo. Este indicador refere-se às três crianças já anteriormente mencionadas, que devido às suas características, tinham maior dificuldade em interagir com os colegas, uma era agressiva, outra não falava e outra entrou tardiamente para a instituição (Anexo XI - gráfico 20).

A interação ajudou numa melhoria quanto à verbalização das histórias nas suas brincadeiras, com uma maior confiança nos seus amigos, houve uma maior aquisição ao nível de histórias, de vocabulário, visualização de comportamentos dos adultos e aprendizagem por imitação destes comportamentos, as crianças desta sala, puderam assim aumentar o nível da criatividade das suas histórias e conseqüentemente a verbalização das histórias nas suas brincadeiras (Anexo XI - gráfico 22 e 28). Das poucas crianças em que se registou que perturbavam as brincadeiras dos amigos, verifica-se que o seu comportamento teve uma evolução positiva, deixando de o fazer ou executando-o com menos frequência, compreendendo que não se deve interferir nas brincadeiras dos seus amigos, se não, deixavam os amigos tristes, havendo uma melhoria nas suas brincadeiras, não perturbam as brincadeiras dos colegas (Anexo XI - gráfico 25). Conseqüentemente melhoraram quanto ao nível de perturbar o grupo quando mudam de uma atividade para a outra (Anexo XI - gráfico 26).

Quanto ao gráfico 27 (anexo XI) constata-se que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto ao parecerem infelizes, Na sua grande maioria as crianças desta sala parecem sempre muito felizes.

Conclui-se, através da análise de todos os gráficos(anexo XI), que houve uma melhoria significativa neste grupo de crianças da interação entre eles, originada pela orientação e apoio que as crianças adquiriram dos adultos

Verificou-se uma melhoria nos seguintes comportamentos: na partilha de brinquedos/materiais da sala com as outras crianças; na interação com outros colegas nas brincadeiras nas atividades livres e nas atividades orientadas; na demonstração de comportamentos de apoio e entreaajuda por iniciativa própria ou quando solicitado; na contribuição para o funcionamento e aprendizagens do grupo, partilhando ideias e reconhecendo o contributo dos outros; na aceitação de resolução de conflitos pelo diálogo e nas decisões por consenso maioritário; na demonstração de comportamentos afetuosos; na aceitação das ideias dos colegas durante as brincadeiras; no discordar sem recorrer a lutas; na criatividade durante as brincadeiras com os seus colegas.

Houve uma diminuição nos seguintes comportamentos negativos: demonstração de comportamentos agressivos; iniciarem lutas e discussões; rejeição ou serem ignoradas por parte dos colegas; não aguardar a sua vez para falar; retirarem-se do espaço ou local onde estavam e começarem a vaguear pela sala; exigirem que sejam elas a mandar; não destruírem o que não lhes pertence; recusarem-se brincar quando convidam; chorarem, fazerem birras e agitarem-se; as suas brincadeiras, não perturbam as brincadeiras dos colegas; perturbar o grupo quando mudam de uma atividade para a outra; parecerem infelizes; demonstração de comportamentos agressivos ao nível dos insultos.

Verificou-se o surgimento dos seguintes comportamentos positivos: respeito pela opinião dos outros; respeito pelas necessidades e sentimentos dos outros; necessitarem de ajuda para iniciar uma atividade livre; a verbalização das histórias nas suas brincadeiras.

No início do estágio questionou-se sobre a existência de testes diagnósticos e verificando que estes não eram realizados, foi essencial produzir um, uma vez que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho normativo, n.º30/2001, ponto 2), que ajudou para a compreensão do desenvolvimento das crianças, quer no início do estágio, como no final do mesmo, mostrando a evolução das crianças. O mesmo foi concretizado através das metas de aprendizagem para educação pré-escolar, podendo verificar-se as metas que as crianças alcançaram, dando informações úteis para que se pudesse avaliar a prática educativa tendo em conta o progresso das etapas seguintes, ao nível de todos os domínios. Este tipo de avaliação formativa é “um processo de regulação externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor” (Santos, L.,2002:77).

O resultado obtido com avaliação diagnóstica é positiva. O grande grupo sofreu uma grande evolução positiva ao nível das três áreas de conteúdo e seus domínios. A área de formação pessoal e social revelou uma maior progressão, quanto aos domínios identidade/autoestima, independência/autonomia, cooperação e convivência em democracia, que ajudaram para a contribuição de experiências em grupo, proporcionando novas

aprendizagens quanto à inserção das crianças numa sociedade, podendo ser autónomos e livre nas suas escolhas. Esta área contribuiu no enriquecimento de partilha de conhecimento, que facilitou para o desenvolvimento das crianças quanto ao domínio da matemática, o contributo de cada uma, ajudava para a solução de problemas do quotidiano; domínio da expressão plástica quanto ao desenvolvimento da motricidade fina, na qual através da visualização do que os amigos faziam, aprenderam como pegar nos materiais; domínio oral e abordagem à escrita, alargamento do seu vocabulário, construções frásicas cada vez mais complexas e vontade em querer escrever o nome, por imitação ao que alguns amigos já conseguiam fazer; na área do conhecimento do mundo através do contributo das suas pesquisas e do queriam saber; quanto ao domínio da expressão dramática, musical e motora, a interação entre estas crianças foi fundamental, para que evoluíssem nestes domínios, dado necessitarem da ajuda dos seus colegas para realizar muita das atividades livres, como orientadas.

Os registos fotográficos mostram o comportamento observado, e foram auxiliares da prática educativa, aquando da realização de atividades propostas pelos educadores ou pelas crianças. Estes permitiram avaliar também o processo de aprendizagem das crianças durante as atividades, a planear e rever a prática pedagógica (Bogdan e Biklen, 1994). As fotografias permitem, ainda, ter um retrato mais fiável de determinado trabalho e possibilitam às crianças compreender a situação (Silva, B.; Craveiro, C.,2014:40). Devido à sua idade, o desenvolvimento ao nível da escrita e dos desenhos ainda estão em evolução, os registos fotográficos, ajudaram na realização do registo de atividades efetuadas, podendo a criança “ler” os registos, através da observação que faz das fotografias, relembrando sempre as aprendizagens que adquiriu. Desta forma, a realização da “teia” do projeto na sala com o grupo de crianças, foi registado através de fotografias, sobre os procedimentos que envolveram a realização do projeto da sala, para que facilmente as crianças pudessem ler o registo, ajudando a planificar e rever tudo o que ia sendo realizado (Anexo IX – 8º registo fotográfico).

Perfil de Implementação do Programa (PIP) - Espaço e suas Transformações

O centro de estágio sendo um local, como já mencionado com características próprias, dado a sua localização, funcionamento, as características de cada criança, das suas famílias e comunidade, levou à necessidade da realização do Perfil de Implementação do Projeto. Este (High/Scope, 1989) é um instrumento que mede a implementação de qualidade nas salas. O mesmo “permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer das processuais para a qualidade das práticas de educação de infância” (Oliveira-Formosinho, J., 2002:155) (Anexo XII).

Através da realização do PIP, compreendeu-se ao longo do presente estágio, quais os parâmetros das práticas educacionais a serem melhorados, tendo em conta a sua melhoria e qualidade. Esta aplicação do PIP foi realizada em três momentos diferentes, novembro, dezembro e maio, através da avaliação que cada mês revelou, registando-se uma evolução das práticas educacionais. Em novembro ao nível dos 30 itens da escala integral obteve-se uma pontuação de 112 em 150 máximos, constatando-se que o que estava a influenciar esta pontuação era o espaço físico. Assim foi, importante melhorar a qualidade do espaço. Com as alterações efetuadas, em dezembro aumentou-se a pontuação para 116 pontos.

Definiram-se melhor as áreas de trabalho, adequando o espaço, providenciando-se condições para que a sala estivesse segura e bem conservada, estando os adultos sempre atentos aos materiais que se estragavam, concertando-os, levando as crianças autonomamente a auxiliarem o adulto na conservação dos materiais, ajudando a arranjar e alertando os adultos sempre que algo se estragava. Atualmente as crianças não gostam de ver os materiais estragados. Alteraram-se as áreas do local onde se encontravam inicialmente, retirando-se certos objetos que não eram adequados às idades e substituindo-se por materiais adequados às idades, e as várias crianças e respetivo desenvolvimento (através de livros, álbuns de imagens, puzzles, dominós e diversos jogos que trabalham o corpo humano e os

animais) prevenindo eventuais acidentes, indo ao encontro dos interesses das crianças com a introdução de uma nova área (Anexo IX– 9º, 10º e 11º registo fotográfico). Os materiais foram ordenados e etiquetados, para uma melhor organização e arrumação da sala, ajudando a criança a compreender o local onde deveria colocar cada objeto e a procura dos mesmos. Ao longo do ano foi-se introduzindo uma variedade de materiais reais à disposição, estando estes acessíveis às crianças nas diversas áreas da sala e nas atividades orientadas.

A alteração do espaço da sala levou à delimitação das áreas, através dos armários, para posteriormente identificar-se cada área e a implementação de regras quanto ao número de crianças que poderiam estar inseridas nas mesmas. A delimitação das áreas ajudou a uma melhor organização, ajudando a criança a perceber quais os materiais que constavam em cada uma, não havendo troca de materiais e desorganização na sala. Estas regras e identificação de cada área foram realizadas em grande grupo, com a colaboração das crianças chegou-se ao número máximo de crianças que poderiam estar em cada área (Anexo IX- 5º Registo fotográfico). As regras ajudaram também à evolução na interação das crianças, sendo que tornaram-nas responsáveis pela verificação do número de crianças que poderiam estar em cada área e numa melhor socialização quando da realização de atividades livres, evitando conflitos pelo excesso de crianças em cada área e o número reduzido de materiais.

As duas grandes áreas com maior transformação foram a área da garagem e da biblioteca. Para a construção da área da garagem, área do interesse das crianças e para a dinamização da área da biblioteca, partindo como motivação o interesse das crianças nas máquinas de construção, foi essencial a utilização de materiais recicláveis, dada a dimensão das atividades que as crianças se propuseram realizar e a carência de recursos económicos e materiais existentes na instituição. Não havendo espaço para a colocação de equipamento de grandes músculos na sala, eram organizadas atividades orientadas tais como, jogos rítmicos, jogos com bolas e jogos tradicionais. Os

materiais que desenvolvem consciência da diferença, são sobretudo os livros, as músicas, os utensílios de cozinha e a área da garagem.

Com estas modificações ao nível do espaço o PIP passou de 112 pontos em novembro para 123 pontos em maio, considerando-se esta uma boa pontuação em 150 pontos.

Trabalho de Projeto

O Trabalho de projeto da sala dos 3 anos iniciou-se pelo interesse que surgiu tanto nas crianças, como nos adultos da sala. Os barulhos do exterior vindo de uma rua ao lado da instituição, despertou o interesse no grupo. Todo o grupo da sala dirigiu-se para as janelas para visionar o que se passava na rua. Assim, começou todo o processo deste projeto “ Máquinas de Construção”.

O projeto segundo Katz e Chard (in Ministério da Educação, 1998:131)” é um estudo em profundidade de um determinado tema a ser levado a cabo por um grupo de crianças. (...) é uma pesquisa que se torna do interesse das crianças que é considerado motivo de atenção por parte dos seus educadores.”

As crianças começaram a questionar sobretudo o que acontecia ao longo dos diversos dias em que os operários realizavam as obras, tendo curiosidade em saber o nome das máquinas de construção, como funcionavam e para que serviam. A todas estas questões as crianças conseguiram chegar à resposta através do que viam, complementada com a ajuda de informação que os adultos iam proporcionando sobre o que estava acontecer e através de pesquisas realizadas em grande grupo e pequeno grupo nos livros da sala. “o projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.” (Vasconcelos, T., in Ministério da Educação, 1998:133)

Estas obras foram um local de interesse para as crianças, tendo-se realizado uma visita de estudo ao local, após a conclusão das obras, para

descobrirem o que tinha sido feito, respondendo às perguntas das crianças “o que estão a fazer ali?”. Dewey e Kilpatrick (Ministério da Educação, 1998:135) referem que “os interesses e necessidades das crianças deveriam ser o motor do currículo.”

Dado todo este interesse das crianças percebido pelos adultos da sala, e a introdução de um camião na sala com diversos meios de transporte (contendo máquinas de construção no seu interior), em grande grupo questionou-se as crianças, sobre se queriam abrir uma nova área. Dado o feedback positivo, em grande grupo, chegou-se à conclusão de que era necessário abrir a área da garagem, de modo a que pudessem brincar com o camião nesse local. As crianças autonomamente arrastaram os móveis da área da casinha e criaram uma área para a garagem, o adulto provisoriamente disponibilizou uma caixa (com o formato de garagem) para poderem brincar neste local, enquanto não realizavam tudo o que haviam planeado.

O educador é apenas um guia das aprendizagens realizadas pelas crianças, assim, durante a execução desta área, a função dos adultos foi colocar questões, para que as crianças pudessem chegar à solução dos problemas e arranjar estratégias de motivação para que ficassem interessadas pelas mesmas. Na escola progressista o educador é visto,

como guia, como companheiro mais experimentado. As relações professor-crianças eram consideradas decisivas: as aprendizagens deviam ser negociadas, as decisões partilhadas e assumidas em conjunto. Assumia a importância determinante da cooperação família-escola e prestava uma atenção profundo ao meio físico e cultural envolvente da escola. (Ministério da Educação, 1998:135)

Assim, na fase de execução prosseguiu-se para a realização do que as crianças queriam introduzir na área da garagem, sendo realizada a sua própria garagem (retirando-se a provisória), o heliporto (dado que dentro do camião também havia helicópteros), estradas, sinais de trânsito e o polícia (quiseram realizar após a visita dos policias de segurança pública à instituição).

Por toda esta vontade que as crianças mostravam na realização desta área, levou aos adultos disponibilizarem os meios de obtenção de informação que as crianças necessitavam, através dos livros, Tablet, fotografias impressas,

questões colocadas pelos adultos às crianças, filmes e visita de estudo ao local.

Assim o educador,

Pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto activação “ dos saberes e competências, das sensibilidades estéticas, emocional e moral”. Dirige-se à “ mente total e ampla da criança, à medida que ela tenta encontrar sentido para as suas experiências”. Encoraja-a a colocar questões, resolver situações problemáticas e “aumentar a sua consciência de fenómenos significativos à sua volta”. (Ministério da Educação, 1998:133)

“Na fase da execução as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas.” (Ministério da Educação, 1998:142) Nesta fase é quando a criança tem oportunidade de pintar, desenhar, discutir, cantar canções acerca do tema, leitura realizada pelo educadora e pelas crianças (através das imagens). Assim, as crianças tiveram oportunidade de pintar, desenhar, cortar, colar, representando o que pretendiam realizar na área da garagem e da biblioteca; discutir o queriam realizar, como queriam executar e o que sabiam; aprenderam a música do “O carro do meu chefe” e “Nós somos grandes Construtores!”; leitura pela educadora, estagiária e pelas crianças, de histórias com máquinas de construção, dicionários, enciclopédias e da teia que estavam a realizar na sala com a estagiária. Visionamento do filme “Bob o construtor: como tudo começou!”. Este filme fala sobre as diversas máquinas de construção que viram nas obras no início do projeto, para que servem, como constroem um parque de estacionamento, um parque de piquenique e um barco pirata para as crianças brincarem. Este filme foi a motivação para a dinamização da área da biblioteca.

A área da biblioteca tinha pouco interesse para as crianças, mesmo depois de ter sido mudada de local, e se encontrar perto da área da garagem. Foi essencial falar com o grande grupo, sobre como poderíamos dinamizar a mesma. Em conjunto, chegou-se ao consenso de se realizar um camião-basculante de grandes dimensões para esta área, partindo do projeto que se executou do interesse das crianças para as máquinas de construção, de modo a motivá-los a estarem com maior regularidade nesta área. Tínhamos como perspectiva tornar este local, um sítio acolhedor, realizado pelas crianças para que se interessassem mais por esta área, onde podiam encontrar um refúgio, e

levarem lá para dentro os livros e estarem sossegados e acolhidos pelo camião com as suas “leituras” e pesquisas autónomas.

Segundo o Ministério da Educação (1997:45) “Os pais e outros membros da comunidade podem também participar no projeto educativo do educador.” “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 1997:43) A contribuição dos pais da sala dos 3 anos e da instituição foi essencial para as crianças desta sala na construção do seu camião, algo que partiu do interesse dos mesmos. Foi pensado tendo em consideração as possibilidades das famílias destas crianças, que é um dos aspectos que o educador deve ter em conta, quando pede a contribuição dos familiares.

Mas acima de tudo, o ponto fulcral nesta envolvência da família e da comunidade é que todos os elementos possam sentir que foram essenciais no “contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer situações de aprendizagem” (Ministério de educação, 1997:45), já que sem o seu contributo, este camião seria impossível de se realizar.

Todos contribuíram, com a partilha de conhecimento e materiais reciclados. Os adultos da sala disponibilizaram diversos materiais para a construção das duas áreas, contribuindo com caixotes, palhinhas, legos, rolos de papel higiénico, botões, lã, cartolina, ladrilhos esponjosos, esponjas e pinceis. Os encarregados de educação contribuíram para a partilha de conhecimento sobre a descoberta dos sinais de trânsito e na contribuição dos pacotes de leite. A comunidade educativa foi essencial no completar dos restantes pacotes de leite, que seria impossível sem o contributo dos pais para juntar a quantidade necessária, para a construção do camião.

“Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997:22) é importante e um método que o educador deve utilizar para promoção de desenvolvimento das crianças consoante as suas

características. As trocas de comunicação foram realizadas em grande e pequeno grupo, para que todos pudessem contribuir neste processo.

Na fase da planificação segundo Katz e Chard (Ministério da Educação, 1998) referem que a realização de uma “teia” ou “rede”, um mapa conceptual é essencial para esquematizar o que as crianças já conhecem e querem saber, revelando o nível a que a criança produz o seu saber (Anexo IX – 8º Registo fotográfico). Esta fase envolve reuniões em grande e pequeno grupo do que se propõem a realizar. O educador também poderá realizar o seu mapa conceptual, onde se pode fazer a prospeção e antevisão do desenrolar do processo de pesquisa (Ministério da Educação, 1998).

Com a construção da rede foi essencial perguntar e saber de como as crianças queriam encontrar a informação para as suas respostas e que mais questões gostariam de saber. Descobriu-se que poderiam encontrar as respostas em livros, através de perguntas realizadas aos pais e aos adultos da sala, através da internet e pelo que vão observando. A partir da realização do projeto “Máquinas de Construção!”, descobriram novas situações, colocando perguntas de como irão realizar as atividades e documentando-se tudo o que já fora realizado e o que pretendem realizar. O grupo pôde visionar o que já fizeram e descobriram, como lembrar o que querem e se propõem a realizar.

As crianças descobriram, porque o heliporto tem a letra H, como é um heliporto, como se obtém a cor cinzenta; para que servem as setas sinalizadoras na garagem, como se constrói uma garagem; para que servem os sinais de trânsito, as formas dos sinais de trânsito e as cores, como se constrói os sinais; como é um parque de estacionamento, porque o parque de estacionamento tem a letra P, para que serve os símbolos de cadeiras de rodas e dos motociclos no chão do parque de estacionamento, porque existem barreiras de proteção e barreiras sinalizadoras de estacionamento, para que serve um parquímetro; qual a função dos polícias de segurança pública, como construir um polícia; para que servem as passadeiras, estradas, passeios e como fazê-los; quantas rodas tem um camião-basculante, para que serve o camião basculante, como se poderá fazer um camião basculante na sala; o chão para a máquina de construção, tapete feito de material esponjoso, foi

realizado por diversas crianças da sala, realizado em pequenos grupos de duas ou seis crianças, dependendo da técnica a ser usada. As crianças utilizaram diversas técnicas de expressão plástica que aprenderam ao longo do ano letivo; tiveram oportunidade de executar uma técnica nova utilizando a lã; recordaram-se do nome das máquinas que tinham visto durante a realização da obra; contaram os números de máquinas que fizeram. As crianças no final colaram os seus trabalhos na esponja e ajudaram a plastificar este material, para que os trabalhos não se estragassem e as crianças pudessem andar por cima.

Bruner (in Ministério da Educação, 1998:132) refere que “as trocas que se baseiam numa partilha mútua de adquiridos e crenças sobre como é o mundo, como funciona a mente, aquilo que estamos prontos a fazer e como a comunicação se deve proporcionar.” Esta comunicação é feita em pequeno grupo quando se executa o que é proposto fazer-se, avaliando sempre a coerência do que estão a realizar e caso necessário adaptarem-se. Através da divulgação do que foi feito em pequeno grupo, para que todos os elementos da sala saibam como ficou o trabalho que os amigos executaram, para que posteriormente em grande grupo se possa avaliar este trabalho, expôr a sua opinião e a coerência da mesma, podendo assim planificar qual a etapa seguinte que propõem realizar e como os querem concretizar. Segundo Leite e Santos (Ministério da Educação, 1998:131),

O trabalho de projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve o trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grande grupo e com enfoque social.

Aqui é verificada uma grande interação entre as crianças através da partilha dos seus conhecimentos, o respeito pelas opiniões dos colegas, saber aguardar a sua vez para falar, entreajuda, valorização de si e dos outros, na socialização do grande grupo e pequeno grupo e integração de todos os elementos para a realização deste processo.

Na construção deste projeto, as crianças tiveram oportunidade de interagir entre si (em pequenos grupos) ajudando nesta construção, partilhando materiais e fazendo trabalho em conjunto, na qual a ajuda e colaboração dos

amigos para a realização era importante, assim como perceber que tinham de dar a vez aos amigos para a realizar, de modo a que todos pudessem participar na concretização de uma única tarefa. Nesta realização destaca-se a importância da ajuda de todas as crianças da sala que estiveram envolvidas, colaborativas, interessadas, motivadas com a partilha de materiais e ideias. As crianças com a entrada dos novos elementos na área da garagem e da biblioteca foram interagindo entre si e em vez de irem só as crianças que habitualmente costumavam lá estar, verificou-se e registou-se através das fotografias a vinda de todas as crianças da sala até estas áreas, experimentado, interagindo e brincando na mesma. A demora pela secagem dos materiais foi uma aprendizagem útil para este grupo de crianças, porque aprenderam a necessidade do tempo de espera e a aguardar para poder pegar nos materiais. Este projeto deu às crianças inúmeras aprendizagens e experiências ao nível das três grandes áreas de conteúdo e seus domínios. Sendo que a base da pedagogia de projeto,

o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora. Inclui igualmente a multiplicidade dos níveis a que se processa o desenvolvimento da criança. (Ministério da Educação, 1998:134)

Por fim, procedeu-se à avaliação e divulgação do projeto, sendo um meio de a criança socializar e demonstrar os conhecimentos adquiridos. A forma de divulgação pode ser através de uma maquete, um modelo, uma máquina, dramatização e livros. A criança deve avaliar todo o seu trabalho, e pode surgir a formulação de novas hipóteses de trabalho, dando continuidade ao projeto ou surgindo outro do seu interesse.

Na fase de avaliação em grande grupo foi se relembrando sempre o que já sabiam, comunicando o que sabiam, como descobriram e como fizeram para a realização dos seus projetos, pensando sempre na perspectiva do futuro, o que queriam saber mais e fazer mais. Como modo de avaliação, também brincaram ao longo do ano letivo, com os brinquedos construídos por eles, podendo testar a sua durabilidade e como funcionavam. Após terem realizado tudo o que pretendiam e já terem aprendido tudo do seu interesse, decidiu-se em grande grupo realizar-se a divulgação do projeto.

Após a conclusão do projeto, o grande grupo optou por convidar as outras salas, realizando os respectivos convites para as outras sala da instituição, distribuindo-os. Esta foi a forma que o grupo encontrou para divulgar o que realizaram. A divulgação foi realizada, tanto em grande grupo, em como pequeno grupo. Sendo que em grande grupo as crianças apresentaram o projeto através de uma música adaptada pelo grupo, (“Nós somos grandes construtores!”) onde se referia tudo o que realizaram. Ainda em grande grupo as crianças explicaram como fizeram a garagem, o heliporto, os sinais de trânsito (referindo o nome dos mesmos e para que serviam) e o polícia. Já em pequeno grupo, elaboraram uma visita de estudo à sala, as crianças mostraram as estradas, o registo da visita de estudo e o camião que construíram para área da biblioteca, explicando todo o processo de realização e para que serviu cada etapa do projeto e materiais.

A melhor forma de avaliar o desempenho destes brinquedos, é na constante interação que existe nesta área, que sendo tudo realizado a partir de materiais recicláveis, frágeis, que facilmente se estragam, que as crianças têm conservado e usado com bastante cuidado, chamando à atenção dos adultos da sala caso algum se estrague para que se concerte. Quando alguma amigo as estraga, estes ficavam muito tristes e aborrecidos, dizendo aos amigos para que estes tivessem cuidado.

Atividades

As diversas atividades livres ou orientadas levaram a uma constante interação entre as crianças. Sendo que na hora do acolhimento a interação era realizada em grande grupo e o constante trabalho que houve com este grupo de crianças para a interação e aceitação dos pares foi crucial. No início do ano letivo este grupo demonstrava uma grande divisão entre eles e pouca aceitação em partilhar, brincar e socializar. Spodek e Saracho (1998, cit. Hughes & Sullivan, 1998) dizem que a realização de atividades onde envolvam dramatizações, histórias ou trabalhos em grupo ajudam para o

desenvolvimento das competências sociais nas crianças, dado que umas auxiliam as outras.

Assim, foram realizados diversos jogos que permitiram às crianças conhecer os colegas e promover a partilha de conhecimento e materiais. A realização de jogos rítmicos, aprendizagens de diversas canções, jogos de movimento e atividades em grande grupo e pequeno grupo, permitiram a interação entre as crianças.

O facto dos educadores aquando da realização de atividades proporcionarem a resolução dos problemas, levou à partilha de conhecimentos entre o grupo, ao interesse pelas atividades e a saber esperar pela sua vez de falar.

Na área da expressão plástica foi trabalhado com este grupo essencialmente a promoção da partilha dos materiais (pincéis, cola, tesouras, plasticina e até mesmo o próprio local de trabalho), aguardar a sua vez para utilização dos mesmos e autonomia na realização das suas atividades, disponibilizando materiais às crianças para a realização dos seus trabalhos.

Na área da casinha, foi importante a definição do número de elementos nesta área, sendo que muitas crianças gostam da mesma e tinham por hábito estar mais de 3 crianças num espaço tão pequeno, levando a conflitos entre as crianças. Atualmente estas já sabem as regras da casinha, sabendo que os materiais não podem estar espalhados no chão, quantas crianças podem brincar e como devem brincar. Estas regras foram essenciais para uma boa interação entre as crianças, evitando-se grandes conflitos.

Na área das construções e dos jogos, inicialmente promoveu-se a partilha destes materiais, sendo que as crianças tinham por hábito apoderaram-se dos mesmos, sem partilhar com os amigos, causando conflitos entre o grupo e não conseguindo concluir os jogos.

A área da garagem e da biblioteca foram as áreas com maior produtividade ao nível das interações, dado que as crianças para a realização e construção da mesma, ao longo do ano, tiveram de perceber que a partilha de conhecimentos e materiais, eram essenciais para o progresso das construções.

Deste modo, quer em grande grupo como pequeno grupo, a realização das atividades propostas pelas crianças, era essencial que as mesmas compreendessem que o trabalho em cooperação era crucial para a conclusão das áreas que estavam a ser realizadas. Assim,

(...) os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento de atividades curriculares, por se entreatudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. (Movimento da Escola Moderna, 2014)

Atualmente as crianças autonomamente partilham o seu conhecimento, sem medo de explicar no grupo as suas ideias, partilham voluntariamente os materiais e aceitam que cada um têm de ter oportunidade para realizar as atividades, percebendo que cada um pode fazer um pouco de tudo, quando esperam pela sua vez e não ocupam o lugar ou a tarefa dos amigos.

Nas atividades livres realizadas no exterior, foi essencial compreenderem que deveriam aguardar a sua vez para poderem brincar nos escorregas, sem empurrarem ou ultrapassarem os amigos, sendo que assim evitam males maiores, magoarem-se a si ou os amigos, ou aborrecerem-se. A partilha de materiais vindos de casa ou até comida, levou a uma grande evolução do grupo ao nível da descentralização do eu, conhecimento de gosto ou preferências do grupo, realçando a individualidade de cada um e ao mesmo tempo a compreensão de que a criança está inserida numa comunidade, compreendo e respeitando regras.

A planificação semanal envolveu as diversas áreas de conteúdo, em que cada dia era promotor mais específico de uns domínios, contribuindo para as interações entre as crianças desta sala. Sendo que, no dia das histórias era importante que soubessem aguardar a sua vez para falar, interagir entre si com a comunicação oral, expondo o que lembram da história e realização dos registos em pequeno grupo. No dia da culinária, a realização das diversas atividades culinárias, tendo em conta o país que falavam nessa semana, levou a criança a conhecimentos de outras culturas e ao trabalho em equipa para a realização de um produto final. No dia da ginástica essencialmente foram trabalhados os movimentos de grande locomoção, na qual as crianças tinham de se entreatudar, partilhar e interagir, através dos jogos, dança conjunta,

resolução de problemas colocados durante a realização dos jogos, o respeito pelas regras dos jogos, da sala e o respeito pela privacidade e gostos dos amigos. No dia das surpresas as crianças desta sala descobriram algo de novo, como a realização da horta quer na sala como no recreio, realização do seu projeto, visionamento de filmes, visitas de estudo e histórias contadas, em que o trabalho em equipa estava bastante presente.

Papel do Adulto

É importante referir que os documentos institucionais foram uma mais-valia, para compreender o funcionamento, as características de cada criança, das suas famílias e comunidade.

O papel do adulto passa pela compreensão do meio envolvente, da instituição, das famílias e das crianças, para poder adequar da melhor forma as planificações a serem realizadas ao longo do ano e perceber como se pode envolver a comunidade educativa e as famílias, neste processo educativo. Foi crucial envolver tanto as famílias, como a comunidade educativa, ambos ajudaram na contribuição das atividades e promoveu para que estes se sentissem mais integrados no processo educativo, despertando a curiosidade em virem mais à sala e visualizarem os trabalhos realizados pelas crianças.

Para além deste processo de planear, o papel do adulto passou pela orientação das crianças quer nas atividades orientadas, como livres (Anexo VII – Registo diário 3). As interações entre as crianças é geralmente feita em pequenos grupos com a supervisão do educador, na qual a criança é motivada para a realização e organização de projectos, onde o adulto ao supervisionar estes projetos deve procurar aprendizagens fulcrais para as crianças, através da organização que as mesmas realizam ao nível da comunicação (Craveiro, C., 2007) (Anexo VII e IX- Registo diário 3, 3º registo fotográfico).

Durante estes dois tipos de atividades, houve a necessidades de orientar as crianças para a partilha de materiais, compreensão de si e dos outros como parte integrante do meio, resolução de conflitos através do diálogo e do

consenso de decisões em comum, autonomia na realização das atividades, momentos de higiene, promover atitudes de ajuda, colaboração, expressar as necessidades, emoções e sentimentos, colaboração nas atividades propondo ideias ao grupo e dar oportunidade para que os outros possam intervir. A participação dos adultos nas brincadeiras nas diversas áreas ajudou na promoção dos itens supramencionados, dado que no início do ano a interação entre as crianças era deficiente e dificultada pelos conflitos que geravam, pouca autonomia quanto ao processo de resolução de problemas e o egocentrismo existente em cada criança era bastante evidente. Aos poucos, cada criança desenvolveu-se contribuindo para um melhor ambiente na sala e diminuindo a conflitualidade dos interesses. A ajuda que o adulto deu para o desenvolvimento individual da criança, contribuiu para o desenvolvimento do grande grupo.

O adulto deve ajudar a que cada criança consiga alcançar sempre as etapas seguintes, não devendo realizar as atividades pelas crianças, mas sim orientar e deixar que explorem os diversos materiais, encontrando sozinhas como devem manusear ou como realizar determinados projetos. Aquando da realização dos seus desenhos, a utilização de imagens ou objetos reais foi crucial, para que as crianças evoluíssem nos seus desenhos e tentassem alcançar aos poucos a perfeição e melhoramento das técnicas. A oportunidade de criação das suas obras de arte, com diversas técnicas sendo só orientado de como devem pegar nos materiais corretamente, foi essencial para o aperfeiçoar destas técnicas, para a evolução das mesmas e da motricidade fina conseguindo atualmente desenhar o seu corpo, animais, algumas crianças já escrevem o primeiro nome e números, através de cópia. Ao nível da locomoção dos grandes músculos, através dos diversos jogos, as crianças já conseguem compreender e respeitar as regras do jogo, controlar melhor os seus movimentos quer em andamento como parados, algo que inicialmente era um pouco difícil. A introdução constante de novos jogos, com diferentes regras, ajudou na compreensão das regras, conhecimentos de si e dos outros, superar as suas frustrações e sucessos, e controlar as suas emoções.

Algumas crianças têm dificuldades ao nível da fala, de modo a promover a oralidade do grupo, o adulto introduziu diversas histórias, canções, álbuns de fotografias. Quando as crianças diziam alguma palavra incorreta o adulto corrigia-a, pronunciando-a corretamente, promovendo a partilha dos conhecimentos em grande grupo, incentivando sempre a participação de todos os elementos do grupo. Percebendo que cada um é um ser individual, nas crianças com mais dificuldades, compreendendo-se os interesses destas foi-se dialogando com as mesmas, para adquirirem um vocabulário mais alargado ao nível de fala, desenvolvendo a oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Presente ano letivo 2014/2015 serviu para aprimorar e adquirir inúmeras aprendizagens, que ainda não tinha tido oportunidade de realizar.

Ao longo deste processo fui registando as minhas dificuldades, medos, anseios, pelos quais fui passando. Contudo, os mesmos auxiliaram para obtenção de aquisição de novas aprendizagens, que fui adquirindo e consegui compreender e ultrapassar, obtendo uma maior vontade aquando da realização do que havia planeado, efetuado, avaliado e do meu desempenho.

As dificuldades que passei auxiliaram-me na aquisição de novas aprendizagens. O processo de planificar, rever e avaliar foi ficando mais fácil, com auxílio da educadora cooperante, da supervisora de estágio e com a realização do projeto curricular de sala. O projeto curricular de sala, ajudou na obtenção de múltiplas aprendizagens e como já mencionado no processo de planificar, rever e avaliar, como também contribui crucialmente para elucidar quanto ao meu papel como futura educadora. O educador deve refletir, pesquisar e interessar-se por superar as suas dificuldades, ajudando no processo da sua auto-avaliação como educadores e devem ter em conta uma segunda perspectiva. O comportamento do educador está espelhado na sua atuação e das crianças com quem trabalha. Atualmente adquiri autonomia para realizar este processo.

As pesquisas efetuadas foram essenciais, para a compreensão do meu papel como futura educadora, obtenção de respostas às minhas questões, compreender melhor as características das crianças e pais com quem fui trabalhando ao longo do ano, otimizar melhor as minhas estratégias de intervenção no ato educativo, perceber qual o melhor modelo que se adequava ao trabalho da instituição e o seu procedimento.

O portfólio reflexivo, ajudou na complementaridade de aquisição destas aprendizagens, mas também no ato reflexivo quanto à minha prática profissional realizadas durante o estágio. Ajudou na compreensão das mudanças que deveria realizar para a progressão do meu desempenho como

futura profissional de educação, mas também para registrar e visualizar a minha evolução.

O caderno de registos ajudou na compreensão do meu desempenho, reflexão, no processo de avaliação quer do meu papel, como das crianças, compreender o que deveria ser mudado ao nível do espaço de sala, de intervenção na mesma e da evolução das interações nas crianças.

O portfólio das crianças ajudou na compreensão do desenvolvimento das duas crianças em questão, no processo de avaliação do seu desenvolvimento, compreender quais os progressos que foram tendo ao longo do presente ano letivo, quais as suas necessidades adequando atividades através das propostas de intervenção e ajudou a conhecer melhor estas crianças, a compreender os seus interesses e quais as áreas ou domínios que mais gostam e dominam.

Ao longo do ano, foi-se registando a evolução e progressão entre as interações nas crianças de 3 anos, através dos registos diários, registos de incidentes críticos, fotografias e escala de estimação e os respetivos gráficos analisados, a onde se pode captar os sucessos das mesmas. Tema ao qual o presente relatório se centrou, verificando que a interação nas crianças, tem uma grande evolução nesta faixa etária. A interação nas crianças de 3 anos tem uma grande evolução. As crianças começam progressivamente a descentralizar-se, a tomar iniciativas reconhecendo-se a si e aos outros, trabalhando mais cooperativamente. Nota-se uma grande evolução ao nível da socialização, trabalhando e brincando mais com os pares, preferindo os amigos do mesmo sexo. Começam a ter um grande realce nas amizades construídas.

Assim, este documento revela todo o meu processo de aprendizagem que fui realizando como estagiária e espelha o meu papel enquanto futura educadora.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychological Association (2012). *Manual de Publicação da APA*. Porto Alegre: penso (tradução Daniel Bueno; revisão técnica Maria Lúcia Nunes). 6ª edição;
- Bento, A. (2012, Abril). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (40-43). ISSN: 1647-8975;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora;
- Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento. Braga:IEC-UM;
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores;
- Freland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia do berço à escola primária*. Climepsi Editores, 1ª edição;
- Hohmann, M. Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Editora: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 5ª edição;
- Hohmann, M.; Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª edição;
- Instituto Paulo Freire Portugal (2004). *Carta do Porto*.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério de Educação
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção- Geral de inovação e desenvolvimento curricular;
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Direção- Geral de inovação e desenvolvimento curricular;
- Mir, G.M., (2004). *A Criança e seu Crescimento: Aspectos Motores, Intelectuais, Afetivos e Sociais*. Capítulo 2 (40) In Arribas, T. L. e

Colaboradores (2004). Educação Infantil- desenvolvimento curricular e organização escolar. Artemed 5ª Edição

- Niza, S. (1992). Lembrar os 25 anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa., In G. Vilhena, J. Soares & M. Henrique (org), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna;
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, In Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira –Formosinho, (org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 4ª Edição;
- Oliveira-Formosinho, (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T. (2002) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo:Thompson Ed., (41-49);
- Oliveira-Formosinho, J. (org); Katz, L.; McCleilan, D.; Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade*. Texto Editora 1ª edição;
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I da Sala à Escola*. Porto Editora;
- Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R., (1999). *O Mundo da Criança*. Editora McGRAW-HILL , L.da (8º edição);
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I- Da sala à Escola*, Porto: Porto Editora. P:166-189;
- Pereira, A.; Poupá, C., (2008). *Como escrever uma tese monografia ou livro científico usando o word*. Edições Sílabo, 4ª Edição;

- Roldão, M. do C. (1999). *Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada Porquê, o quê e como? Avaliação das aprendizagens-da concepção às práticas*. Universidade de Lisboa;
- Silva, B.; Craveiro, C., (2014, janeiro-julho). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. *Revista Zero a Seis*, Revista electrónica editada pelo Núcleo de Estudos de Educação na Pequena Infância v. i.n, 29 (33-53) ISSN: 1980-4512.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Spodek, B.; Saracho, O.N.; (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed;
- Torres, N; Santos, A. J.; Freitas, M.; Monteiro, L.; Antunes, M. (2014). *Interação Social Lúdica no Pré-escolar: Análise confirmatória da versão portuguesa da Penn Interactive Perr Play Scale (PIPPS) para Educadores*. Instituto Superior de Psicologia Aplicadas, Laboratório de Psicologia, (12 (1):57-65);
- Vasconcelos, T. (2006). *A importância da Educação na Construção da Cidadania*. *Saber (e) Educar*, nº12, Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, (112-113);

NETGRAFIA

- Lima, D. M. D. de, (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*, Consultado em 22/10/2014, em Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf>
- Lüdecke-Plümer, S. (2007). *A teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg*, Consultado em 26/10/2014, em Revista Europeia de Formação Profissional N.º 41. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/476/41_pt_luedecke.pdf
- Ministério da Educação (2012). *Metas de Aprendizagem Para Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação Consultado em 22/10/2014. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>
- Movimento da Escola Moderna (2014). *Movimento da Escola Moderna*, Consultado em 23/5/2014, em Movimento da Escola moderna. <http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos-ilustrativos-do-mem/o-modelo-pedagogico-na-educacao-pre-escolar/>
- Saupe, Rosita; Budó, Maria de Lourdes Denardin (2006). *Pedagogia interdisciplinar: "educare" (educação e cuidado) como objeto fronteiro em saúde*. Consultado em 20/6/2015, em Texto e Contexto – Enfermagem http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000200018&script=sci_arttext

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

- Fichas de Anamnese;
- Projeto Anual de atividades Ano 2014/2015;
- Projeto Curricular de Grupo Ano 2014/2015;
- Projeto Educativo Ano 2015/2018;
- Regulamento Interno Ano 2014/2015.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-lei 137 artigo 9. Diário da República, I Série. nº 126. 2 de Julho de 2012;
- Despacho Normativo n.º30/2001. Diário da Republica, I Série B. 19 de Julho de 2001;
- Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.ºCiclo do ensino Básico e do 2.º Ciclo do ensino Básico (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

ANEXOS

Anexo I - Caracterização da instituição

A direção é constituída por sete profissionais, incluindo o Diretor. O jardim-de-infância tem como colaboradores um diretor técnico, quatro educadores, um coordenador administrativo, um psicólogo, cinco ajudantes de ação educativa, estando um na recepção das crianças, uma trabalhadora auxiliar na entrega das crianças, uma cozinheira, duas ajudantes de cozinha e uma trabalhadora auxiliar.

A instituição conta com 14 crianças na Creche, 90 crianças do Jardim-de-infância (22 na sala dos 3 anos; 22 na sala dos 4/5 anos; 23 na sala dos 3/4 e 4/5 anos) e 78 no Centro de Atividades de Tempos Livres, sendo ao todo 182 crianças.

O espaço físico está organizado com a seguinte disposição: na cave opera a cozinha, que se encontra interdita às crianças, por uma cerca. No rés-do-chão, um salão/recepção das crianças onde são afixados avisos aos encarregados de educação e expostos todas as semanas trabalhos os realizados pelas crianças; três salas de atividades, sala de direção/atendimento aos encarregados de educação, a secretaria, um refeitório para as crianças e outro para os adultos; instalações sanitárias para as crianças (divido por ambos os sexos), instalações sanitárias para adultos; o polivalente (onde é feito o acolhimento e atividades de expressão motora, de recreio e televisão). No primeiro piso existembb duas salas de creche e o respectivo refeitório desta valência; instalações sanitárias tanto para adultos como para crianças; um vestiário para os educadores; uma sala de jardim-de-infância, uma sala de reuniões e um vestiário para auxiliares. Na zona exterior tem as instalações do Centro de Atividades de Tempos Livres e o recreio. O espaço exterior tem equipamentos adequados às crianças e o chão é revestido com um material sintético, prevenindo acidentes.

Os documentos orientadores e reguladores na prática desta instituição são: Projeto Educativo; Regulamento Interno; Plano Anual de Atividades

(afixado na portaria) e Projeto Curricular de Grupo, instrumentos que promovem para a autonomia das escolas.

3.1.1 – Projeto Educativo

O Projeto Educativo é uma tarefa que diz respeito a toda a comunidade educativa. Envolve a escola, pais e comunidade. Deverá contribuir para a ocasião de novas aprendizagens e envolvimento com a comunidade no meio em que as crianças se encontram inseridas.

O projeto educativo é:

Projecto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; (Decreto-lei 137/2012 - artigo 9)

O projeto educativo serve para identificarmos a instituição, espelhando a sua identidade. A sua funcionalidade é ser um instrumento operatório da ação educativa, auxiliando todos os profissionais desta área; como guia informativo, para os encarregados de educação, sobre as opções educacionais e profissionais; ao nível da comunidade como indicador essencial, dos recursos humanos, disponível no mundo laboral, potenciador de meios económicos, sociais e locais. Serve de linha orientadora para a ação educativa realizada através dos objetivos, organização e como instrumento de gestão, avaliação, de modo a que trienalmente seja reestruturado, melhorando a qualidade do mesmo.

3.1.2 – Regulamento Interno

O Regulamento Interno é um documento que contem um texto narrativo, com um conjunto de regras, normas e preceitos. Tem como objetivo reger o funcionamento de um grupo e de uma determinada atividade, como uma instituição, na qual a complexidade organizacional exige que haja uma linha orientadora.

Regulamento interno - o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; (Decreto-lei 137/2012 - artigo 9)

Este documento tem como função reger a vida e atividade da instituição. Deve ter um preâmbulo, normas gerais, competências, direitos, sanções e disposições finais, de modo a possibilitar um correto funcionamento.

3.1.3 – Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades é um documento orientador das atividades a realizar ao longo de um ano letivo. Deve conter a caracterização da instituição. O Plano Anual de Atividades da instituição apresenta as atividades que se vão realizar ao longo do ano, estando estipuladas datas, temas e objetivos a atingir mediante cada atividade, sendo trabalhado com diferentes grupos etários da instituição, onde cada educadora adequa as atividades às idades.

Plano anual de actividades — o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos. (Decreto-lei 137/2012 - artigo 9)

3.1.4 – Projeto Curricular de Grupo de Jardim de Infância

O projeto curricular de grupo surge da necessidade que o educador apresenta, para organizar, planejar, refletir e avaliar as suas práticas educativas, onde estão identificadas as características do grupo, tais como, as motivações/interesses e as necessidades do grupo em questão.

Tem como intencionalidades patentear o conjunto de objetivos a atingir ao longo do ano letivo, onde se traduz numa intencionalidade mediada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o contexto educativo, onde está inserida a criança. Estes objetivos estão organizados pelas três grandes áreas de desenvolvimento, ajudando e orientando o educador no seu trabalho.

(...) a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular para os alunos concretos daquele contexto. (Roldão, M.do C., 1999:44)

A importância do projeto curricular de grupo deriva do contato dos pais com o jardim-de-infância, na partilha das suas experiências, que ajudam a complementar as aprendizagens entre crianças e adultos. As visitas que os

pais realizam à instituição quer nos dias festivos ou propostos pelo educador, complementam as aprendizagens das crianças, através de atividades que são realizadas pelos familiares, tendo sempre o apoio do educador.

Assim a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. (Ministério da Educação, 1997:45)

Colaborar no processo educativo da criança, é do interesse dos encarregados de educação. Dá a possibilidade de visitar o local onde a criança está inserida, proporcionando um sentido de confiança na instituição, de utilidade na colaboração, na realização e a participação nas atividades educativas que favorecem o desenvolvimento do seu educando.

Anexo II – Caracterização do meio envolvente

A tipologia envolvente da instituição é predominantemente constituído por edifícios residenciais e comerciais, tendo apontamentos de arquitetura histórica. A falta de conservação e restauro tem levado à degradação dos diversos edifícios. Na freguesia há a possibilidade do contacto com a natureza, através de espaços verdes, jardins públicos e praças com grandes dimensões. É uma zona urbana, as principais atividades económicas presentes nesta localidade são o comércio e os serviços. Na proximidade existem agências bancárias, stands automóveis, oficinas de reparação, cafés, restaurantes e comércio de diversos produtos. Esta área tem uma rede de transportes diversificadas, (o que facilita a deslocação das pessoas do centro da cidade para o exterior e vice-versa), tais como o metro, praça de táxis e autocarros.

O meio envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento - tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças. As características desta ou destas localidades - tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. - não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargantes. (Ministério da Educação, 1997:33)

Nesta freguesia existem diversas instituições que abarcam os diversos grupos etários e níveis escolares, como creches, jardins-de-infância, escolas básicas, externatos, escolas profissionais, salas de estudo e por fim lares de idosos.

Anexo III - Caracterização das Famílias

O grupo da sala dos 3 anos é composto por vinte e duas crianças. Após as análises do (Anexo V- gráfico 3) pode-se referir que por norma o filho mais novo ou filho único tende a receber mais atenção dos familiares adultos, motivo pelo qual as crianças poderão na instituição apresentar comportamentos similares aos de casa.

No grupo, é comum a progenitora ser mais jovem do que o progenitor (Anexo V- gráfico 15 e 16). A diferença de idades entre progenitores pode revelar diferenças quanto à forma de estar dos pais relativamente à educação dos seus filhos, a heterogeneidade de pensamento quanto à educação dos pais mais novos pode adequar-se melhor a uma postura educativa e de vida atual, com interesses semelhantes aos do jardim-de-infância, enquanto os pais mais velhos tem uma perspetiva educativa mais antiquada. É um grupo de pais também bastante heterógeno quanto à participação na vida das crianças, tendo pais que apenas vão até a sala do seu filho nos dias festivos ou quando são chamados pela educadora.

Relativamente ao tipo de habitação é possível constatar que as crianças na sua maioria, vivem num ambiente familiar limitado (Anexo IV- gráfico 9), pois as suas casas têm pouco espaço por onde possam usufruir de atividades e o acesso ao meio exterior que só podem ser feitas com a supervisão de um adulto. Cada filho tem o seu quarto, podendo usufruir de um espaço individual (Anexo V- gráfico 10). O desemprego, problemas económicos e pais separados, pode influenciar para que a grande maioria das crianças vivam em casas arrendadas ou em quartos cedidos (Anexo V- gráfico 4,5, 6, 9, 13 e 14).

Ambos os géneros o grau mais representativo é o ensino secundário (Anexo V- gráfico 11 e 12). Constata-se que estamos perante um grupo homogéneo no que respeita às atividades económicas dos pais, na medida em que a grande maioria dos progenitores é trabalhador por conta de outrem (Anexo V- gráfico 13 e 14). Há mais mulheres com trabalho efetivo, contratadas ou a trabalhar por recibos verdes. Existem mais homens como sócio-gerente e

por conta própria. Quanto à profissão verifica-se uma uniformidade por diversas atividades em ambos os gêneros, mas há mais mães com atividade de empregada de limpeza. (Anexo V- gráfico 17 e 18).

Quanto ao local de residência e o tipo de meio de transporte que usam, conclui-se que na sua maioria se deslocam a pé até à instituição, sendo que a área de residência das crianças é perto do jardim-de-infância, não precisando de se levantar cedo, e a grande maioria chega entre as 9h e as 9:30h à instituição, que é a hora estipulada para entrada e começo das atividades (Anexo V- gráfico 7, 8, 19 e 20). Uma minoria levanta-se depois das 9h, chegando tardiamente à instituição, perdendo parte das rotinas diárias realizadas na parte da manhã.

O número de crianças do grupo que permanece no jardim-de-infância, até às 19 horas é uma minoria (Anexo V- gráfico 21). A estadia até tarde na instituição é pouco facilitador para que as crianças tenham tempo de qualidade com os familiares. Este tempo reduzido com a família é um dos fatores que pode influenciar o comportamento das crianças. O agente educativo passa não só pelo educador, mas também pelos familiares e o acompanhamento e envolvimento parental, tem atualmente, a mesma importância que os outros elementos do processo educativo do indivíduo. É essencial que a instituição e o educador estejam em constante mudança, acompanhando o desenvolvimento da sociedade e as suas regras, para que consigam satisfazer todas as necessidades das crianças e também das suas famílias.

Anexo IV - Caracterização das Crianças

Estas crianças encontram-se com 3 anos de idade. Metade das crianças tem até 3 anos e meio, feitos até Dezembro do ano transato. As restantes mais de 3 anos e meio, estando próximas dos 4 anos, ou já com 4. (Anexo V– Gráfico 1 e 2). Este grupo é formado por 9 crianças que transitaram da creche desta instituição, 10 crianças que vieram de outra instituição, 1 criança que esteve numa ama e 2 crianças que estiveram em casa aos cuidados dos avós.

São crianças com bastante energia, curiosas, meigas, interessadas e cooperantes. É um grupo que manifesta grande necessidade de movimentos amplos, vendo-se estas atividades muitas vezes a acontecerem dentro da sala.

Este grupo é heterogéneo, quanto à sua faixa etária, aos diferentes níveis de desenvolvimento (cognitivo, motor e linguístico), pelas diferentes maneiras de interagir, quer com os adultos, quer com os amigos da sala. “A composição etária do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas” (Ministério da Educação, 1997:35). Cada criança tem características próprias, ritmo de aprendizagem e desenvolvimento diferentes, que as distinguem e deve ser respeitado pelos colegas e pela equipa pedagógica. É na diversidade que reside a qualidade. Apesar das diferenças entre eles também têm outras características comuns. Para podermos compreender e valorizar o seu desenvolvimento, é importante salientar as mesmas.

Desenvolvimento Motor

O desenvolvimento motor é a aquisição das capacidades “que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997:58).

O grupo da sala dos 3 anos, já demonstra definição de lateralidade ao pegar nos talheres, os lápis e ao chutar na bola. Ferland, F. (2006) refere que ao nível da motricidade fina as crianças já conseguem construir uma torre de 9 a 10 blocos.

Segundo Ferland, F. (2006) também conseguem permanecer de cócoras; transportar objetos grandes enquanto anda; chutar uma bola com o pé; lançar uma bola pequena com ambas as mãos contra um alvo; conduzir bem o seu triciclo; subir e descer as escadas, alternando os pés.

Ao nível do desenvolvimento motor: é capaz de fazer incisões com a tesoura e recortar uma tira de papel; abrir a maçaneta da porta; manusear a plasticina com as mãos. Na sua higiene pessoal começa a vestir-se e despir-se sozinho quando as roupas são largas; alimentar-se com a colher, espetar um garfo e beber pelo copo sem fazer grandes percalços (algumas crianças ainda não têm muita noção de regras, brincam com os talheres e com a comida e pedem muitas vezes o auxílio do adulto para os ajudarem a comer); capaz de avisar quando tem a fralda molhada (só 5 crianças usam fralda durante a sesta); abrir e fechar a torneira; lavar e secar as mãos; poder ir sozinha à casa de banho mas precisa de ajuda; ao assoar limpa-se mais do que se assoa. Ao nível da expressão plástica este grupo apresenta um grande interesse por realizar colagens, pintura, modelagem, rasgagem, recorte, manipular plasticina, barro e de pintar com os dedos.

Ao nível da motricidade global, utilizam a totalidade do seu corpo de forma já coordenada. Correm, saltam com os dois pés e trepam sem dificuldade. Neste grupo destacamos uma criança que caminha sempre em bicos de pés e uma criança que não consegue acertar com uma bola pequena contra um alvo.

Desenvolvimento Cognitivo

O grupo é capaz de demonstrar o agrado ou desagrado por uma pessoa, não só através da linguagem oral, mas através de expressão corporal.

Lima, D. (2004, cit. Jean Piaget) as crianças da sala dos 3 anos encontram-se no período de desenvolvimento pré-operatório (2-7 anos), neste período começam a adquirir a função simbólica através da capacidade de utilização de símbolos ou representações mentais, permitindo-lhes pensar e falar de determinados objetos ou situações que na realidade não se encontram presentes. Estes já são capazes de relatar acontecimentos antecedentes, quer

tenham acontecido em dias anteriores ou uma hora antes e fazer referência a pessoas ou objetos que estão ausentes. Contudo, vivem muito, no presente.

Segundo Lüdecke-Plümer, S. (2007) citando a teoria de Kohlberg (1976) as crianças encontram-se no estágio 1, é o estágio da moral heterónoma (3 e os 5 anos) em que o bem-estar individual é o que as crianças compreendem como mais importante.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo: O egocentrismo intelectual está bastante presente, achando que o mundo foi criado para si. Para colmatar esta perspetiva, foi trabalhado com o grupo exercícios em que as crianças tinham de analisar as situações do ponto de vista do outro, durante a realização de atividades livres ou orientadas. É importante que as crianças aceitem as ideias dos colegas e consigam resolver os seus desacatos com o auxílio do adulto sempre que necessitarem, sabendo que têm de pedir desculpas, reconhecer o valor da amizade e da partilha.

O animismo é quando o egocentrismo estende-se aos objetos e seres vivos, atribuindo intenções, pensamentos, emoções e comportamentos próprios do ser humano, contudo as crianças desta sala já fazem alguma distinção entre o real e o fantástico. São capazes de fazer pequenas dramatizações, retratando situações do quotidiano familiar nas brincadeiras de faz-de-conta na área da casinha, desempenhando os diversos papéis sociais. O seu pensamento está em volta do pensamento mágico, onde a realidade é aquilo que sonham e desejam, dando explicações com base na sua imaginação, sem ter em consideração a lógica e a realidade. O jogo simbólico surge sempre durante as suas brincadeiras tanto em ambiente de sala, como no de exterior. As crianças para além de representarem situações familiares gostam de imitar os animais, os super-heróis das histórias, gostando bastante da personagem do lobo, do homem-aranha, das princesas e as fadas.

Com as crianças trabalhou-se a concentração nas atividades realizadas no Jardim-de-infância e o tempo que as crianças deviam conseguir estar sentadas em roda, pois não conseguiam estar muito tempo numa atividade. Apesar do grupo fazer maioritariamente atividades de pequeno grupo, a hora

do acolhimento é essencial para a socialização em grande grupo. Nesta hora o grupo tende a ficar ansioso e irrequieto e para as motivar a estarem sentadas, nos momentos de transição, apostou-se na dinamização com músicas e histórias, visto gostarem bastante deste tipo de atividades e as memorizam com muita facilidade.

Ao nível da área do conhecimento do mundo, são crianças curiosas que gostam de saber o porquê e de explorar, estando em constante manipulação dos objetos, para encontrarem respostas às suas questões e adoram adquirir novas aprendizagens. Interessam-se por livros de imagens, principalmente as que têm animais, máquinas de construção ou as que são em 3 dimensões.

Na área das construções demonstram muita criatividade e começam a diferenciar-se os interesses entre gêneros. Gostam dos jogos de mesa e muitas das crianças já sabem fazer de cor os puzzles, contudo precisam da intervenção do educador para serem orientadas quando os jogos têm que ser partilhados. Nos blocos lógicos, geralmente sobrepõem-nos, empilham-nos a alinham-nos, também constroem enormes estradas, montanhas ou edifícios. Mas, no final dá-lhes prazer derrubar as suas construções.

Ao nível da matemática, a maioria conta corretamente até 5 objetos, mas ainda não conhece a utilidade dos números como instrumento para resolver problemas quotidianos. Há uma criança que consegue contar até 18 e faz a correspondência entre os objetos e os números. São capazes de estabelecer relações de causa-efeito, mas com dificuldades, conseguindo classificar os objetos segundo determinados atributos, cor, tamanho, forma.

Quanto ao desenvolvimento sensorial compreendem os termos: em cima, baixo, de pé, sentado, de lado, sobre, sob; agrupam objetos com a mesma forma, cor; conseguem inserir objetos de dimensões diferentes uns nos outros (caixas de encaixe); compreendem os termos à frente, atrás, perto, longe.

A grande maioria já representa a figura humana com muitos pormenores. Tirando duas crianças que ainda estão na fase da garatuja. O grupo apresenta bastante interesse pelo desenho, divertem-se e preenchem a

folha discriminando o pai, a mãe e os irmãos, usando cores diferentes. Nas suas representações, usam a cor emocionalmente, sem relação com a realidade. É importante não impor estereótipos, a criança deve fazer uso da cor de acordo com as suas necessidades anímicas subjectivas, podendo o sol ser azul, ou as nuvens laranja, por exemplo.

Por volta dos 3 anos, o estágio de forma aparece. (...) identifica sobretudo círculos, quadrados ou rectângulos, triângulos, cruces, Xs, e formas irregulares. (...) A maior parte das crianças entra no estágio pictórico entre os 4 e os 5 anos. Os primeiros desenhos deste estágio sugerem objetos reais ou pessoas. (Papalia, D.; et al, 1999: 290, 291)

Ferland, F. (2006) diz que ao nível cognitivo as crianças desta sala ainda compreendem a diferença entre um e vários; conseguem dizer a idade.

Há crianças já bastante desenvolvidas, tentando imitar e reproduzir o código escrito, sendo uma boa atividade de faz-de-conta.

(...) as crianças desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito. (Ministério da Educação, 1997:65)

As crianças, já associam que as palavras que ditam correspondem a determinadas palavras que o adulto escreve, pelo tamanho das palavras e das pausas que o adulto faz enquanto escreve. Esperam que o adulto acabe de escrever tudo o que oralmente é transmitido, para continuar a informação seguinte. Segundo Orientações para o Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) é importante que as crianças tenham contacto com os diferentes formatos ao nível do código escrito (texto manuscrito e impresso), identificando diferentes formas que correspondem a letras, algumas palavras ou pequenas frases, permitindo que deste modo se apropriem ao código escrito.

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização de linguagem escrita (...) vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita(...) descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada. (Mata, L. 2008:14)

A linguagem oral começa a ser um meio de comunicação, a articulação é imperfeita, mas ao longo do ano, foi uma das habilidades que mais se desenvolveu. Segundo Teresa Vasconcelos (Ministério de Educação, 1997:15), “por volta dos dois anos, as produções fonológicas são razoavelmente

inteligíveis pelo adulto e aos três anos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total.”

Ao nível do desenvolvimento da linguagem: O grupo no geral ao nível da linguagem oral constrói frases simples. Gostam de brincar com as palavras, em grande grupo contam pequenas histórias e as “novidades” com entusiasmo.

Há crianças já bastante desenvolvidas, capazes de produzir palavras polissilábicas como “telescópio” e frases complexas. Aos três anos, a estrutura básica da frase está adquirida. Existem crianças também, com iniciação a palavras polissilábicas, no entanto com dificuldades na produção oral, dizendo “teleslório”. Estas dificuldades encontram-se maioritariamente nos rapazes.

Há duas crianças, um menino e uma menina, com grandes dificuldades na produção oral, mas começando a dizer palavras monossilábicas, como “pés”, “carro”, “piu-piu”, “não”, “sim”, “mamã”. Estas duas crianças estão a entrar no período linguístico. Encontram-se num período chamado holofrásico, na qual produzem palavras isoladas que representam frases.

No período linguístico, a etapa seguinte, a criança reduz a reduplicação silábica para produções de uma ou duas sílabas (cv; cvcv), do tipo, “pa” e “papa”, a que passa consistentemente atribuir um significado. (Ministério de Educação, 1997:15)

Em geral todas as crianças ainda têm dificuldades nas regras morfológicas básicas, dizendo “para a semana fiz”. O período entre os três e os seis anos é caracterizado pela aquisição e consolidação das regras morfológicas básicas e pelo aumento da complexidade frásica (Ministério de Educação, 1997).

Desenvolvimento sócio-afetivo

O grupo já está integrado na instituição, havendo 1 criança com mais dificuldade em relacionar-se com as outras provocado por chegar sempre tarde à instituição.

Entre as crianças existem amigos preferidos, mas o egocentrismo está muito evidente, o que leva em alguns momentos, à existência de conflitos, que as crianças ainda têm dificuldade de gerir, sendo frequentemente necessária a intervenção do adulto. “Sofrem” imenso quando alguma criança diz à outra que

não é sua amiga, pois não gostam de ser rejeitados. As amizades são cada vez mais importantes sendo comum vê-los com um amigo preferido.

Aprendem que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo. Aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se do lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento. As crianças que têm amigos tendem a falar mais do que as outras crianças e revezam-se tanto dirigindo como seguindo. (Papalia, D., et al 2001: 384)

Ferland, F. (2006) refere que as crianças desta faixa etária para além do mencionado ao nível do desenvolvimento afetivo: querem fazer algumas coisas autonomamente; sabem distinguir os sexos; exprimem certos medos, exemplo medo de certos animais (verificou-se numa criança quando se trouxe um rato de brincar que andava); podem compreender as razões de uma proibição; quanto ao desenvolvimento social (Ferland, F., 2006) podem ser agressivas com outra criança: empurrando, batendo; podem mostrar comportamentos altruístas com outra criança: ajudando-a e consolando-a; desenvolve amizades maioritariamente instáveis.

Ao nível sócio-afetivo: Fazem birras, geralmente breves. Esta é a idade do negativismo e do protesto, importantes para a sua autoafirmação. São instáveis, imprevisíveis e mudam constantemente de desejos e decisões.

Quanto às suas brincadeiras, identificam-se preferências entre géneros, no entanto também são capazes de partilhar uma mesma brincadeira com crianças de sexo diferente, como exemplo temos a área da casinha, local frequentado na sua grande maioria por um grupo misto.

As crianças ainda estão em fase de aprendizagem quanto às rotinas diárias, contudo já sabem que após arrumar a sala, será realizada a hora do acolhimento. As regras da sala e das áreas já estão estabelecidas, deste modo, a grande maioria respeita o número de elementos permitidos por cada área da sala, mas por vezes o adulto tem de alertar para estas situações.

Anexo V- Gráficos de Caracterização do Grupo

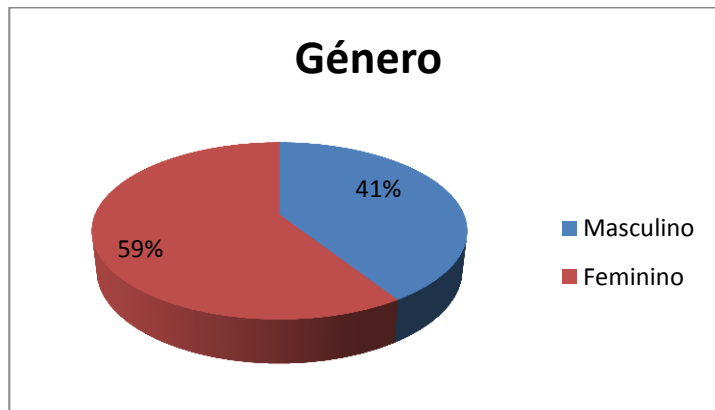


Gráfico 1- Género das Crianças

(41%) das crianças desta sala são meninos e (59%) são meninas.

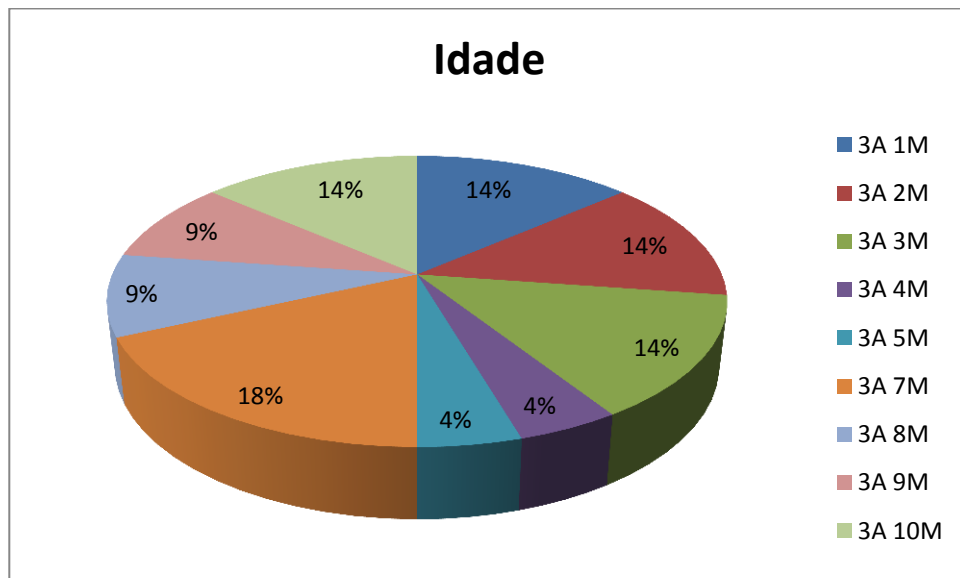


Gráfico 2- Idade das Crianças

(42%) das crianças, tem idade próxima dos 3 anos (até 3 anos e 3 meses). (32%) das crianças estão próximas dos 4 anos (dos 3 anos e 8 meses até os 3 anos e 10 meses). Nas idades compreendidas entre os 3 anos e 4 meses e os 3 anos e 7 meses a distribuição é uniforme com exceção, desta ultima com 18 %.

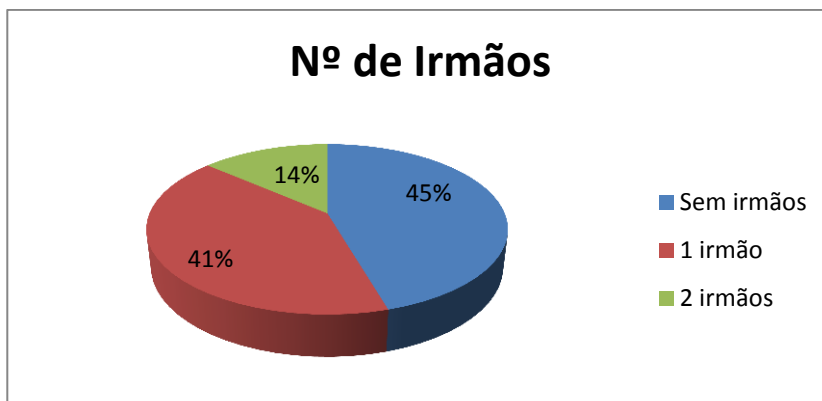


Gráfico 3 – Número de Irmãos

A maioria das crianças tem irmãos (55%), sendo que na maior parte destes só têm um irmão (41%). As restantes crianças (45%) não têm irmãos.

O grupo da sala dos 3 anos é composto por vinte e duas crianças. O número de crianças que têm irmãos ou que são filhos únicos são informações que podem justificar alguns dos comportamentos do grupo.

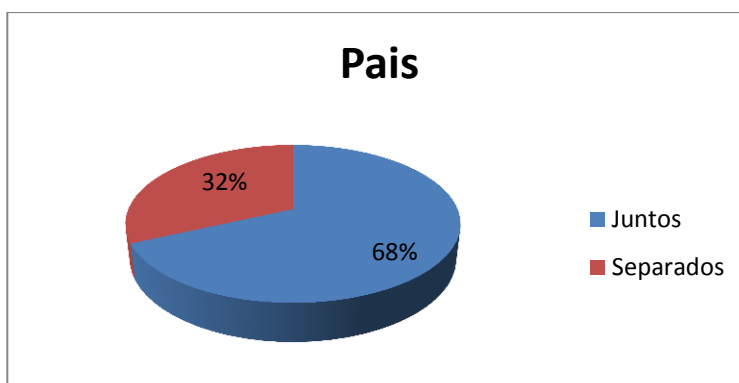


Gráfico 4- Casados/União de facto – Separados

Quando aos laços matrimoniais, (68%) dos pais encontram-se juntos, enquanto (32%) uma minoria encontra-se com os pais separados.

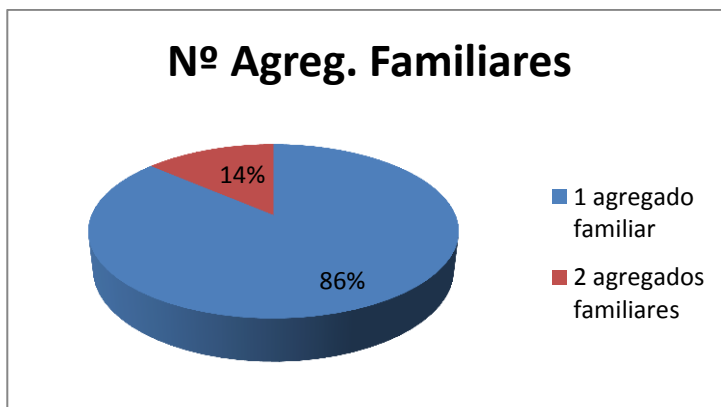


Gráfico 5 - Número de Agregados Familiares

(86%) das crianças vive numa casa composta por um agregado familiar (pais e irmãos), enquanto só uma minoria (14%) vive numa casa que existem dois agregados familiares (avós, pais e irmãos).

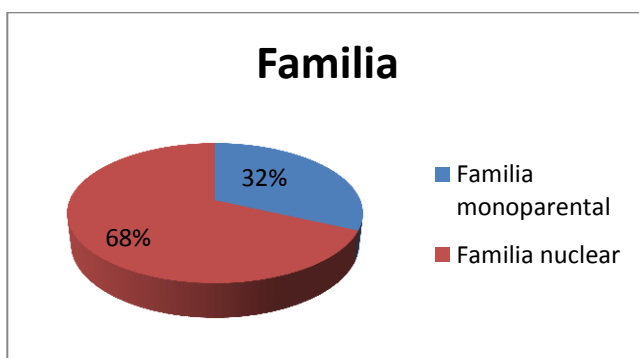


Gráfico 6 – Tipologia da Família

Quando à tipologia da família, (68%) das crianças tem uma família nuclear, enquanto (32%) vive com uma família monoparental. Quanto aos laços matrimoniais, é relevante perceber que estes podem influenciar a estabilidade emocional das crianças, devido à forma como os pais gerem o divórcio e na forma como explicam a situação às crianças (Anexo V – Gráfico 4 e 6).

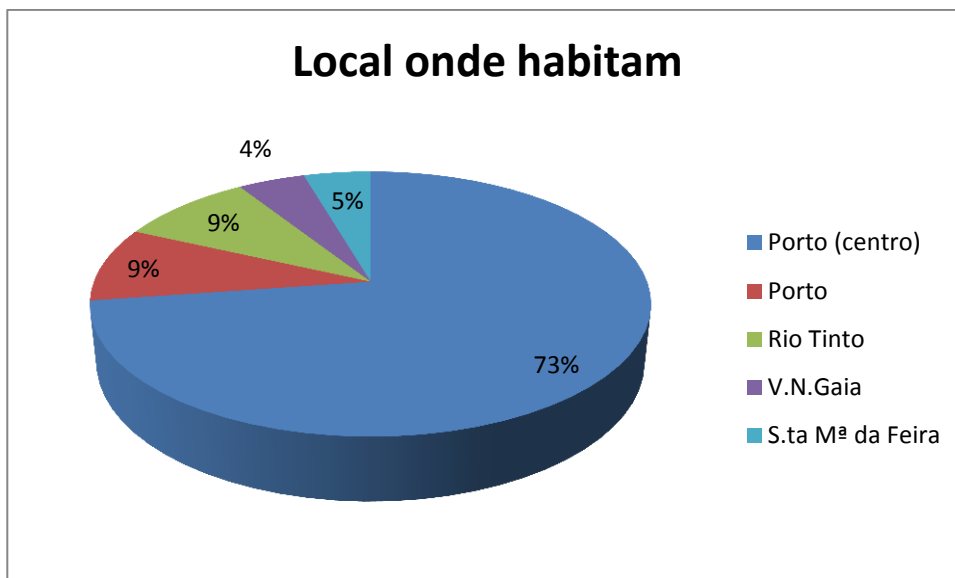


Gráfico 7 – Área de Residência

Quanto ao local de residência, a grande maioria (73%) das crianças reside no centro do Porto, dos restantes 22 % vivem dentro da área metropolitana do Porto e 5% vive fora do distrito do Porto em Santa Maria da Feira.

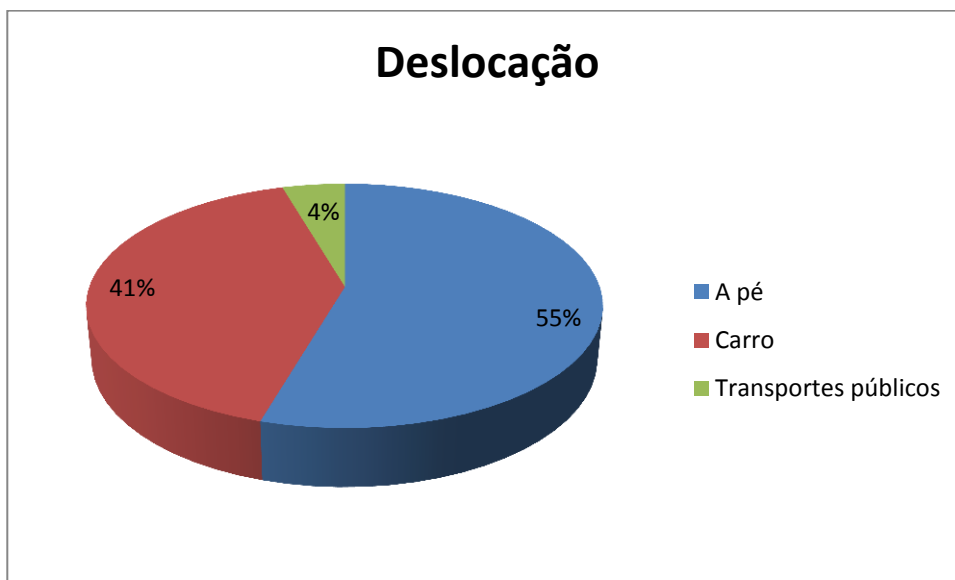


Gráfico 8 – Deslocação

Verifica-se que (55%) desloca-se a pé até à instituição. As restantes deslocam-se através de meios de transportes, sendo que (41%) utiliza o carro e (4%) os transportes públicos.

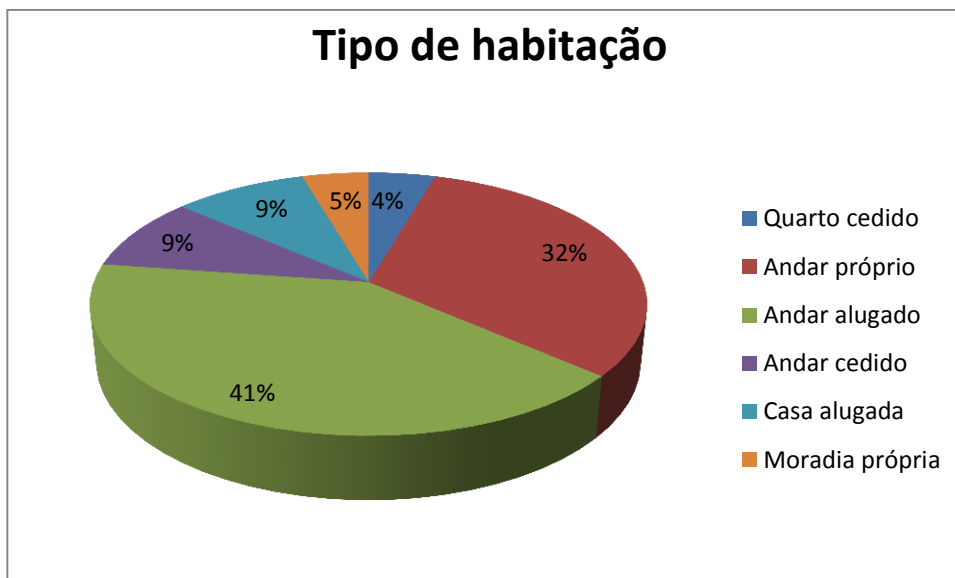


Gráfico 9 – Tipo de Habitação

Relativamente ao tipo de habitação (41%) das crianças vive num andar alugado, (32%) num andar próprio, 18% numa casa alugada (9%) ou num andar cedido(9%), (5%) tem moradia própria e (4%) vive num quarto cedido. A existência de um bom espaço exterior é um aspeto importante, pois através destas atividades as crianças têm a possibilidade de explorar o mundo. O que provavelmente apenas se poderá ocorrer nos 5% que tem moradia própria.

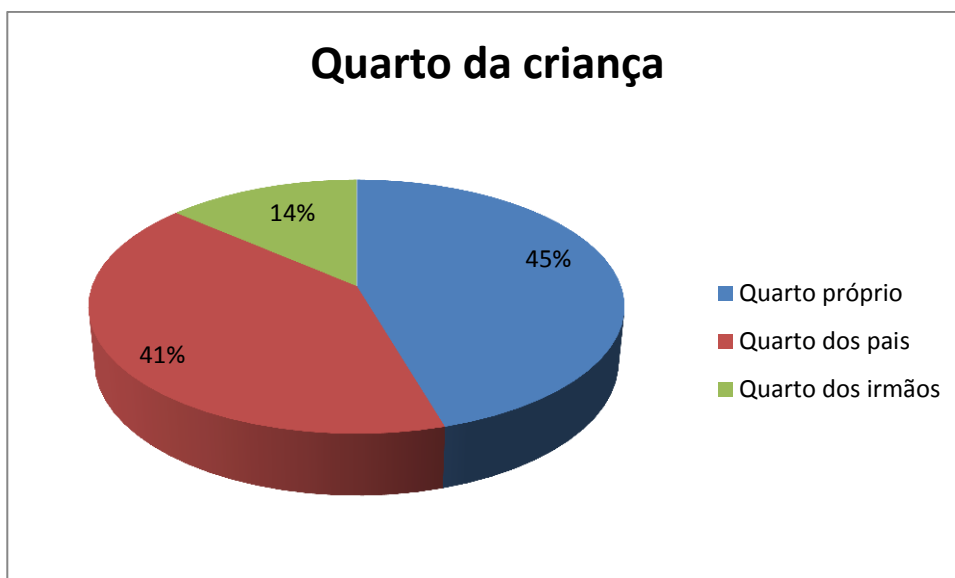


Gráfico 10 – Quarto da Criança

A grande maioria das crianças tem quarto próprio (45%) e (41%) partilha o quarto com os pais. Apesar da grande maioria (55%) das crianças ter irmãos, só (14%) destas crianças, que são uma minoria partilham o quarto com os irmãos.

O nível económico das famílias das crianças desta sala podem originar desigualdades no acesso das crianças, à cultura, a materiais pedagógicos diferenciados, o que pode condicionar o futuro escolar e pessoal da criança (Anexo V – Gráfico 3 e 10).

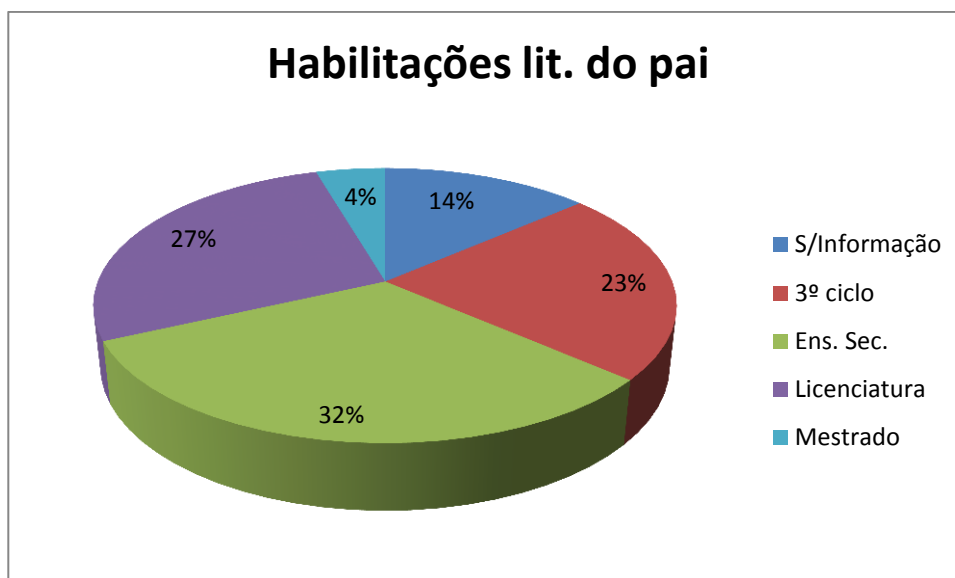


Gráfico 11 – Habilitações Literárias do Pai

O grau académico mais representativo é o ensino secundário (32%). (23%) tem o 3º ciclo concluídos. Nos homens (4%) tem mestrado. (31%) dos progenitores têm o ensino superior feito. (14%) dos homens não deram qualquer informação no que diz respeito às habilitações literárias.

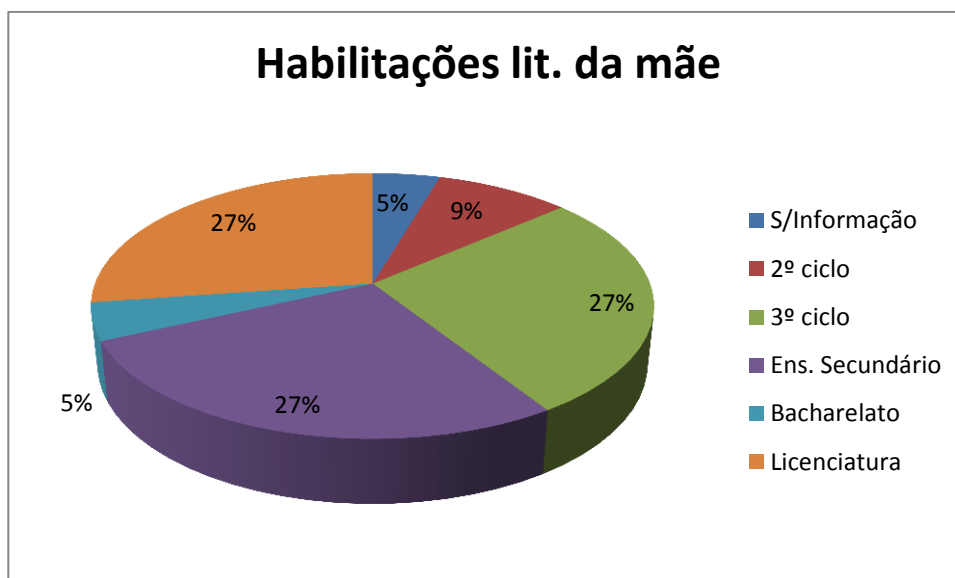


Gráfico 12 – Habilitações Literárias da Mãe

Os graus académicos mais representativos são o ensino secundário (27%), a licenciatura (27%) e o 3º ciclo (27%). (9%) concluíram o 2º ciclo. Só (5%) das progenitoras têm bacharelato. (5%) não deram qualquer informação no que diz respeito às habilitações literárias.

Verifica-se que os pais têm mais habilitações literárias do que as mães, sendo que a maioria dos progenitores de ambos os sexos apresenta habilitações literária até ao 12ºano do Ensino Secundário, existindo, um número reduzido de pais com o ensino superior (Anexo V- Gráfico 11 e 12).~

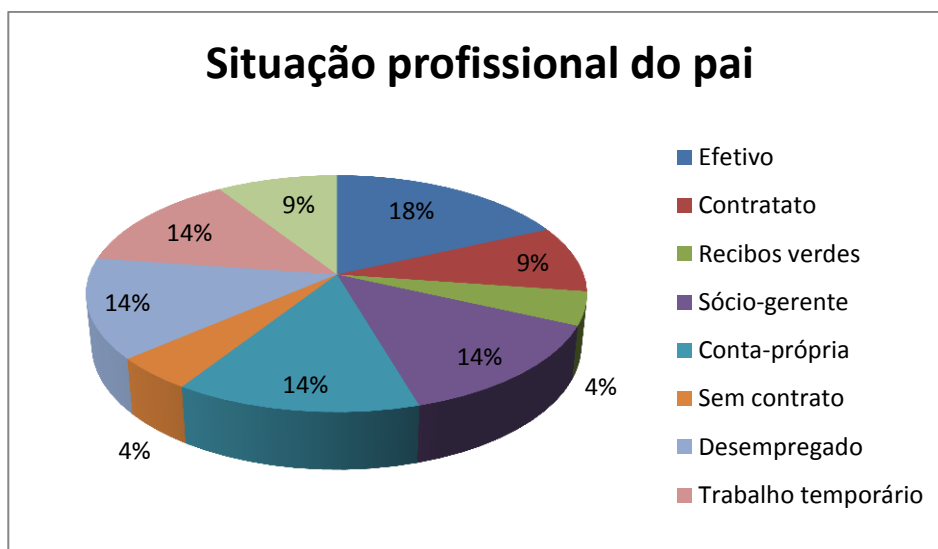


Gráfico 13 - Situação Profissional do Pai

Só (18%) dos pais é que se encontram efetivos no emprego. (9%) dos homens tem contrato. Quanto a trabalho por recibos verdes só existem (4%) dos homens se encontram nesta situação. Os que trabalham por conta própria ou como sócio-gerente são ao todo (28%). (4%) dos progenitores encontram-se sem contrato e (14%) estão desempregados. 14% tem trabalho temporário e (9%) dos progenitores do sexo masculino não partilhou qualquer informação sobre a situação profissional em que se encontram.

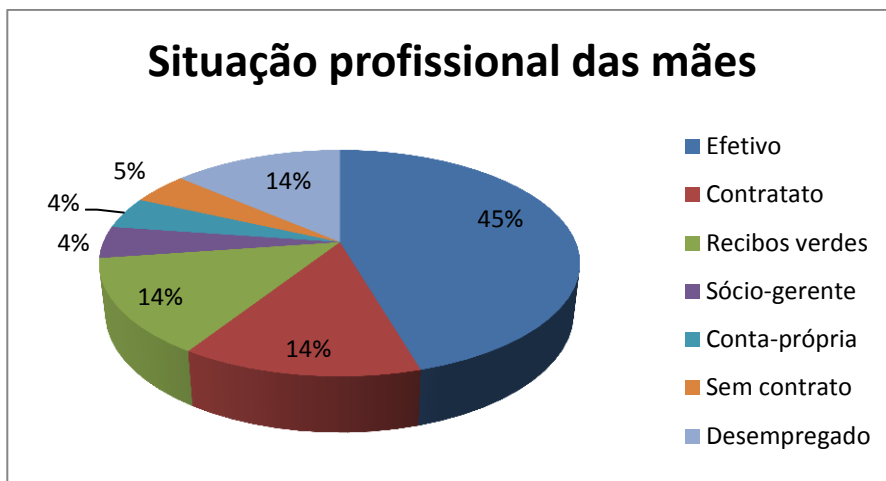


Gráfico 14 - Situação Profissional das Mães

(45%) das mães encontram-se efetivas no emprego. (14%) das mulheres tem contrato. Quanto a trabalho por recibos verdes (14%) das mulheres encontram-se nesta situação. (8%) trabalham por conta própria ou como sócio-gerente. (5%) nas progenitoras encontram-se sem contrato e (14%) está desempregado.

Existem mais homens do que mulheres que são sócio-gerente ou que trabalham por conta própria. Nos desempregados ou sem contrato, não se verifica uma grande diferença entre géneros (Anexo V- Gráfico 13 e 14).



Gráfico 15 – Idade do Pai

Só (18%) dos progenitores encontram-se entre os 20 e os 30 anos. A maioria encontra-se já com mais de 30 anos de idade, sendo (41%) entre os 30 e os 40 anos. Com idades entre os 40 a 50 anos há (32%) do sexo masculino. Com as percentagens mais baixas (9%) encontram-se os progenitores têm idades compreendidas entre os 50 e os 60 anos.

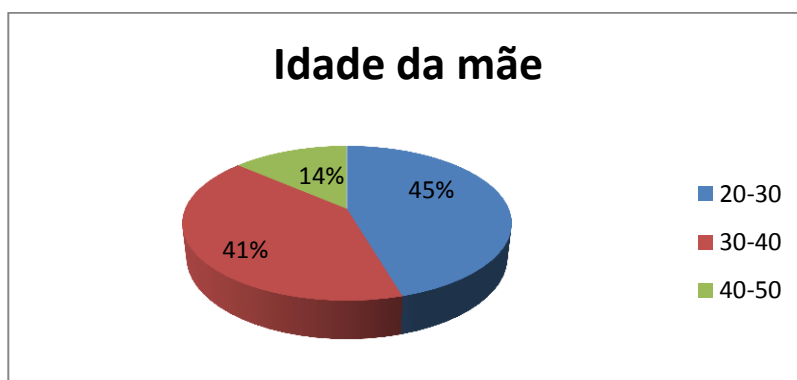


Gráfico 16 – Idade da Mãe

No grupo, existe um grande número de mães com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos (45%). (41%) das mulheres encontram-se com idades entre os 30 e os 40 anos. Apenas (14%) das mães tem idades entre os 40 a 50 anos.

Os progenitores das crianças desta sala na sua grande maioria são jovens, sendo uma minoria os que têm mais de 40 anos (Anexo V – Gráfico 15 e 16).

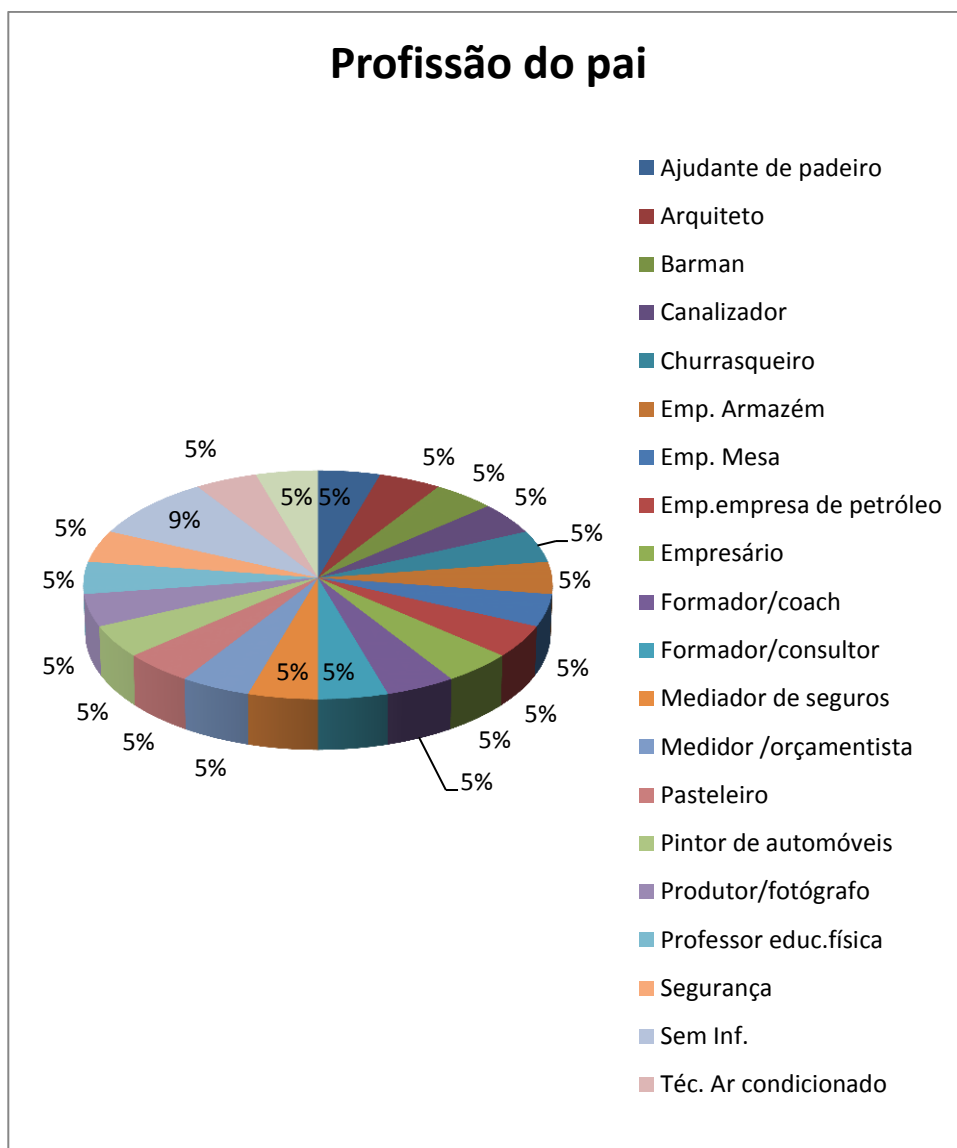


Gráfico 17 – Profissão do Pai

(5%) não mencionou quaisquer informações relativamente à sua profissão. A profissão do pai encontra-se repartida uniformemente por diversas atividades: mediador/orçamentista; ajudante de padeiro, arquiteto, barman, canalizador, churrasqueiro, empregado de armazéns, empregado de mesas, empregado na empresa de petrolífera, empresário, formador/coach, formador/consultor, mediador de seguros, pasteleiro, pintor de automóveis, produtor/fotógrafo, professor de educação física, segurança, técnico de ar

conicionado, técnico de informática.

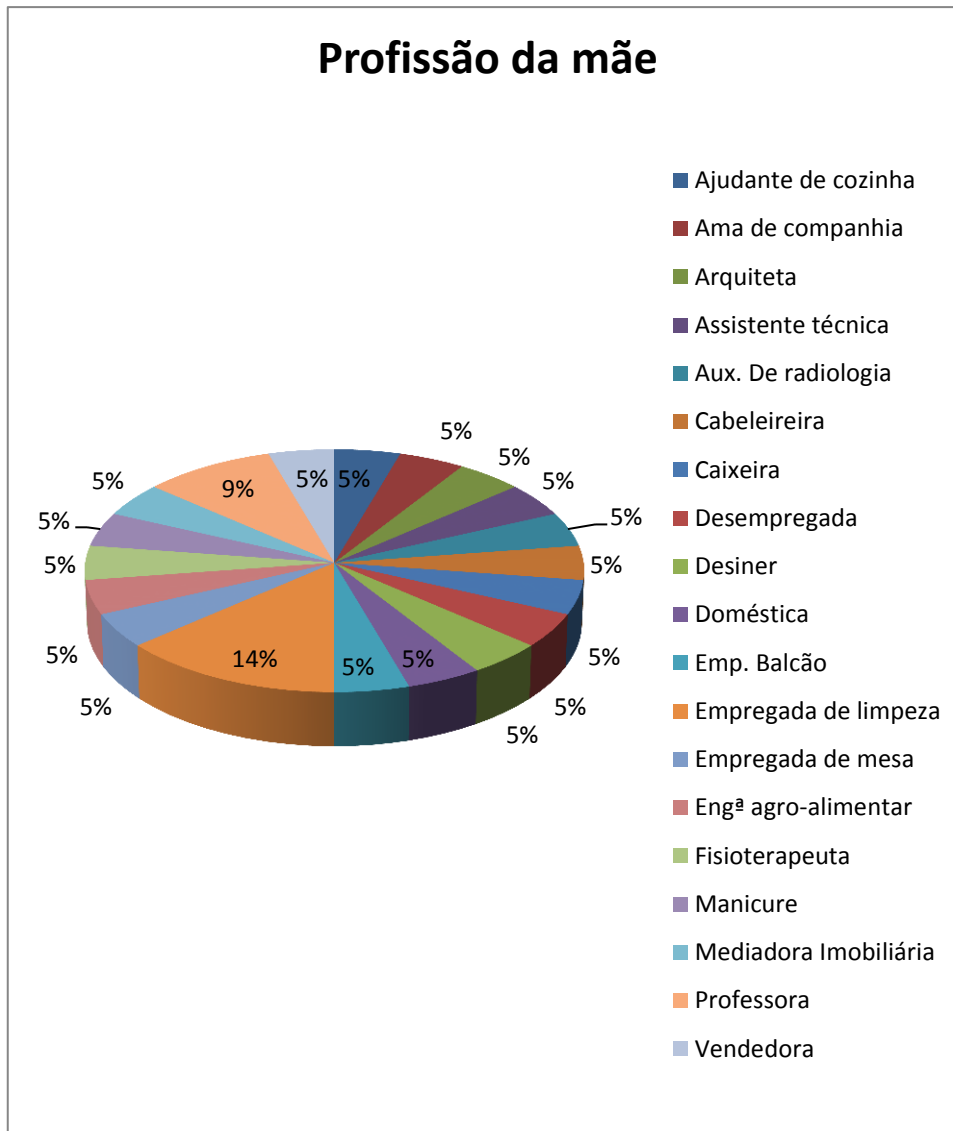


Gráfico 18 – Profissão da Mãe

As profissões encontram-se repartidas uniformemente pelas seguintes atividades: ajudante de cozinha, ama de companhia, arquiteta, assistente técnica, auxiliar de radiologia, cabeleireira, caixeira, designer, doméstica, empregada de balcão, empregada de mesa, engenheira agroalimentar, fisioterapeuta, manicure, de professoras; mediadora imobiliária e vendedora. Existe uma exceção de (14%) que são empregadas de limpeza.

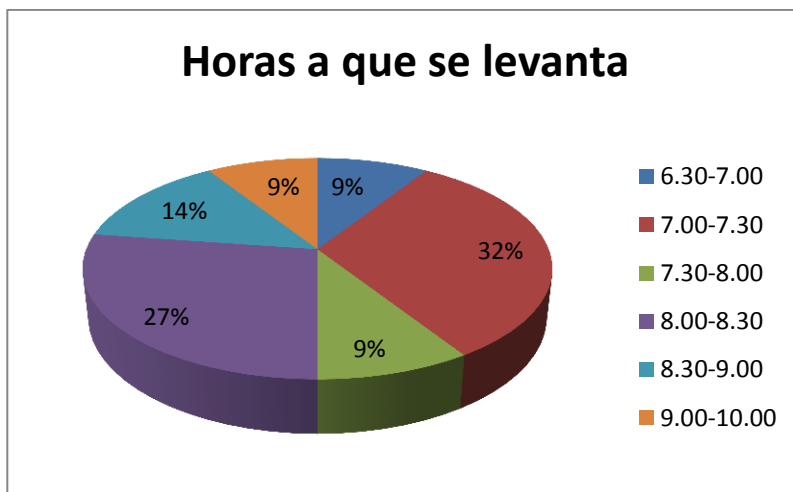


Gráfico 19 – Horas a que se levantam

A grande maioria das crianças 68% levanta-se entre as 7h e as 8:30h, sendo que (9%) das crianças levantam-se, entre as 6:30h e as 7. O total de (23%), chegam atrasadas à instituição, porque (9%) das crianças levanta-se meia hora antes de entrar para a instituição, e as restantes (14%) levanta-se depois das 9h.

Verifica-se que as crianças que se deslocam através de meios de transporte, percorrem uma maior distância de casa à instituição e desta forma têm de se levantar mais cedo, o que provoca que fiquem agitados. No entanto, conseguem manter a concentração no que lhes é proposto fazer (Anexo V - Gráfico 7, 8 e 19).

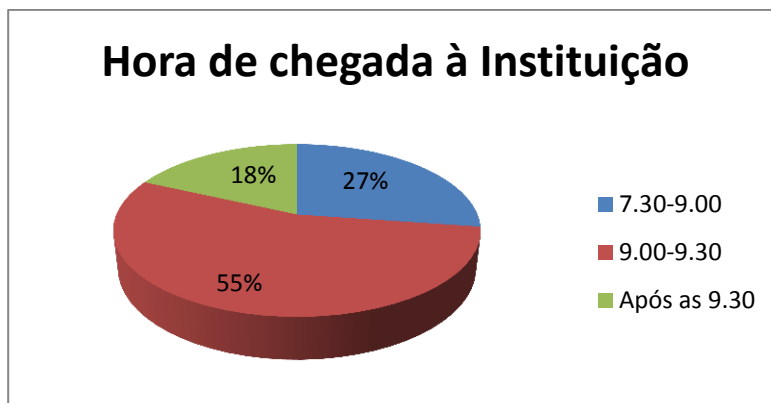


Gráfico 20 – Hora de Chegada à Instituição

Apenas (27%) das crianças chegam a horas à instituição. Os restantes que são a maioria 73% chegam atrasados.

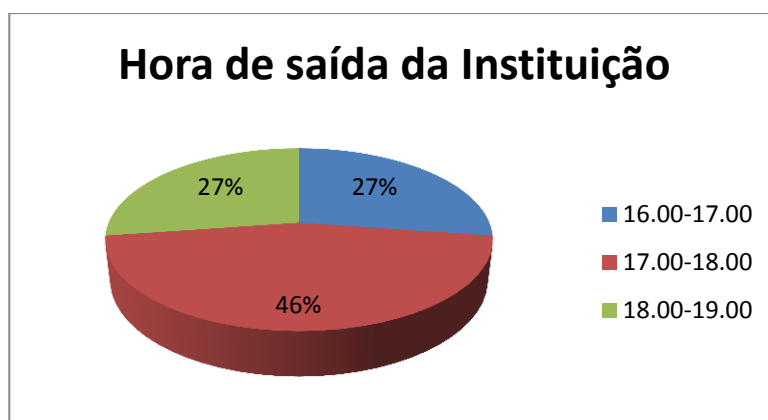


Gráfico 21 – Hora de Saída da Instituição

Representadas com um total de (27%) das crianças saem entre as 16h-17h. Mas a sua grande maioria (46%) sai entre as 17h-18h e 27% entre 18h-19h. A maioria das crianças sai à mesma hora que a educadora ou após o horário desta, ficando acompanhados pela auxiliar. (Anexo V - Gráfico 20 e 21).

Anexo VI - Cronograma

Data	Atividade/Momento de Intervenção	Responsáveis
18 de dezembro	Sessão de Dinamização a seguir ao almoço com uma mini peça teatral sobre o Natal – “O Pai Natal veio à escola”.	Estagiárias
16 de janeiro	Dinamização a seguir ao almoço com sessão de magia.	Estagiárias
22 de janeiro	Dinamização da manhã recreativa com teatro de sombras do conto “Rouxinol e o Imperador” de Hans Christian Andersen.	Toda a equipa pedagógica
20 fevereiro	Sessão de Dinamização da hora de Recreio com leitura da história “O Pássaro da Alma” de Michal Snunit e realização de uma atividade nas salas sobre a história.	Estagiárias
24 de março	Dinamização da manhã recreativa com realização de uma horta pedagógica.	Toda a equipa pedagógica
24 de abril	Sessão de Dinamização da hora de Recreio com uma dança – “Waka Waka” de Shakira.	Estagiárias
15 de maio	Dinamização da manhã recreativa com leitura da história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares e realização de uma atividade sobre a história.	Toda a equipa pedagógica

Anexo VII – Registo de Observação: Registo Diário

Registo diário 1

Nome da criança: M. C. AR.

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data:13/4/2015

Descrição: O M. C. e Ar. Estavam a jogar ao loto. Sendo que o Ar. distribui-a as peças e os três verificavam se tinham a peça correspondente nos seus tabuleiros. Quando percebiam que os amigos tinham as peças correspondentes, ajudavam-se e indicavam aonde estava a peça.

Comentário: Estes três rapazes estão muitas vezes juntos nas brincadeiras, sempre em constante interação, em qualquer área da sala. Ajudam-se quando tem que realizar um jogo, uma atividade ou quando estão a brincar noutras áreas por exemplo a garagem. Têm brincadeiras bastante organizadas, sabendo o que querem fazer e como a querem realizar. Com o entusiasmo nas brincadeiras por vezes magoam-se sem querer, mas nunca ficam zangados uns com os outros, querendo sempre brincar os três juntos.

Deste modo, através do jogo do loto, viu-se esta interação, com a partilha dos blocos e a entreaajuda quando algum amigo tinha dificuldade em encontrar o par correspondente. Estando os três a sorrir durante a realização do jogo e querendo mostrar o resultado aos adultos da sala.

Registo diário 2

A importância das Interações entre as crianças durante as atividades orientadas

8 de Março de 2015

Senti a necessidade de falar sobre a importância da interação nas atividades orientadas. As atividades orientadas têm um adulto a mediar, sendo necessário perceber até que ponto a interação das crianças poderia ou não existir.

Com muitas atividades realizadas na sala diariamente e tendo em conta o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular de Sala dos 3 anos, as atividades de grande grupo ou pequeno grupo, apesar de serem orientadas pelo educador, as crianças têm a possibilidade de interagir entre si.

Para a realização do Projeto Curricular de Sala é necessário o envolvimento de todos os elementos participativos, havendo interação entre os mesmos, para a planificação e intervenção, para que em conjunto se possa chegar às soluções dos problemas, indo ao encontro do interesse do grande grupo, realçando a dinâmica social.

As crianças dos 3 anos na generalidade são bastante participativas nas atividades quer em pequeno grupo, como em grande grupo, no entanto, existem mais discórdias quando fazem atividades em grande grupo.

Nas atividades quando realizadas em pequenos grupos na sua maioria a criança visualiza a procura dos amigos mais chegados para realizarem em conjunto, a partilha dos utensílios necessários para a realização das atividades (salvo raras exceções que só com a ajuda do educador, esta partilha é conseguida com eficácia), a entreajuda devido a diversos factores (altura, desenvolvimento da motricidade fina, companheirismo entre colegas em ajudar no trabalho um dos outros) estão bastante presentes quando na realização destas atividades.

Já nas atividades de grande grupo é possível ver que a interação é mais dificultada, por birras, choros e empurrões que por vezes ocorrem com os colegas, no local que as crianças ocupam (se estão sentados á beira do amigo x ou y). Mas contudo, também existem interações bastante vincadas tendo já bem formado de quem é o melhor amigo ou amiga, só se sentado ao lado dele(a) e estando muitas vezes a brincar com os mesmos, mas com os outros parceiros não brincam tanto.

As atividades em grande grupo orientadas dão mais oportunidades às crianças de interagirem com os amigos que mais gostam e nas atividades em pequenos grupos orientadas, esta oportunidade quase que não é possível acontecer dado que as crianças têm de interagir com os elementos que estão no pequeno grupo, que por vezes foi escolhido previamente pelo educador, ou outras vezes são as crianças que ao quererem colaborar com educador vêm ter ao encontro deste sem perceberem, nem escolherem os colegas, mas estando ali prontas para ajudar o educador na atividade.

As atividades orientadas não são limitadoras quanto à interação entre as crianças na sala dos 3 anos, mas por causa da sua maturidade cognitiva e do tipo de atividade em grande grupo ou pequeno grupo, durante esta interação podem ocorrer conflitos entre as crianças. O tipo de atividade em vez de limitar, proporciona às crianças diferentes tipos de interações que favorecem o seu desenvolvimento e crescimento enquanto seres integrantes de uma sociedade e socializadores.

Registo diário 3

Organização do grupo

18 Outubro

A organização do grupo é feita de acordo com o tipo de atividades que são estipuladas no decorrer da semana.

Nas atividades livres, estas são essencialmente em pequenos grupos, nas diversas áreas sendo as crianças que escolhem o grupo. Nas atividades orientadas são utilizados momentos tanto em grande grupo, como em pequeno grupo.

Como exemplo temos a hora do acolhimento que é uma atividade orientada sempre realizada em grande grupo, centrada essencialmente para a promoção da sociabilização entre os membros da sala, na qual em conjunto canta-se os bons dias, cantam-se diversas músicas escolhidas pelas crianças, dialoga-se, trocam-se conhecimentos e estimula-se a criança para estarem sentados em grande grupo, respeitando o próximo.

Este grupo de crianças estando ainda num processo de habituação às rotinas e às diferentes áreas, ao contexto organizacional e devido à sua faixa etária é maioritariamente trabalhado em dois pequenos grupos. Estes dois pequenos grupos estão em fases de desenvolvimento diferentes, uns já se encontram bastante desenvolvidos para esta faixa etária e outros precisam ainda de bastante apoio dos adultos para a promoção da sua autonomia. Este factor deve-se a um dos grupos ter vindo de uma instituição diferente.

A hora da ginástica, a hora do almoço, algumas atividades orientadas ao nível da plástica, a hora da culinária, é realizada sempre em dois pequenos grupos. Estratégia que se optou para que o grupo tivesse possibilidade de se desenvolver de uma forma adequada.

Anexo VII - Registo de Observação: Registo de Incidente Crítico

Registo de Incidente crítico 1

Nome da criança: I. e Ed.

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data:19/3/2015

Incidente: Após a hora da sesta, enquanto as crianças estavam a vestir-se com a ajuda da educadora e estagiária, a I. tomou a iniciativa de ajudar a Ed.. I., pegou nas calças da Ed. e começou a vesti-la e em seguida pegou nas sapatilhas e calçou-a.

Comentário: Primeiramente é importante referir que a I. e a Ed. até à data não tinha grande contacto quer nas atividade de tempo livre como orientadas realizadas no dia-a-dia.

Em seguida é essencial referir que a I. sempre mostrou um grande interesse em ajudar os colegas nas brincadeiras ou durante as atividades orientadas.

Por fim, é essencial salientar que apesar destas duas meninas nunca terem tido um grande contacto no seu quotidiano, a atitude de entreaajuda que a I. sempre mostrou, está presente nesta situação. A I. apercebendo-se que a Ed. necessitava de ajuda, autonomamente prestou-se a ajudar a Ed. a vestir-se.

Registo de Incidente crítico 2

Nome da criança: S.V. e Marg.

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data:17/4/2015

Incidente: A S.V. encontrava-se na área da casinha a brincar com a Marg. em plena interação. Estavam as duas a fazer um piquenique, preparando a toalha, a comida, os talheres, organizando tudo o que necessitavam em conjunto.

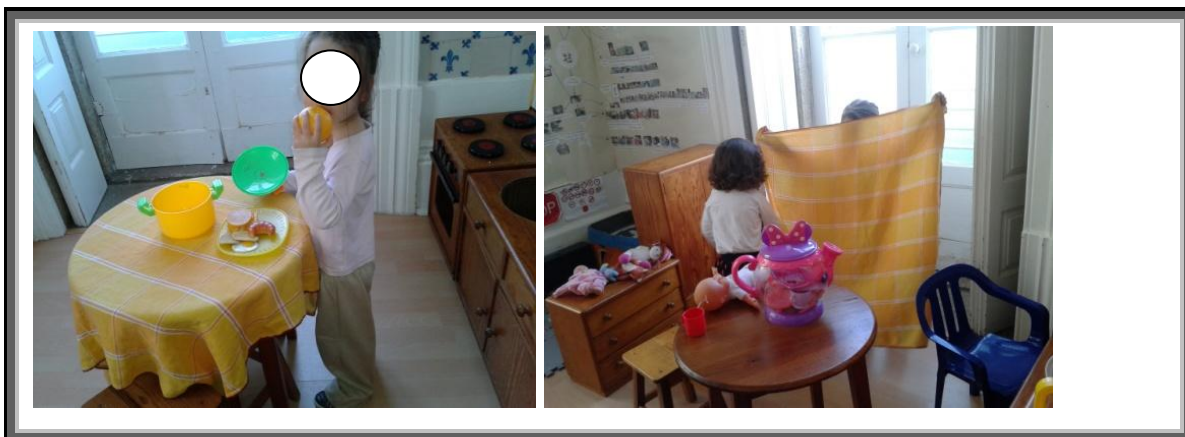
Comentário: A primeira vez que vi a S.V. a brincar na casinha, estava brincar sozinha. Esta atividade ocorreu no início do ano letivo. Através da ajuda da equipa pedagógica foi se tentando integrar esta menina no grupo da sala dos 3 anos. Nas brincadeiras, por vezes eram feitos diálogos entre os educadores da sala, a S.V. e os colegas, para que os colegas que a rejeitavam, a aceitassem no grupo e percebessem que era a rejeição que a fazia ficar triste e ter comportamentos agressivos com eles.

Ver este incidente era algo esperado há muito tempo e que revela um grande progresso na socialização de S.V. com os seus colegas.

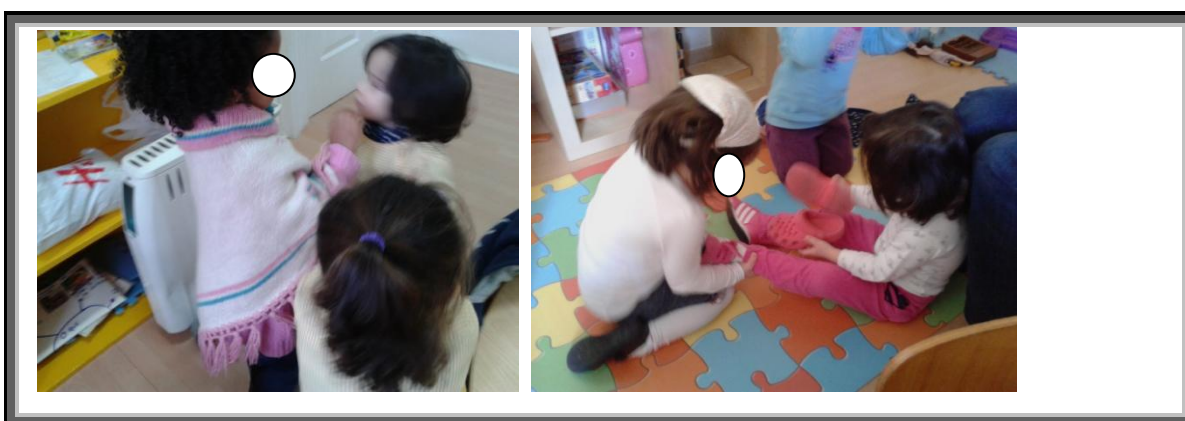
Um dos factores que influencia este progresso lento, também se deve à chegada diária tardia da menina à instituição, perdendo todos os dias grande parte da rotina da manhã, o que se traduz numa perda de interações entre ela e os colegas nas atividades livres e orientadas.

Quase na conclusão do ano letivo, foi verificado pela primeira vez a S.V. a realizar uma brincadeira organizada com uma colega, em vez de simplesmente a chamar só com objectivo de correr pela sala. Atualmente não é necessário a intervenção de qualquer adulto, conseguindo a S.V. realizar uma brincadeira organizada na área da casinha com os outros colegas, com interação e participando no jogo lúdico de faz-de-conta.

Anexo IX - Registos Fotográficos



1º Registo Fotográfico – Progresso ao nível da socialização



2º Registo Fotográfico – Comportamento de entreatajuda, carinho e preocupação pelo outro realizado autonomamente



3º Registo Fotográfico - Interação entre as crianças, mostrando a colaboração, partilha de conhecimento e materiais, entreatajuda, socialização de forma autónoma.



4º Registo Fotográfico – Socialização, entreaajuda, partilha de conhecimento, cooperatividade, durante a realização de atividades orientadas.



5º Registo Fotográfico - Regras quanto ao número de elementos por área



6º Registo Fotográfico - Interação entre as crianças nas atividades livres



7º Registo Fotográfico- Interação entre as crianças nas atividades livres, na área da garagem e da biblioteca



8º Registo Fotográfico – Teia do Projeto “Máquinas de Construção!”



9º Registo Fotográfico - Área da garagem e área da biblioteca (camião)

Antes:



10º Registo Fotográfico - Espaços e suas transformações antes

Depois:



11º Registo Fotográfico - Espaços e suas transformações depois

Anexo X – Escala de estimacão realizada por mim através das Metas curriculares para Educao Pré-Escolar (Ministério da Educao, 2012) e da Escala Interao Social Lúdica no Pré-escolar.(Torres, N; et al., 2014) traduzida por Torres, N; et al., (2014).

Registo de Observao: Escala de Estimacão – Interao entre Crianças de 3 anos

Nome da criança: Grupo dos 3 anos

Observadora: Ana Graça (Estagiária)

	Set-14	Fev-15	Mai-15
	Indicador: Partilha brinquedos/ materiais da sala com outras crianças (Escala 1)		
	1	2	3
			4 ¹
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	3	3
Ar	3	4	4
C	2	3	3
Ce.	1	2	3
D	1	2	3
E	3	3	4
G	2	3	4
Go.	2	3	4
I	3	3	4
Is.	3	4	4
L	3	3	4
M	2	2	3
Ma. I.	1	2	4
Mar.	1	3	4
R	1	2	3
Ri.	2	2	3
Ria.	2	2	3
S	1	3	4
S.F.	1	3	4
S.V.	1	2	4

¹ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

T	2	3	4
Soma	37	57	76

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: interage com os outros colegas nas brincadeiras (atividades livres) (Escala 2)			
	1	2	3
			4 ²
A	N.ob.	N.ob,	N.ob.
An.	N.ob.	3	4
Ar	3	3	4
C	3	3	4
Ce.	2	3	4
D	3	3	4
E	1	2	3
G	2	3	4
Go.	2	3	4
I	2	3	4
Is.	2	3	4
L	3	3	4
M	2	3	4
Ma. I.	2	3	4
Mar.	2	3	4
R	2	3	4
Ri.	2	3	4
Ria.	2	3	3
S	2	3	4
S.F.	2	3	4
S.V.	1	3	4
T	2	3	4
Soma	42	62	82

²Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15	
Indicador: interage com outros colegas (nas atividades orientadas) (Escala 3)				
	1	2	3	4 ³
A	N..ob.	N.ob.	N.ob.	
An.	N. ob.	3	4	
Ar	3	4	4	
C	3	4	4	
Ce.	2	3	4	
D	3	4	4	
E	2	3	4	
G	2	3	4	
Go.	3	4	4	
I	3	4	4	
Is.	3	4	4	
L	3	3	4	
M	2	3	4	
Ma. I.	2	3	4	
Mar.	2	3	4	
R	3	4	4	
Ri.	2	3	4	
Ria.	3	3	3	
S	3	3	4	
S.F.	3	3	4	
S.V.	2	3	4	
T	3	4	4	
Soma	52	71	83	

³ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15	
Indicador: demonstra comportamentos de apoio e entreaduda por iniciativa própria (Escala 4)				
	1	2	3	4 ⁴
A	N. ob.	N. ob.	N.ob.	
An.	N. ob.	2	2	
Ar	2	4	4	
C	2	3	4	
Ce.	1	2	3	
D	2	3	3	
E	1	1	2	
G	1	2	3	
Go.	1	3	4	
I	2	4	4	
Is.	2	3	3	
L	2	3	3	
M	1	2	3	
Ma. I.	1	3	4	
Mar.	2	3	3	
R	2	3	3	
Ri.	2	2	3	
Ria.	2	2	2	
S	2	3	4	
S.F.	2	3	4	
S.V.	1	2	3	
T	2	4	4	
Soma	33	57	68	

⁴ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda quando solicitado (Escala 5)			
	1	2	3
			4 ⁵
A	N. ob.	N. ob.	No.ob.
An.	N.ob.	3	4
Ar	3	4	4
C	3	3	4
Ce.	2	3	4
D	3	3	4
E	2	2	4
G	2	3	4
Go.	3	4	4
I	3	4	4
Is.	3	4	4
L	3	3	4
M	1	2	3
Ma. I.	1	3	4
Mar.	2	3	4
R	2	3	4
Ri.	2	3	4
Ria.	2	3	4
S	3	4	4
S.F.	2	3	4
S.V.	2	3	4
T	3	4	4
Soma	47	67	83

⁵ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
	Indicador: contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, partilhando ideias e reconhecendo o contributo dos outros (Escala 6)		
	1	2	3
			4 ⁶
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	2
Ar	3	4	4
C	3	4	4
Ce.	1	2	3
D	1	2	3
E	1	1	1
G	2	3	4
Go.	2	3	4
I	2	3	4
Is.	3	4	4
L	1	1	2
M	1	2	3
Ma. I.	1	2	3
Mar.	1	2	3
R	1	3	3
Ri.	2	3	4
Ria.	1	1	1
S	1	2	2
S.F.	2	3	4
S.V.	1	2	4
T	3	4	4
Soma	33	52	66

⁶ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: aceita a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário (Escala 7)			
	1	2	3
			4 ⁷
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	3	4
Ar	2	3	4
C	1	3	3
Ce.	1	2	4
D	3	3	3
E	3	3	3
G	1	2	4
Go.	1	3	4
I	2	3	4
Is.	1	3	4
L	2	3	4
M	1	2	3
Ma. I.	1	3	4
Mar.	1	3	4
R	1	3	3
Ri.	1	2	3
Ria.	2	3	4
S	1	3	4
S.F.	1	3	3
S.V.	1	3	3
T	2	3	3
Soma	29	59	75

⁷ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: respeita opinião dos outros (Escala 8)			
	1	2	3
	4 ⁸		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	3	3
Ar	2	3	3
C	1	3	3
Ce.	1	2	2
D	2	3	3
E	3	3	3
G	1	3	3
Go.	1	3	3
I	2	3	3
Is.	1	3	3
L	2	3	4
M	1	2	3
Ma. I.	1	2	4
Mar.	1	3	3
R	1	2	2
Ri.	1	2	2
Ria.	2	3	3
S	2	3	4
S.F.	1	3	3
S.V.	1	2	3
T	1	3	3
Soma	28	57	63

⁸ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: respeita as necessidades e sentimentos dos outros (Escala 9)			
	1	2	3
			4 ⁹
A	N.ob.	N.ob,	N.ob.
An.	N.ob.	3	3
Ar	2	2	3
C	1	2	3
Ce.	1	2	3
D	2	3	3
E	3	3	3
G	1	2	3
Go.	2	3	3
I	2	3	3
Is.	1	2	3
L	2	3	4
M	2	3	3
Ma. I.	1	2	3
Mar.	1	3	3
R	1	3	3
Ri.	1	2	3
Ria.	2	3	4
S	2	3	4
S.F.	1	2	4
S.V.	1	2	3
T	2	3	3
Soma	31	54	67

⁹ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: demonstra comportamentos afetuosos (sorrisos, risos, elogios) (Escala 10)			
	1	2	3
			4 ¹⁰
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	2	3
Ar	3	3	4
C	2	3	4
Ce.	1	2	3
D	3	3	4
E	2	3	4
G	2	3	4
Go.	2	3	4
I	3	4	4
Is.	2	3	4
L	2	3	4
M	1	2	4
Ma. I.	1	3	4
Mar.	2	3	4
R	2	3	3
Ri.	3	3	4
Ria.	3	3	3
S	3	3	4
S.F.	2	3	4
S.V.	1	2	4
T	3	4	4
Soma	43	61	80

¹⁰ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: demonstra comportamentos agressivos (bater) (Escala 11)			
	1	2	3
			4 ¹¹
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	2
Ar	1	2	2
C	2	1	1
Ce.	2	2	1
D	1	1	1
E	1	1	1
G	4	3	2
Go.	3	1	1
I	1	1	2
Is.	3	2	1
L	1	1	1
M	1	2	2
Ma. I.	4	3	2
Mar.	1	1	1
R	3	2	2
Ri.	3	3	2
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	3	2	1
S.V.	4	2	2
T	2	3	2
Soma	42	36	31

¹¹ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: inicia lutas e discussões (Escala 12)			
	1	2	3
	4 ¹²		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob,	1	2
Ar	2	2	2
C	3	2	2
Ce.	3	2	1
D	1	1	1
E	1	1	1
G	4	3	2
Go.	4	2	2
I	1	1	2
Is.	4	2	2
L	1	1	1
M	1	1	1
Ma. I.	4	3	2
Mar.	1	1	1
R	3	2	2
Ri.	3	3	2
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	2	1	1
S.V.	3	2	1
T	3	3	2
Soma	46	36	32

¹² Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: é rejeitada ou ignorada pelos colegas (Escala 13)			
	1	2	3
	4 ¹³		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	2	1
Ar	1	1	1
C	1	1	1
Ce.	1	1	1
D	1	1	1
E	4	3	1
G	1	1	1
Go.	1	1	1
I	1	1	1
Is.	1	1	1
L	1	1	1
M	1	1	1
Ma. I.	2	1	1
Mar.	1	1	1
R	2	1	1
Ri.	1	1	1
Ria.	2	2	1
S	2	1	1
S.F.	1	1	1
S.V.	4	3	1
T	1	1	1
Soma	30	27	21

¹³ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: não aguarda a sua vez para falar (Escala 14)			
	1	2	3
	4 ¹⁴		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	1
Ar	2	3	2
C	1	3	2
Ce.	1	1	1
D	1	1	1
E	1	1	1
G	2	3	2
Go.	2	3	3
I	1	1	1
Is.	1	3	2
L	1	1	1
M	1	1	1
Ma. I.	1	3	1
Mar.	1	2	1
R	1	2	1
Ri.	2	3	2
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	1	2	1
S.V.	1	2	1
T	2	3	1
Soma	25	41	28

¹⁴ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: retira-se e vagueia pela sala (Escala 15)			
	1	2	3
			4 ¹⁵
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	1
Ar	1	1	1
C	1	1	1
Ce.	2	1	1
D	1	1	1
E	4	3	1
G	1	1	1
Go.	1	1	1
I	1	1	1
Is.	1	1	1
L	1	1	1
M	4	2	1
Ma. I.	2	1	1
Mar.	1	1	1
R	2	1	1
Ri.	1	1	1
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	1	1	1
S.V.	4	2	1
T	1	1	1
Soma	32	25	21

¹⁵ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: exige que seja ela a mandar (Escala 16)			
	1	2	3
	4 ¹⁶		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	1
Ar	2	2	1
C	4	3	3
Ce.	4	3	1
D	2	2	1
E	1	1	1
G	4	3	2
Go.	4	2	2
I	2	2	1
Is.	4	3	3
L	1	1	1
M	2	1	1
Ma. I.	4	3	1
Mar.	2	1	1
R	4	3	3
Ri.	4	3	3
Ria.	3	2	1
S	1	1	1
S.F.	4	3	2
S.V.	1	1	1
T	4	2	2
Soma	57	43	33

¹⁶ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: aceita as ideias dos colegas durante as brincadeiras (Escala 17)			
	1	2	3
			4 ¹⁷
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	4	4
Ar	3	3	3
C	2	3	3
Ce.	2	3	4
D	3	3	3
E	4	4	4
G	1	3	4
Go.	2	3	4
I	4	4	4
Is.	2	3	3
L	4	4	4
M	4	4	4
Ma. I.	1	3	4
Mar.	3	3	4
R	2	3	3
Ri.	2	3	3
Ria.	3	3	4
S	4	4	4
S.F.	2	3	4
S.V.	4	4	4
T	2	3	4
Soma	54	70	78

¹⁷ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: destrói o que não lhe pertence (Escala 18)			
	1	2	3
	4 ¹⁸		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	1
Ar	1	1	2
C	1	1	1
Ce.	1	1	1
D	1	1	1
E	1	1	1
G	3	2	1
Go.	3	2	2
I	1	1	1
Is.	1	1	2
L	1	1	1
M	3	2	2
Ma. I.	3	2	1
Mar.	1	1	1
R	2	2	1
Ri.	3	3	2
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	1	1	1
S.V.	3	1	1
T	3	1	1
Soma	35	28	26

¹⁸ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: recusa brincar quando a convidam (Escala 19)			
	1	2	3
			4 ¹⁹
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	1
Ar	1	1	1
C	2	1	1
Ce.	3	2	1
D	1	1	1
E	1	1	1
G	2	2	1
Go.	1	1	1
I	1	1	1
Is.	1	1	1
L	2	2	1
M	1	1	1
Ma. I.	2	2	1
Mar.	2	1	1
R	2	2	1
Ri.	1	1	1
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	1	1	1
S.V.	1	1	1
T	1	1	1
Soma	28	26	21

¹⁹ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: necessita de ajuda para iniciar uma atividade livre (Escala 20)			
	1	2	3
			4 ²⁰
A	N.ob.	N.ob,	N.ob.
An.	N.ob.	2	1
Ar	1	1	1
C	1	1	1
Ce.	1	1	1
D	1	1	1
E	4	3	2
G	1	1	1
Go.	1	1	1
I	1	1	1
Is.	1	1	1
L	1	1	1
M	1	1	1
Ma. I.	1	1	1
Mar.	1	1	1
R	1	1	1
Ri.	1	1	1
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	1	1	1
S.V.	4	3	1
T	1	1	1
Soma	26	26	22

²⁰ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: chora, faz birras e agita-se (Escala 21)			
	1	2	3
	4 ²¹		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	2	1
Ar	2	2	2
C	3	2	2
Ce.	4	2	2
D	1	1	2
E	1	2	1
G	4	2	1
Go.	2	1	1
I	1	1	1
Is.	1	1	1
L	1	1	1
M	2	2	2
Ma. I.	4	3	1
Mar.	4	2	1
R	3	2	2
Ri.	4	3	3
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	4	2	1
S.V.	4	2	1
T	3	2	2
Soma	50	37	30

²¹ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: verbaliza histórias nas suas brincadeiras (Escala 22)			
	1	2	3
	4 ²²		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	3	3
Ar	4	4	4
C	4	4	4
Ce.	1	2	2
D	2	3	4
E	1	2	2
G	2	3	4
Go.	3	4	4
I	3	3	4
Is.	4	4	4
L	2	2	3
M	1	2	3
Ma. I.	2	3	4
Mar.	1	3	4
R	2	3	4
Ri.	3	3	4
Ria.	2	2	2
S	2	3	4
S.F.	3	3	4
S.V.	1	2	4
T	4	4	4
Soma	47	62	75

²² Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: anima os outros quando estão magoados ou tristes (Escala 23)			
	1	2	3
			4 ²³
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	3	3
Ar	3	4	4
C	3	4	4
Ce.	1	2	2
D	2	3	3
E	1	1	1
G	2	3	4
Go.	2	3	4
I	3	3	4
Is.	2	3	4
L	3	3	3
M	1	2	4
Ma. I.	1	3	4
Mar.	2	3	4
R	2	3	4
Ri.	2	2	3
Ria.	2	2	2
S	2	3	4
S.F.	2	3	4
S.V.	1	3	4
T	2	3	4
Soma	39	59	73

²³ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: discorda sem recorrer a lutas (Escala 24)			
	1	2	3
	4 ²⁴		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	4	3
Ar	3	3	3
C	4	4	4
Ce.	3	3	4
D	4	4	4
E	4	4	4
G	2	3	3
Go.	3	3	4
I	4	4	4
Is.	4	4	4
L	4	4	4
M	4	4	4
Ma. I.	1	3	4
Mar.	4	4	4
R	4	4	4
Ri.	3	3	3
Ria.	4	4	4
S	4	4	4
S.F.	4	4	4
S.V.	1	3	4
T	3	3	3
Soma	67	76	79

²⁴ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: perturba as brincadeiras dos colegas (Escala 25)			
	1	2	3
	4 ²⁵		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	1
Ar	2	2	2
C	3	2	1
Ce.	3	3	1
D	1	1	1
E	1	1	1
G	4	2	1
Go.	3	2	2
I	1	1	1
Is.	3	2	1
L	1	1	1
M	2	1	1
Ma. I.	4	3	1
Mar.	1	1	1
R	1	1	1
Ri.	4	3	2
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	2	2	1
S.V.	4	2	1
T	2	2	1
Soma	44	35	24

²⁵ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: perturba a turma quando muda de uma atividade para a outra (Escala 26)			
	1	2	3
			4 ²⁶
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	1
Ar	3	3	3
C	1	1	1
Ce.	3	3	1
D	1	2	1
E	2	2	1
G	3	3	2
Go.	1	1	1
I	1	1	1
Is.	1	1	1
L	1	1	1
M	4	3	3
Ma. I.	4	2	1
Mar.	1	1	1
R	1	1	1
Ri.	2	3	3
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	1	1	1
S.V.	2	2	1
T	1	1	1
Soma	35	35	28

²⁶ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
	Indicador: parece infeliz (Escala 27)		
	1	2	3
			4 ²⁷
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	1
Ar	1	1	1
C	1	1	1
Ce.	2	1	1
D	1	1	1
E	2	1	1
G	2	1	1
Go.	1	1	1
I	1	1	1
Is.	1	1	1
L	1	1	1
M	1	1	1
Ma. I.	2	1	1
Mar.	1	1	1
R	2	1	1
Ri.	1	1	1
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	1	1	1
S.V.	4	2	1
T	1	1	1
Soma	28	22	21

²⁷ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: é criativo durante as brincadeiras com os seus colegas (Escala 28)			
	1	2	3
	4 ²⁸		
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	3	3
Ar	4	4	4
C	4	4	4
Ce.	3	3	3
D	3	3	4
E	1	2	2
G	2	3	4
Go.	4	4	4
I	3	4	4
Is.	4	4	4
L	2	3	3
M	1	2	3
Ma. I.	2	3	4
Mar.	2	3	4
R	3	3	4
Ri.	3	3	4
Ria.	2	3	3
S	3	3	4
S.F.	3	3	4
S.V.	1	3	4
T	4	4	4
Soma	54	67	77

²⁸ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

	Set-14	Fev-15	Mai-15
Indicador: demonstra comportamentos agressivos (insultos) (Escala 29)			
	1	2	3
			4 ²⁹
A	N.ob.	N.ob.	N.ob.
An.	N.ob.	1	2
Ar	2	3	3
C	3	2	2
Ce.	2	2	1
D	1	1	2
E	1	1	1
G	4	3	3
Go.	3	3	2
I	1	1	2
Is.	3	3	3
L	1	1	1
M	1	1	1
Ma. I.	4	3	2
Mar.	1	1	1
R	3	2	2
Ri.	3	3	2
Ria.	1	1	1
S	1	1	1
S.F.	3	3	1
S.V.	2	2	1
T	1	3	2
Soma	41	41	36

²⁹ Legenda: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 Frequentemente; 4 – Sempre; N.ob. – Não observado

Anexo XI – Gráficos de análise de Escala de Estimação

Antes de mais, é importante referir que ao longo do presente ano, uma das crianças (A.) apesar de inscrita no jardim-de-infância e contar para esta análise, está registada como uma criança não observada ao longo do ano todo, dado a sua presença na instituição ser quase inexistente. Outra das crianças (An.) só deu entrada no mês de dezembro, desta forma, a sua participação nesta análise só pode ser considerada a partir do mesmo de Fevereiro.

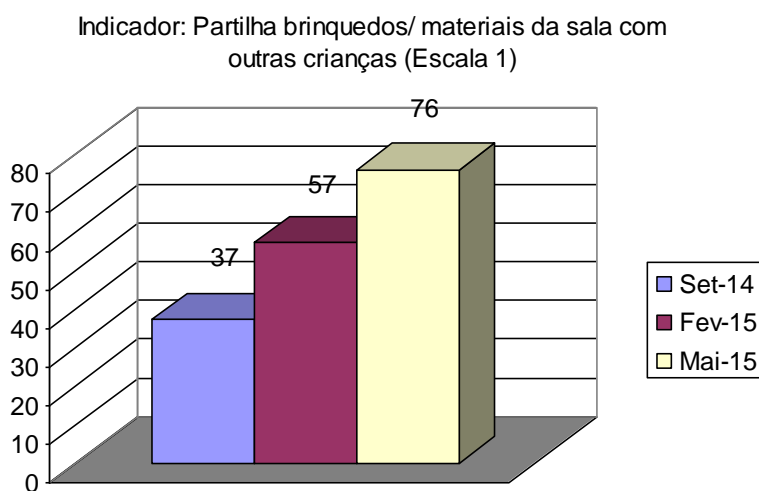


Gráfico 1: Partilha brinquedos/materiais da sala com outras crianças

Relativamente ao gráfico 1 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria na partilha de brinquedos/materiais da sala com as outras crianças, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 37 para 76. A partilha de brinquedos e materiais é um fator crucial para estas crianças, dado que no início tinham bastante dificuldade em partilhar referindo muitas vezes a frase “é meu” e ficando muito chorosas quando algum amigo pegava nos seus brinquedos. Atualmente voluntariamente partilham, trocam os brinquedos entre si, tanto os que trazem de casa, como os da sala. Sabem que a regra da sala é que se trouxerem brinquedos vindos de casa têm de saber partilhar com os amigos, caso não o queiram fazer, têm uma caixa de brinquedos a onde podem arrumar e brincam com os brinquedos da sala. Os encarregados também têm

contribuindo neste processo, trazendo bolachas, para que na hora do acolhimento os seus filhos as partilhem com os colegas.

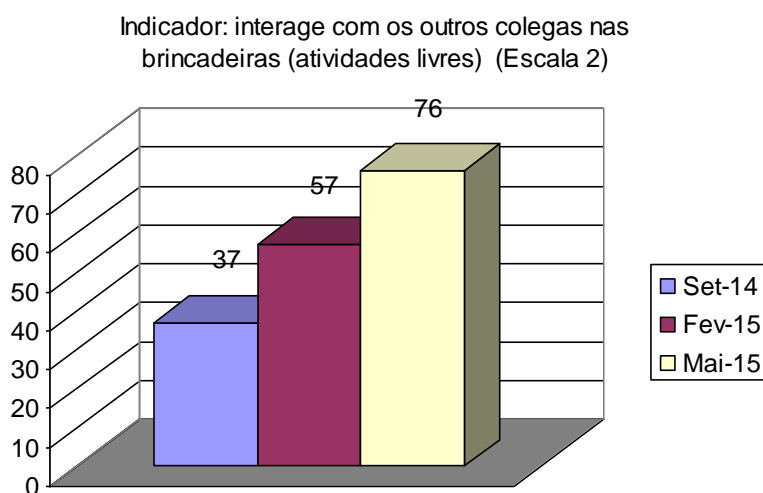


Gráfico 2: interage com os outros colegas nas brincadeiras (atividades livres)

Relativamente ao gráfico 2 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria ao nível da interação com outros colegas nas brincadeiras nas atividades livres, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 37 para 76.

Indicador: interage com outros colegas (nas atividades orientadas) (Escala 3)

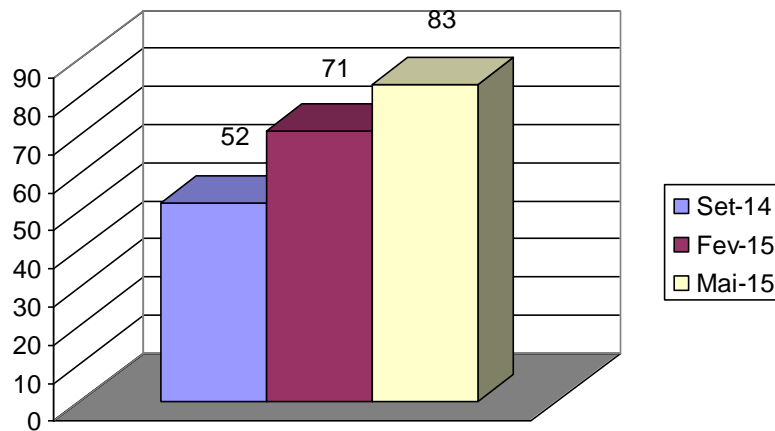


Gráfico 3: interage com outros colegas (nas atividades orientadas)

Relativamente ao gráfico 3 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria ao nível da interação com outros colegas nas atividades orientadas, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 52 para 83.

Comparando-se as atividades orientadas com as atividades livres, houve uma melhoria mais acentuada na interação nas atividades livres do que nas atividades orientadas. Tendo nas atividades orientadas através da soma desde o mês de setembro a maio uma evolução positiva de 31 e nas atividades livres de 40. No entanto, há mais interação entre todo o grupo nas atividades orientadas do que nas atividades livres.

Em anexos estão registos que revelam este comportamento de interação quer em atividades livres como orientadas. (Anexo VII e IX - Registo diário 2 e 3; 3º, 4º, 6º e 7º registo fotográfico)

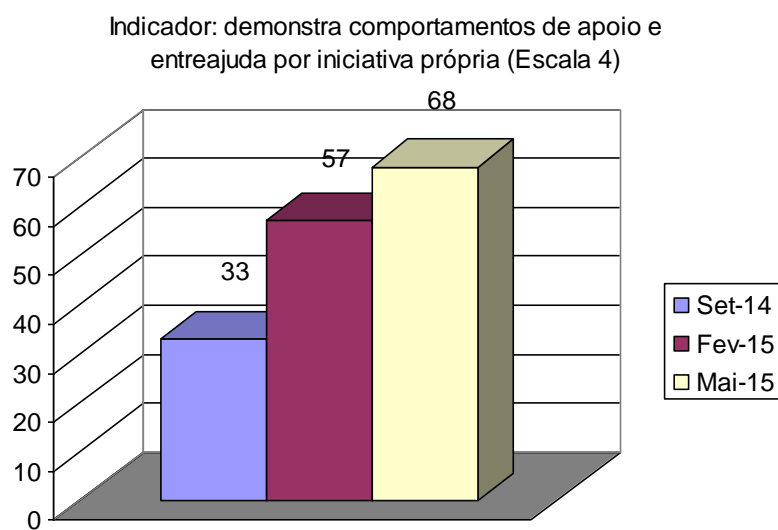


Gráfico 4: demonstra comportamentos de apoio e entreadjuada por iniciativa própria

Relativamente ao gráfico 4 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria demonstrando comportamentos de apoio e entreadjuada por iniciativa própria, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 33 para 68.

Indicador: demonstra comportamentos de apoio e
entreadajuda quando solicitado (Escala 5)

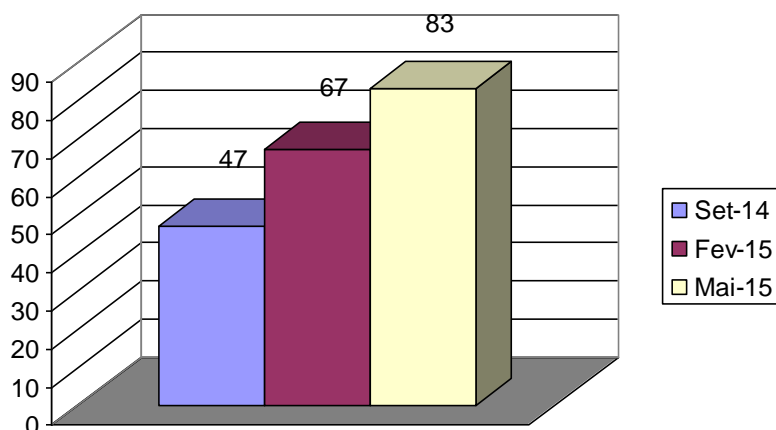


Gráfico 5: Demonstra comportamentos de apoio e entreadajuda quando solicitado

Relativamente ao gráfico 5 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria demonstrando comportamentos de apoio e entreadajuda quando solicitado, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 47 para 83.

Através da comparação entre os dois gráficos de demonstração de comportamentos de apoio e entreadajuda quando solicitado ou por iniciativa própria, não se regista uma grande alteração de setembro a maio, sendo que por iniciativa própria a evolução positiva foi de 35 e quando solicitado a evolução foi de 36. O que se pode verificar é que as crianças deste grupo ajudam mais os colegas quando solicitado, com 47 em setembro e 83 em maio, do que por iniciativa própria com 33 em setembro e 68 em maio.

Em anexos estão registos que revelam este comportamento de entreadajuda quer em atividades livres como orientadas. (Anexo VII, VIII e IX - registo diário 1; registo incidente crítico 1; 2º, 3º e 4º registo fotográfico)

Indicador: contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, partilhando ideias e reconhecendo o contributo dos outros (Escala 6)

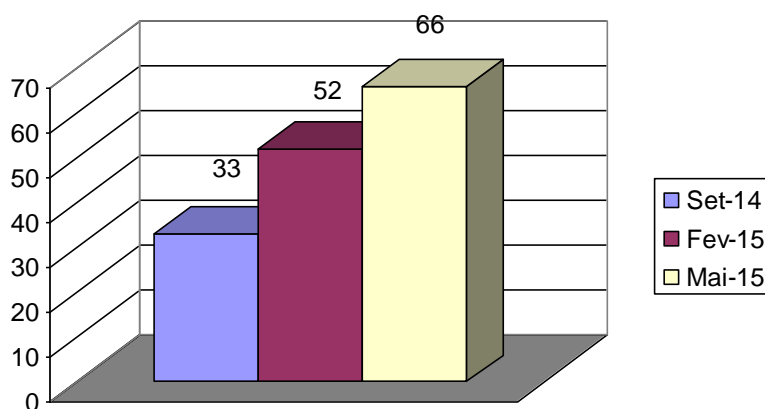


Gráfico 6: contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, partilhando ideias e reconhecendo o contributo dos outros

Relativamente ao gráfico 6 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto à contribuição para o funcionamento e aprendizagens do grupo, partilhando ideias e reconhecendo o contributo dos outros, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 33 para 66.

Indicador: aceita a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário (Escala 7)

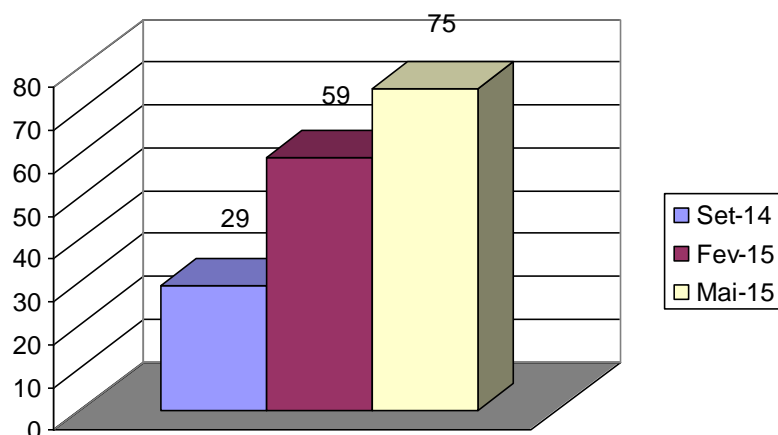


Gráfico 7: Aceita a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário

Relativamente ao gráfico 7 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria ao nível da aceitação de resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 29 para 75.

Indicador: respeita opinião dos outros (Escala 8))

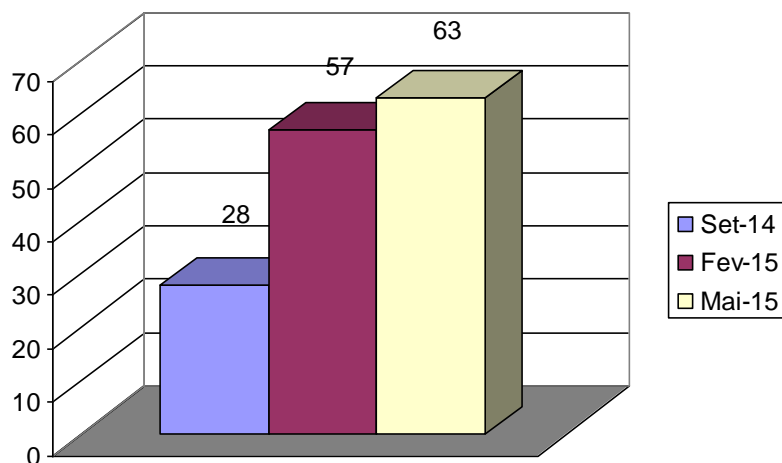


Gráfico 8: Respeita opinião dos outros

Relativamente ao gráfico 8 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria respeitando opinião dos outros, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 28 para 63.

Indicador: respeita as necessidades e sentimentos dos outros (Escala 9)

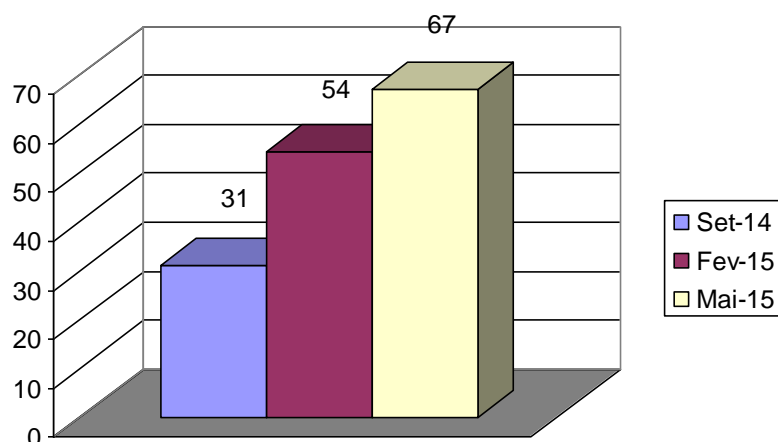


Gráfico 9: Respeita as necessidades e sentimentos dos outros

Relativamente ao gráfico 9 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria respeitando as necessidades e sentimentos dos outros, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 31 para 67.

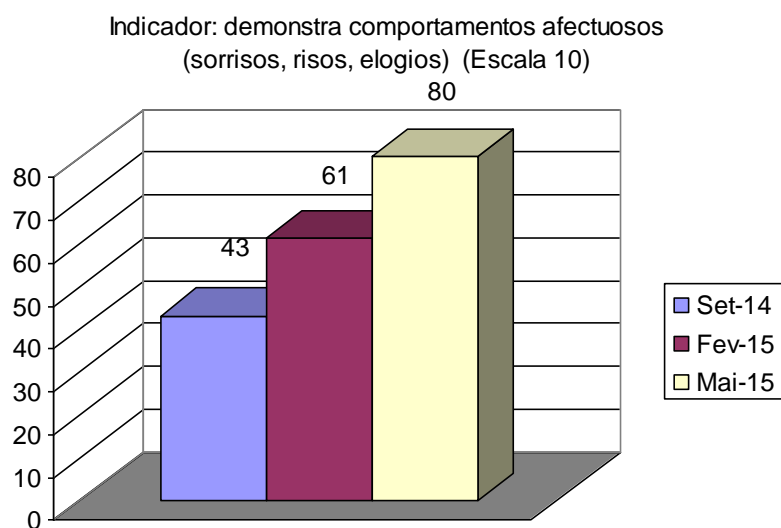


Gráfico 10: Demonstra comportamentos afetuosos (sorrisos, risos, elogios)

Relativamente ao gráfico 10 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria demonstrando comportamentos afetuosos, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 43 para 80.

Indicador: demonstra comportamentos agressivos (bater)
(Escala 11)

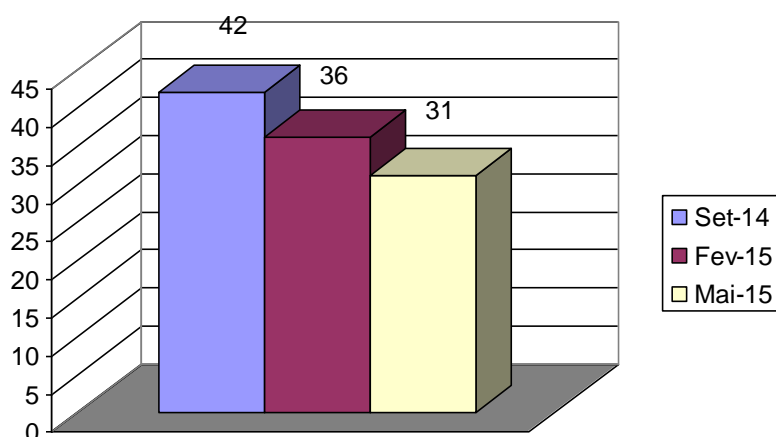


Gráfico 11: Demonstra comportamentos agressivos (bater)

Relativamente ao gráfico 11 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria ao nível da demonstração de comportamentos agressivos, mais especificamente bater, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 42 para 31. No entanto, este é um dos aspetos que ainda está bastante evidente neste grupo e que o trabalho realizado ao longo do presente ano letivo, deve ser continuado nos próximos anos.

Indicador: inicia lutas e discussões (Escala 12)

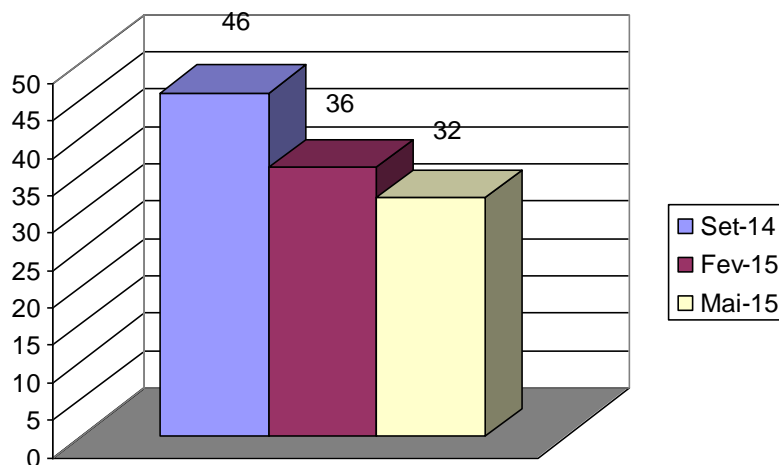


Gráfico 12: Inicia lutas e discussões

Relativamente ao gráfico 12 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto ao iniciarem lutas e discussões, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 46 para 32. No entanto, como já referido terá de ser feito um trabalho contínuo com este grupo para que continue num processo evolutivo positivo.

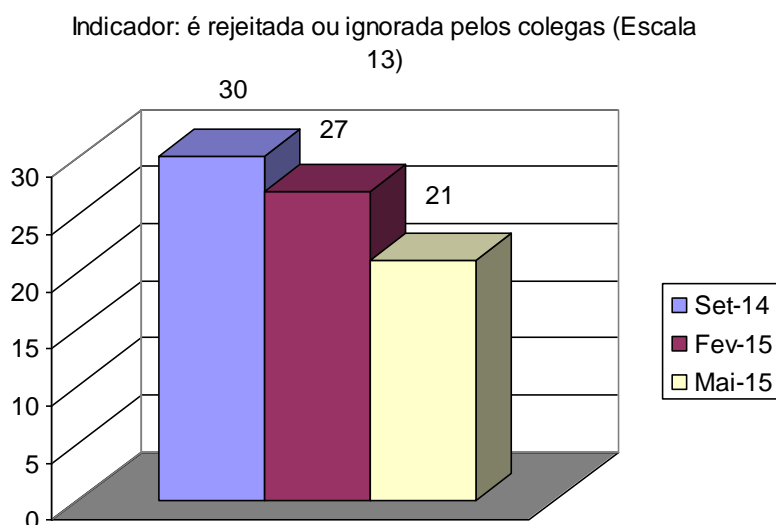


Gráfico 13: É rejeitada ou ignorada pelos colegas

Relativamente ao gráfico 13 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria tendo em conta a rejeição ou serem ignoradas por parte dos colegas, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 30 para 21. É importante referir que estes valores se deve a três das crianças, que tinham dificuldade de interagir com os colegas por serem rejeitadas, uma por não falar (Ed.), e outra por ter comportamentos agressivos com os colegas para chamar atenção (S.V.). Estas duas crianças já foram anteriormente referidos nos registos de incidentes críticos do presente relatório. Outra das crianças também aqui incluída (An.) (que nas listas de verificação regista-se como não observada em setembro) devido à sua entrada tardia à instituição, necessitou de um tempo de adaptação, a todo o meio envolvente e aos colegas. Um dos comportamentos (S.V.) é visionado numa das fotografias dos anexos, mostrando a sua evolução quanto ao processo de socialização e interação. (Anexo VIII e IX – Registo Incidente crítico 2; 1º registo foográfico)

Indicador: não aguarda a sua vez para falar (Escala 14)

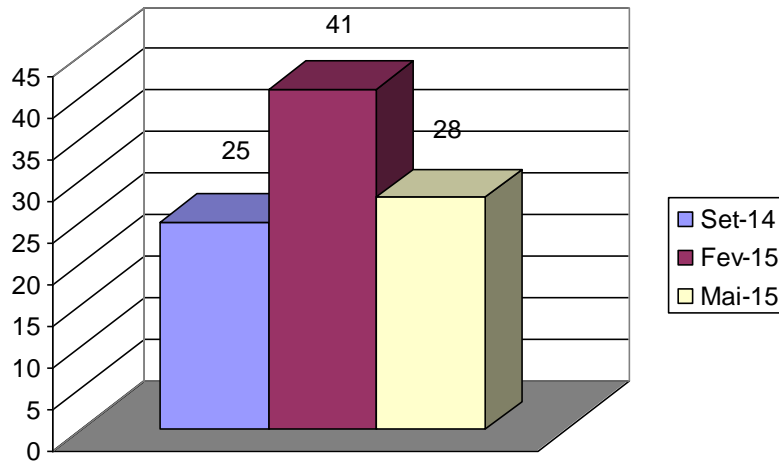


Gráfico 14: Não aguarda a sua vez para falar

Relativamente ao gráfico 14 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram alterações significativas ao longo do ano letivo, mas acabando por ter uma melhoria quanto ao não aguardar a sua vez para falar, revelada pelo indicador de setembro de 2014 com evolução negativa até fevereiro de 2015 (de 25 para 41) que depois se tornou positiva até maio de 2015, evoluiu de 41 para 28. Estas alterações deveram-se ao à-vontade que as crianças começaram a sentir em estar entre o grupo, aceitando os seus colegas e criando mais laços de afinidade, levando a que a vergonha inicial de falar em grande grupo se fosse dissipando. Ficou mais difícil de esperarem a sua vez para falar. Assim, trabalhou-se com o grupo de crianças esta regra e aos poucos, este comportamento foi melhorando, deixando-se de se atropelarem uns aos outros.

Indicador: retira-se e vagueia pela sala (Escala 15)

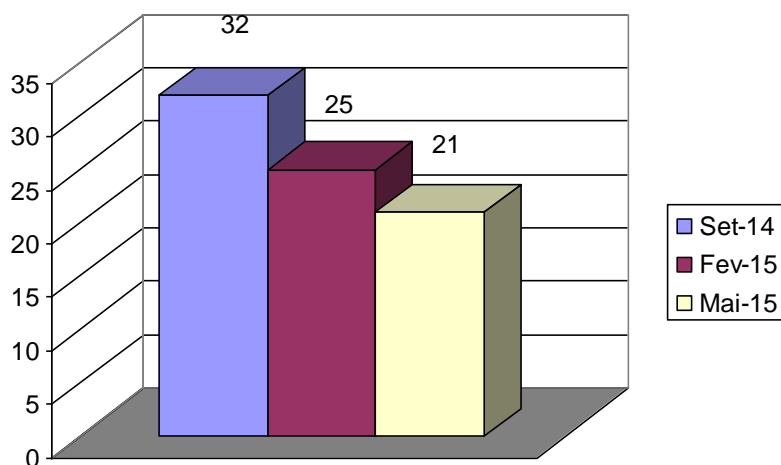


Gráfico 15: Retira-se e vagueia pela sala

Relativamente ao gráfico 15 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria ao nível de se retirarem do espaço ou local a onde estavam e começarem a vaguear pela sala, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 32 para 21. Este comportamento foi verificado por cinco das crianças, tendo ocorrido em situações que as crianças consideravam stressantes quando estavam em grande grupo ou quando rejeitadas pelos colegas. Atualmente este comportamento só acontece ocasionalmente e não acontece nas cinco crianças mencionadas.

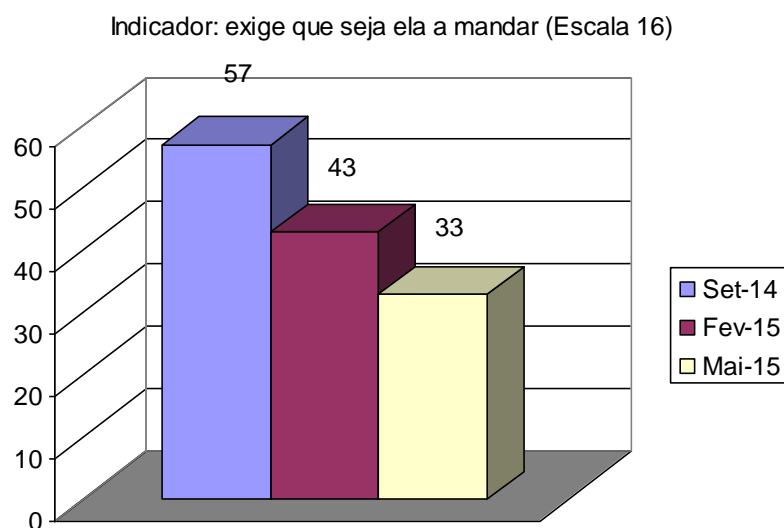


Gráfico 16: Exige que seja ela a mandar

Relativamente ao gráfico 16 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto a exigirem que sejam elas a mandar, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 57 para 33. Constata-se aqui, que ao pouco estão a descentrar-se e aperceberem-se do que lhes rodeia.

Indicador: aceita as ideias dos colegas durante as brincadeiras (Escala 17)

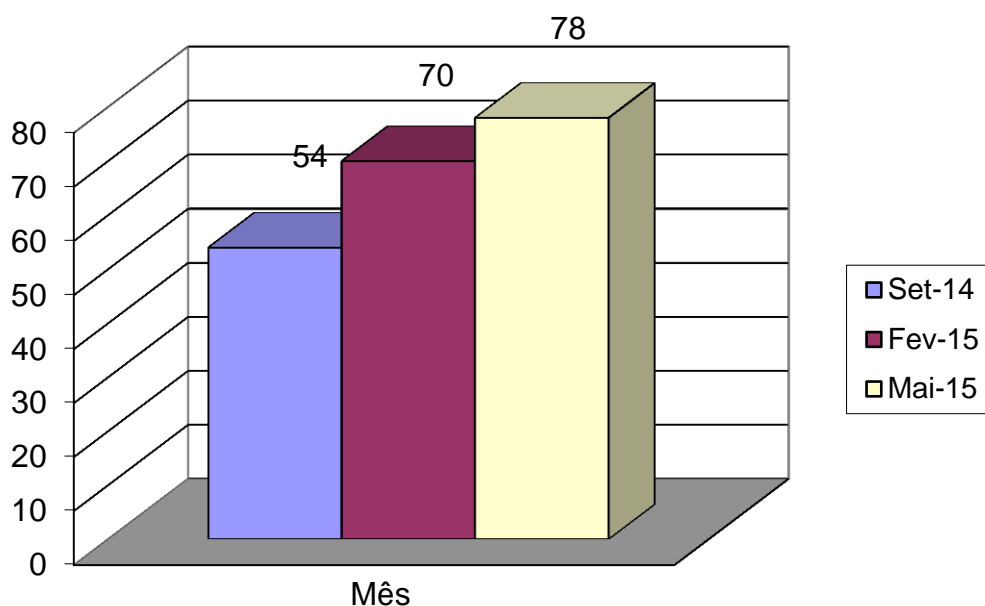


Gráfico 17: Aceita as ideias dos colegas durante as brincadeiras

Relativamente ao gráfico 17 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria aceitando as ideias dos colegas durante as brincadeiras, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 54 para 78. Este registo deve-se à sua descentralização, ao facto de perceberem que também os colegas tem opiniões, sentimentos, que não é sempre a sua opinião que prevalece, que as ideias dos outros também são importantes e interessantes para o grupo, o facto de já não exigirem tanto que sejam eles que mandem, mas sim entrarem em consenso quanto ao tipo de brincadeiras que querem fazer, ajuda no equilíbrio das suas brincadeiras e em atividades mais interativas e criativas.

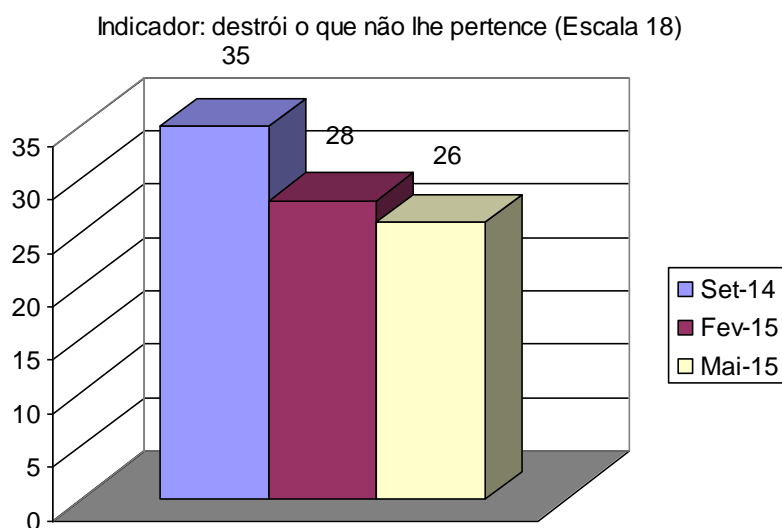


Gráfico 18: Destrói o que não lhe pertence

Relativamente ao gráfico 18 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto a não destruírem o que não lhes pertence, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 35 para 26. O grupo de crianças aqui mencionado inicialmente para expressar as suas frustrações estragava os materiais da sala e achava engraçado destruir o que não era seu. Atualmente apercebe-se que se estragar o material da sala, apesar de não ser seu, ele não o poderá usar mais tarde para brincar, nem os seus amigos, e que o material de sala é um pouco “seu e dos seus amigos e todos usufruem.

Indicador: recusa brincar quando a convidam (Escala 19)

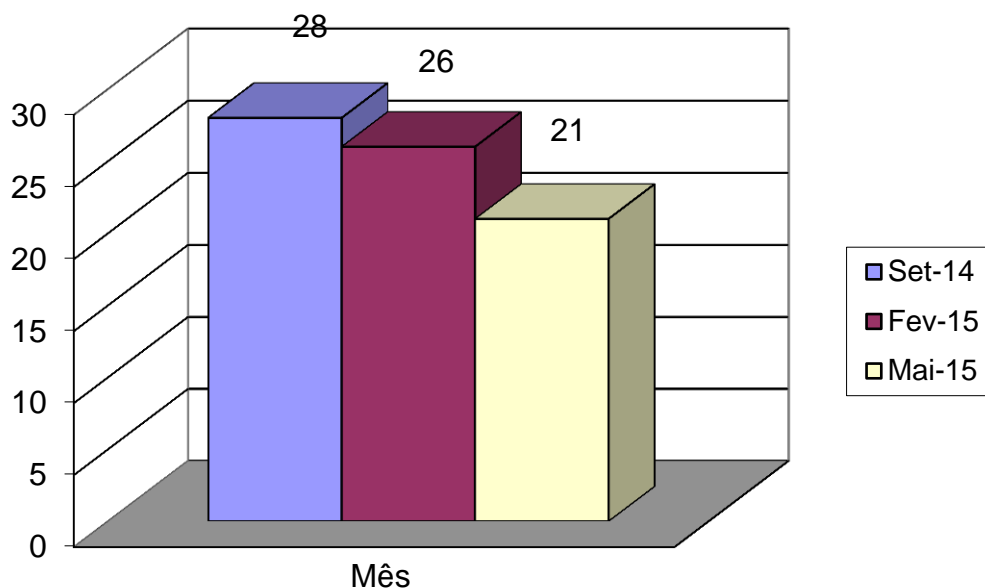


Gráfico 19: Recusa brincar quando a convidam

Relativamente ao gráfico 19 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto recusarem-se brincar quando a convidam, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 28 para 21. As crianças aqui mencionadas, quando se encontravam aborrecidas ou não lhes faziam as suas vontades, recusavam-se a brincar quando a convidavam, atualmente este comportamento diminuiu nestas crianças.

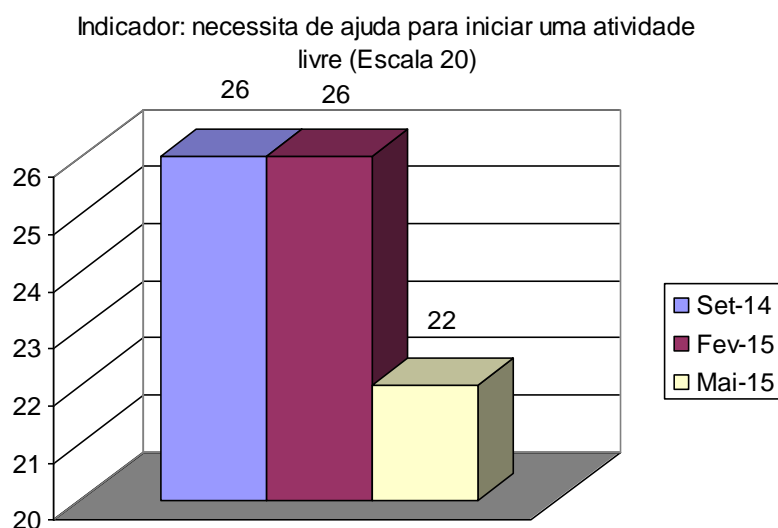


Gráfico 20: Necessita de ajuda para iniciar uma atividade livre

Relativamente ao gráfico 20 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto a necessitarem de ajuda para iniciar uma atividade livre. O indicador revela que não houve evolução de setembro de 2014 até fevereiro de 2015, ficou exatamente com o mesmo valor de 26. Em maio de 2015 verifica-se uma melhoria acentuada, que evoluiu de 26 para 22. Este indicador refere-se às três crianças já anteriormente mencionadas, que devido às suas características, tinham maior dificuldade em interagir com os colegas, uma era agressiva, outra não falava e outra entrou tardiamente para a instituição.

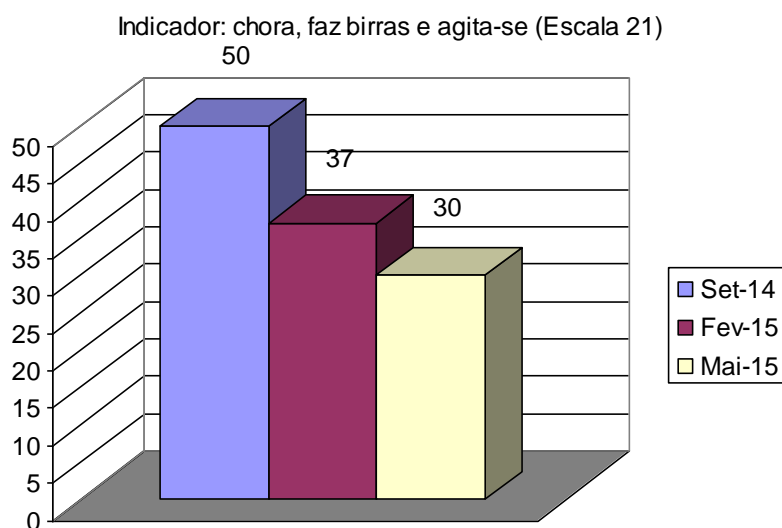


Gráfico 21: Chora, faz birras e agita-se

Relativamente ao gráfico 21 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto a chorarem, fazerem birras e agitarem-se, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 50 para 30.

Indicador: verbaliza histórias nas suas brincadeiras
(Escala 22)

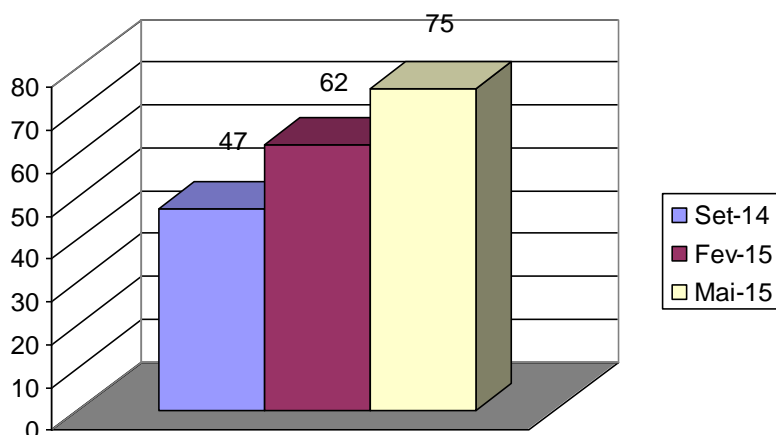


Gráfico 22: Verbaliza histórias nas suas brincadeiras

Relativamente ao gráfico 22 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto à verbalização das histórias nas suas brincadeiras, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 47 para 75. Com uma maior confiança nos seus amigos, maior aquisição ao nível das histórias, de vocabulário, visualização de comportamentos dos adultos e aprendizagem por imitação destes comportamentos, as crianças desta sala, puderam assim aumentar o nível da criatividade das suas histórias, consequentemente a verbalização das histórias nas suas brincadeiras.

Indicador: anima os outros quando estão magoados ou tristes (Escala 23)

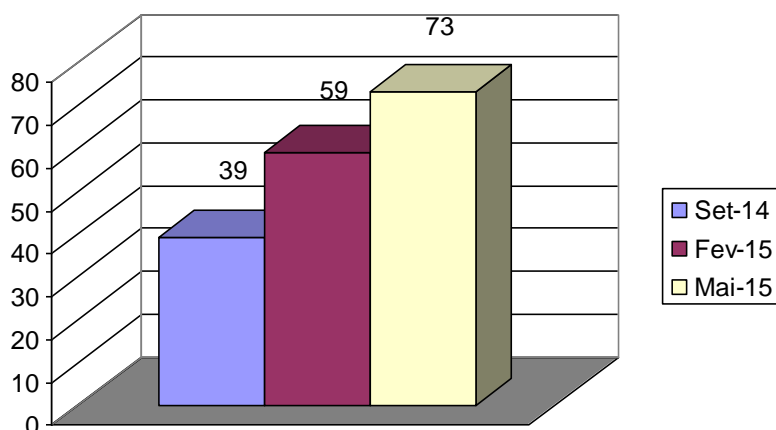


Gráfico 23: Anima os outros quando estão magoados ou tristes

Relativamente ao gráfico 23 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto à capacidade de compreenderem a necessidade de irem animar os amigos quando estão magoados ou tristes, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 39 para 73. Aos pouco estão a descentrar-se e aperceberem-se do que os rodeia. Uma das fotografias em anexo demonstra exatamente este mesmo comportamento, uma das crianças a consolar a outra, quando viu que amiga chorava. (Anexo IX – 2ºregisto fotográfico, 1ª imagem).

Indicador: discorda sem recorrer a lutas (Escala 24)

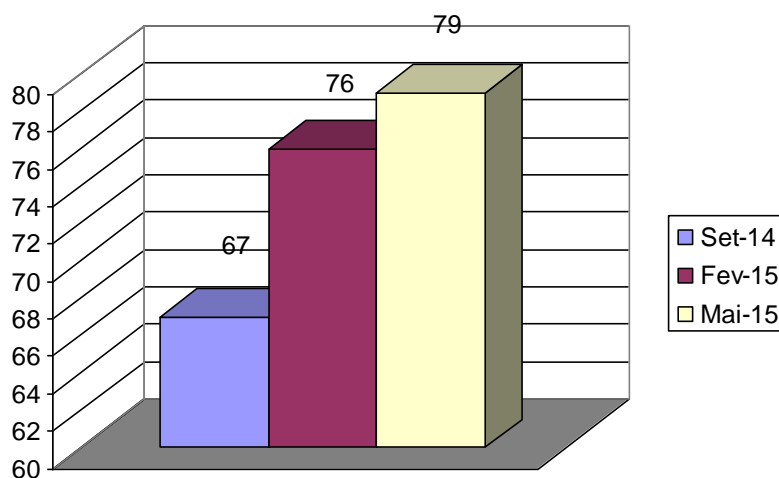


Gráfico 24: Discorda sem recorrer a lutas

Relativamente ao gráfico 24 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quando discordavam sem recorrer a lutas, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 67 para 79. Inicialmente era mais difícil eles compreenderem que podiam discordar com os amigos, sem usar a violência, atualmente já conseguem separar melhor estes dois comportamentos. Discordando sem usar a força.

Indicador: perturba as brincadeiras dos colegas (Escala 25)

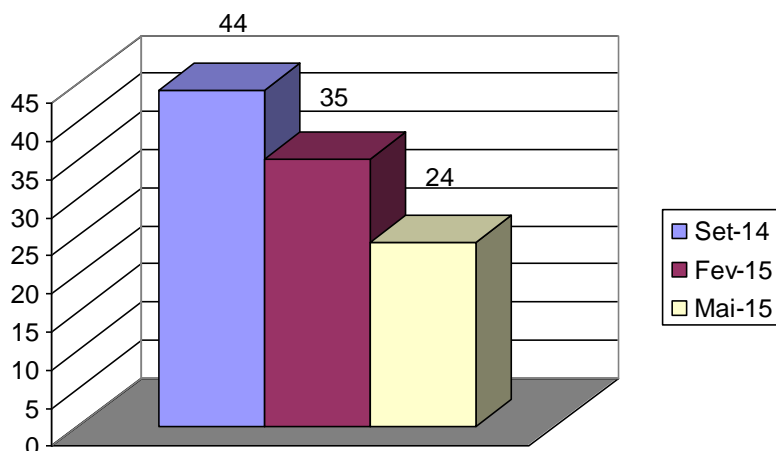


Gráfico 25: Perturba as brincadeiras dos colegas

Relativamente ao gráfico 25 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria nas suas brincadeiras, não perturbam as brincadeiras dos colegas, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 44 para 24. Das poucas crianças em que se registou que perturbavam as brincadeiras dos amigos, atualmente o seu comportamento teve uma evolução positiva, deixando de o fazer ou executando-o com menos frequência, compreendendo que não se deve interferir nas brincadeiras dos seus amigos, se não, deixam os amigos tristes.

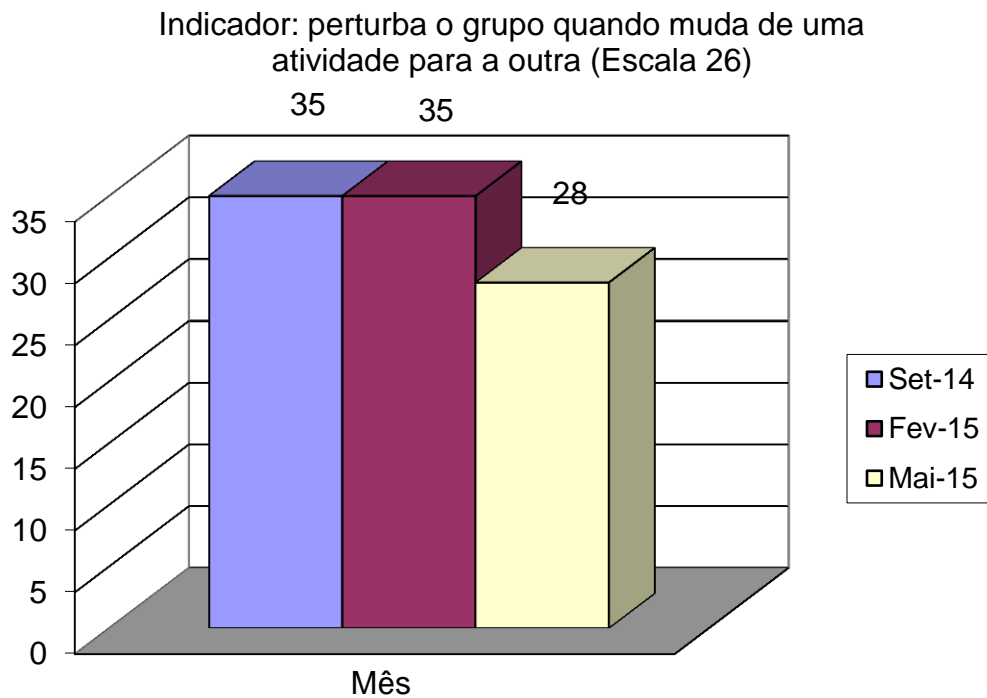


Gráfico 26: Perturba o grupo quando muda de uma atividade para a outra

Relativamente ao gráfico 26 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria ao nível perturbar o grupo quando muda de uma atividade para a outra, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até Maio de 2015, que evoluiu de 35 para 28. Este comportamento, inicialmente entre setembro de 2014 e fevereiro de 2015, manteve-se o indicador no valor de 35.

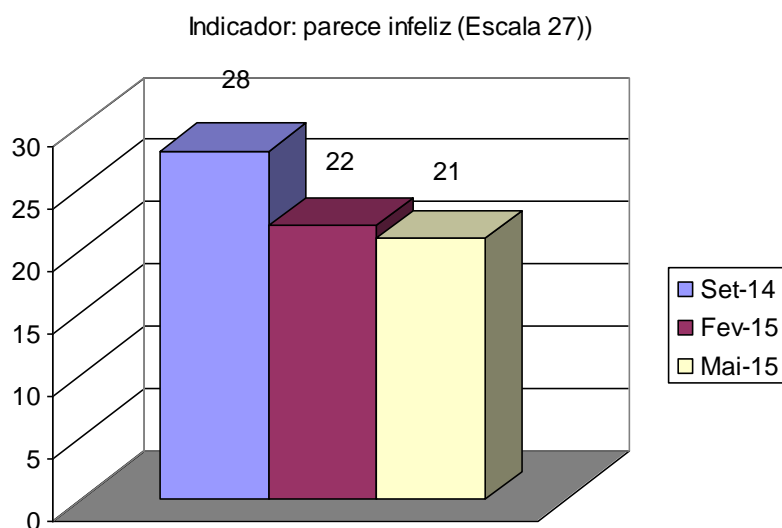


Gráfico 27: Parece infeliz

Relativamente ao gráfico 27 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto ao parecerem infelizes, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 28 para 21. Na sua grande maioria as crianças desta sala parecem sempre muito felizes, sendo 88 o máximo de infelicidade o indicador mantém-se sempre próximo dos valores mínimos de infelicidade.

Indicador: é criativo durante as brincadeiras com os seus colegas (Escala 28)

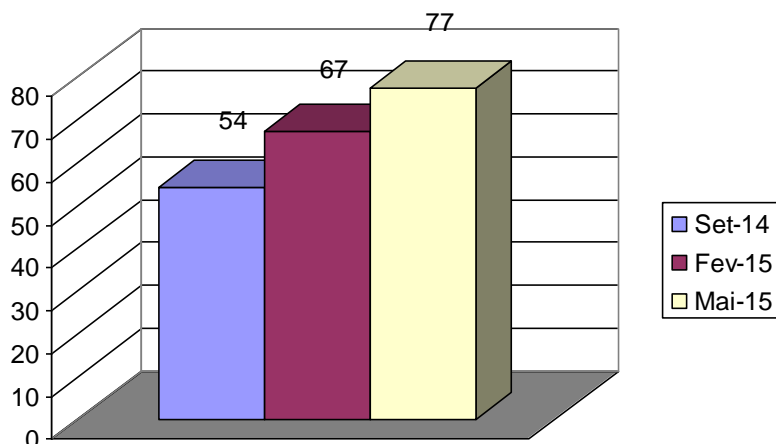


Gráfico 28: É criativo durante as brincadeiras com os seus colegas

Relativamente ao gráfico 28 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto ao nível da sua criatividade durante as brincadeiras com os seus colegas, revelada pelo indicador de setembro de 2014 até maio de 2015, que evoluiu de 54 para 77.

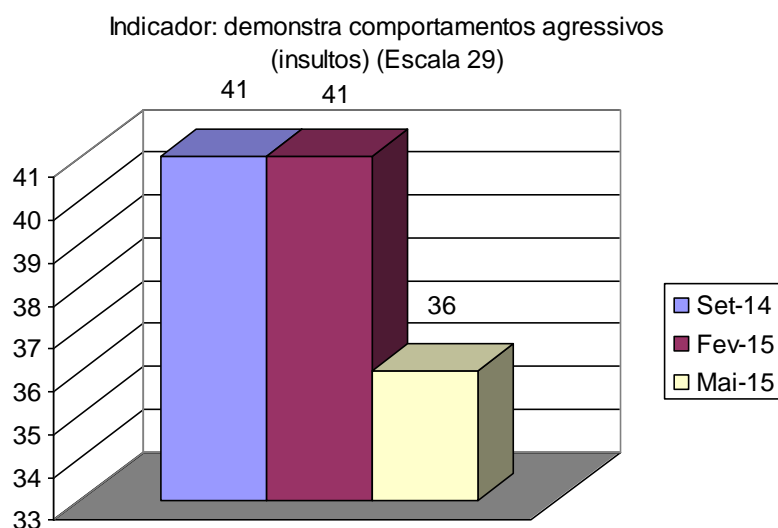


Gráfico 29: Demonstra comportamentos agressivos (insultos)

Relativamente ao gráfico 29 pode-se verificar através da análise realizada, que as crianças dos três anos tiveram uma melhoria quanto à demonstração de comportamentos agressivos ao nível dos insultos, revelada pelo indicador de setembro de 2014 a maio de 2015 diminuindo positivamente evoluindo de 41 para 36.

Inicialmente entre setembro de 2014 e fevereiro de 2015 não houve evolução permaneceram em 41.

Este foi mais um dos comportamentos difíceis de se intervir, tendo em conta que estava muito enraizado nestas crianças a troca de insultos através de palavrões, bem como chamarem-se de “bebés” e feios uns aos outros. Foi um processo moroso, para conseguir que se deixassem de dizer palavrões e deixassem de se chamar de “bebés” e feios, sendo que este processo não pode estagnar aqui, tem de ser continuado nos próximos anos.

**Protocolo do Perfil
de Implementação
do Programa
(PIP)**

Projecto Infância - Texto traduzido por Júlia Formosinho
I.E.C - U.M
Dezembro de 1997

**PROTOCOLO DO PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA
(PIP)**

Nome do Programa _____

Endereço _____

Equipa
Técnica/Categorias _____

Número de crianças inscritas _____

Faixa etária _____

Nome do avaliador _____

Categoria do avaliador _____

Datas em que o PIP foi contemplado: (1) _____ (2) _____ (3) _____

Formulário do PIP usado (20 Itens da Escala de Formação (*) ou 30 Itens de Escala Integral):

(1) _____ (2) _____ (3) _____

Notas:

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(No caso de “pessoas em formação” apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). No caso da “implementação completa” são considerados todos os itens.)

I - AMBIENTE FÍSICO

***1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.	Divisão rudimentar do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombo.			Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.

Notas:

***2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.	Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.			Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto.

Notas:

***3. A sala é segura e bem conservada.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).	Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).			Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.

Notas:

***4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou critério para a colocação dos materiais; ausência de etiquetas ou poucos materiais etiquetados.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são apenas de um ou dois tipos.			Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).

Notas:

***5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Materiais limitados em cada área.	Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas.			Materiais suficientes em todas as áreas.

Notas:

***6. Há objectos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Poucos objectos reais.	Alguma variedade de materiais e alguma oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Alguns objectos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensílios de cozinha).			Larga variedade de materiais e amplas oportunidades para actividades multisensoriais; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafa-dores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafas, tiras de papel, embalagens de iogurte).

Notas:

***7. Os materiais estão ao alcance das crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos.		Alguns materiais estão ao alcance das crianças.		Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).		Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.		Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

Notas:

***9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou poucos materiais que reflectam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas.		Alguns materiais reflectem essas diferenças.		Muitos materiais reflectem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música).

Notas:

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento socio-emocional.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.		Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.		Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

Notas:

II - ROTINA DIÁRIA

11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de actividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir.		É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (em partes do dia; alguns mas em não todos os dias da semana); os adultos referem-se só às vezes aos tempos da rotina e às sequências de actividades.		É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária indicando pelos nomes os tempos da rotina e as sequências. Pede-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um tempo da rotina para o seguinte.

Notas:

***12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhuma das actividades recebe atenção adequada.		É dado tempo suficiente para trabalhar e para planear ou para rever, mas não para todas as três actividades.		É dado tempo suficiente para as três actividades.

Notas:

13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer.		Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado às crianças um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano alternativo.		Os adultos usam várias estratégias de planificação individual com cada criança; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer planos subsequentes.

Notas:

***14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de revisão, mas não encorajam as crianças a representar as suas actividades.		Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrar de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais.		Os adultos pedem regularmente às crianças para re-fazerem, mostrar e falar acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com os outros membros do grupo.

Notas:

***15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre actividades de grande e pequeno grupo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há variedade no tamanho dos grupos ou no tipo das actividades de grupo.		Há alguma variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo.		Há variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, actividades de pequeno grupo, actividades em círculo).

Notas:

***16. Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por ex., tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Espera-se que as crianças estejam apenas a ouvir sem terem oportunidade de manipular os materiais.	Todas as crianças são orientadas para utilizar os materiais da mesma forma; espera-se que as crianças obtenham os mesmos resultados.			As crianças têm liberdade de usar os materiais à sua maneira e de partilhar as suas ideias com os adultos e com as outras crianças.

Notas:

III - INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

***17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos raramente pedem às crianças para falar sobre o que estão a fazer; os adultos fazem às crianças perguntas apenas para obter respostas feitas.	Por vezes, os adultos repetem o que as crianças dizem ou fazem perguntas mecânicas ou rotineiras; as perguntas não são de resposta livre.			Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem).

Notas:

***18. Os adultos participam activamente no jogo das crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos observam, mas não participam no jogo das crianças; os adultos lideram o jogo; os adultos mantêm-se ocupados com tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam.	Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são receptivos ao jogo das crianças, mas não são participantes recíprocos.			Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos.

Notas:

19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A conversa é principalmente dos adultos para as crianças ou as crianças falam sem nenhuma participação dos adultos; a conversa dos adultos é directiva; pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças.		As crianças falam um pouco, (espontaneamente ou em resposta aos adultos); a conversa dos adultos ainda é a dominante; os adultos acenam com a cabeça ou respondem que sim às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.		Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças; os adultos ouvem/respondem às crianças; os adultos falam com as crianças que ainda não falarem; os adultos falam ao mesmo nível dos olhos das crianças.

Notas:

20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não registam as palavras das crianças; ensinam-se rimas ou canções mas não se incentiva a sua invenção pelas crianças.		Por vezes os adultos registam ou re-lêem as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aproveitadas pelos adultos nem trabalhadas em grupo.		Os adultos registam e re-lêem regularmente as palavras das crianças; as ideias das crianças são espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e são recitadas e expandidas por outros; os adultos lêem diariamente para as crianças.

Notas:

***21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas.	Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas por vezes intervêm prematuramente.			Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma “perfeita”.

Notas:

***22. Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e actividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez.	Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em grupos pequenos.			Os adultos encorajam as crianças a pensar na forma como podem colaborar com os projectos; os adultos passam os comentários de umas crianças para outras crianças.

Notas:

23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas dos adultos não são adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças.	As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas.			As expectativas são consistentes e adequadas ao nível de desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites.

Notas:

24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos parecem apenas ter a consciência daquela área ou daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare nelas.	Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas.			Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; as actividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com as outras para desenvolver a aprendizagem.

Notas:

IV. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO

***25. Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as actividades; os estagiários assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa.	Por vezes, os estagiários assistentes e auxiliares trabalham com as crianças, mas não participam na totalidade das componentes da planificação e implementação da rotina diária.			Todos os adultos participam de forma quase igual no desenvolvimento das actividades e na interacção com as crianças ao longo da rotina diária.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica).

26. Quando existe mais do que um membro adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é usado um processo de planificação e avaliação em equipa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal de acção educativa não tem sessões de planificação e avaliação regularmente calendarizadas; as práticas do programa e as necessidades das crianças são discutidas apenas informalmente.	Por vezes, o pessoal de acção educativa reúne-se para fazer a planificação e avaliação baseadas na rotina diária e observações das crianças; os formulários de planificação não são usados de forma consistente.			O pessoal de acção educativa estabelece períodos regulares de reunião para planificar e avaliar a rotina diária, as experiências chave e interações do programa; as observações sobre as crianças são partilhadas durante a planificação e avaliação; é usado de forma consistente um formulário de planificação desenvolvido de forma cooperativa.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica)

27. O pessoal docente faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR - Child Assessment Record).

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o CAR para registar informações sobre as crianças.	Ocasionalmente, o pessoal docente faz registos no CAR, mas a prática não é consistente.			O pessoal docente tem um tempo marcado e procedimentos habituais para fazer os registos no CAR.

Notas:

28. O pessoal docente completa o Registo de Observação da Criança (COR - Child Observation Record) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o COR.	O pessoal docente usa o COR uma vez por ano, sem contudo aproveitar os seus resultados no quotidiano escolar; os resultados do COR não são dispostos em quadros ou analisados.			O pessoal docente usa o COR pelo menos duas vezes no ano; os resultados são usados para desenvolver o programa e são partilhados com outros (pais e administradores).

Notas:

29. O pessoal de acção educativa comunica com os pais e envolve-os no programa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O staff raramente fala com os pais acerca do que os seus filhos estão a fazer; os pais não são encorajados a visitar ou a envolver-se nas actividades do programa.	Por vezes, o staff fala com os pais acerca dos seus filhos; não há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são envolvidos em tarefas mínimas ou de rotina, mas não são encorajados a interagir com as crianças durante a rotina diária.			O staff fala frequentemente com os pais acerca das actividades dos seus filhos; há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são encorajados a visitar, conhecer o programa e a participar activamente; (quando adequado) o staff faz visitas domiciliárias regulares.

Notas:

30. O pessoal docente está envolvido na formação contínua em serviço.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não se realizam regularmente workshops em serviço; o staff tem pouca participação nas workshops quando elas se realizam.	Workshops em serviço são realizadas várias vezes ao ano; o staff sugere tópicos mas tem um papel reduzido na planificação/direcção nas workshops; há pouca continuidade após as workshops.			Workshops em serviço são realizadas regularmente; as necessidades e interesses do staff são solicitados para a planificação das workshops; o staff participa activamente nas workshops; há uma continuidade regular para garantir que o material coberto está a ser implementado; o staff tem acesso a recursos para os assistir na implementação do programa.

Notas:

FICHA DE RESULTADOS DO PIP: VERSÃO INTEGRAL

Nome do Programa: _____ Avaliador: _____ Data do PIP:
T1: ___ T2: ___ T3: ___

	Pontuações (1-5)		
	T1	T2	T3
I. AMBIENTE FÍSICO			
* 1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	_____	_____	_____
* 2. Espaço de trabalho adequado em cada área	_____	_____	_____
* 3. Sala segura e bem conservada	_____	_____	_____
* 4. Materiais ordenados e etiquetados	_____	_____	_____
* 5. Materiais adequados para várias crianças	_____	_____	_____
* 6. Variedade de materiais reais à disposição	_____	_____	_____
* 7. Materiais acessíveis às crianças	_____	_____	_____
* 8. Equipamento de grandes músculos à disposição	_____	_____	_____
* 9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	_____	_____	_____
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	_____	_____	_____
II. ROTINA DIÁRIA			
* 11. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 12. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 13. Variedade de estratégias de planificação usadas	_____	_____	_____
* 14. Variedade de estratégias de relembrar usadas	_____	_____	_____
* 15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	_____	_____	_____
16. As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos	_____	_____	_____
III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA			
* 17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	_____	_____	_____
* 18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	_____	_____	_____
* 19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	_____	_____	_____
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	_____	_____	_____
* 21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	_____	_____	_____
22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	_____	_____	_____
23. Os adultos mantêm limites razoáveis	_____	_____	_____
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula	_____	_____	_____
II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO			
* 25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
26. O staff usa o processo de planificação em equipa e avaliação em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
27. O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)	_____	_____	_____
28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR)	_____	_____	_____
29. O staff envolve os pais no programa	_____	_____	_____
* 30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	_____	_____	_____
TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL (30-150)	_____	_____	_____

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a “implementação para formação”. A totalidade dos itens está cotada para avaliar a “versão integral”.)

**FICHA DE SUMÁRIO DE RESULTADOS DO PIP:
IMPLEMENTAÇÃO PARA FORMAÇÃO**

Nome do Programa: _____ Avaliador: _____ Datas do PIP:
T1: ___ T2: ___ T3 ___

	Pontuações (1-5)		
	T1	T2	T3
I. AMBIENTE FÍSICO			
* 1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	_____	_____	_____
* 2. Espaço de trabalho adequado em cada área	_____	_____	_____
* 3. Sala segura e bem conservada	_____	_____	_____
* 4. Materiais ordenados e etiquetados	_____	_____	_____
* 5. Materiais adequados para várias crianças	_____	_____	_____
* 6. Variedade de materiais reais à disposição	_____	_____	_____
* 7. Materiais acessíveis às crianças	_____	_____	_____
* 8. Equipamento de grandes músculos à disposição	_____	_____	_____
* 9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	_____	_____	_____
II. ROTINA DIÁRIA			
* 11. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 12. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 13. Variedade de estratégias de planificação usadas	_____	_____	_____
* 14. Variedade de estratégias de lembrar usadas	_____	_____	_____
* 15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	_____	_____	_____
III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA			
* 17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	_____	_____	_____
* 18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	_____	_____	_____
* 19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	_____	_____	_____
* 21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	_____	_____	_____
* 22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	_____	_____	_____
II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO			
* 25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
* 30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	_____	_____	_____
TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL PARA FORMAÇÃO (20-100)	_____	_____	_____

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a “implementação para formação”.)