

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento: Educação**

**Mestrado em: Educação Pré-Escolar**

# Relatório Final

2011

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento: Educação

Mestrado em: Educação Pré-Escolar

# Relatório Final

**Stephanie Santos Antunes**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Vera do Vale.

Setembro de 2011



**Resumo:** Com este relatório pretende-se dar a conhecer momentos chave da minha experiência de estágio vivenciada ao longo do ano lectivo de 2010/2011, com crianças de três anos. Esses momentos chave abrangem assuntos diversos como, a importância do brincar e do Jardim-de-Infância, as rotinas educativas, os problemas de comportamento, entre outros, sobre os quais, recorrendo à literatura, me propus reflectir. A reflexão é um aspecto que se encontra bastante presente, seja relativamente aos momentos chave e aos assuntos que lhes são subjacentes, seja no que concerne à minha actuação.

**Palavras-chave:** brincar, Jardim-de-Infância, rotinas, comportamento.

**Abstract:** This report is intended to make known the key moments of my internship experience lived along the academic year 2010/2011, with three year old children. These key moments cover diverse subjects, as the importance of play and kindergarten, educational routines, behavioral problems, among others, upon which, using literature, I proposed to reflect. Reflection is one aspect that is much present, either in relation to key moments and issues that underlie them, whether in regard to my performance.

**Keywords:** play, kindergarten, routine, behavior.

**SUMÁRIO**

## INTRODUÇÃO

**1. A SITUAÇÃO ACTUAL DOS EDUCADORES E DOS JARDINS DE INFÂNCIA**

1.1. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM PORTUGAL 12

1.2. A IMPORTÂNCIA DO JARDIM-DE-INFÂNCIA E DO EDUCADOR 16

**2. CARACTERIZAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS**

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO 19

2.1.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR 23

2.1.2. O SISTEMA ROTATIVO DE SALAS 27

2.1.3. AS ROTINAS 28

2.1.4. METODOLOGIA DE PROJECTO 31

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO 34

2.2.1. AS DIFICULDADES DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS 37

2.2.2. OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO/GESTÃO DE CONFLITOS 42

2.2.3. AS DIFICULDADES DE LINGUAGEM 48

**3. REFLECTINDO SOBRE A MINHA ACTUAÇÃO ENQUANTO “EDUCADORA”**

3.1. UTILIZAÇÃO DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS 51

3.2. A ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO POR FASES	56
3.3. O DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO “CONSTRUINDO A NOSSA CASA”	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	67
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	69
<b>ANEXOS</b>	

## **Abreviaturas**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

EIPSS – Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social

COR – Child Observation Record

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

“Como numa roseira: os botões abrem-se em momentos diferentes. A capacidade de florescer depende da maturação, dos estímulos dados pelo ambiente e também dos olhos humanos, capazes de presenciar a sua beleza.”

*Vygotsky*

## **Introdução**

O presente relatório tem como principal objectivo expor de forma reflexiva situações-chave vivenciadas, assim como dar a conhecer a experiência de desenvolver pela primeira vez um projecto. As situações descritas ocorreram no ano lectivo de 2010/2011 mais precisamente entre os meses de Novembro a Maio.

Considero que o estágio é muito importante, para a formação dos estudantes, em particular deste curso, por possibilitar que os discentes apliquem os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo de formação e que conheçam uma realidade laboral até então desconhecida para muitos.

Tendo em conta o que foi a cima referido, o relatório desenvolver-se-á em três principais capítulos, a saber: Enquadramento Teórico, que se subdivide em outros dois capítulos, referentes à Formação de Educadores em Portugal onde explico, de forma sintética, como está organizada actualmente a Formação de Educadores e, à Importância do Jardim-de-infância e do Educador.

O segundo capítulo prende-se essencialmente com a caracterização do local e do grupo de estágio e com questões e experiências que considerei pertinentes para a experiência de estágio que vivenciei como: A Importância do Brincar; O Sistema Rotativo; As Rotinas; As Dificuldades de Adaptação das Crianças; Os Problemas de Comportamento/Gestão de Conflitos; e As Dificuldades na Linguagem.

O terceiro e último capítulo refere-se à minha experiência enquanto tendo responsabilidades de Educadora, onde reflecto sobre a utilização do

instrumento de avaliação Sistema de Acompanhamento de Crianças, sobre o desenvolvimento do Projecto “Construindo a nossa casa” e, sobre toda esta importante experiência, que foi o estágio.

## **1. A SITUAÇÃO ACTUAL DOS EDUCADORES E DOS JARDINS-DE-INFÂNCIA**

### **1.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM PORTUGAL**

A formação de Educadores de Infância em Portugal tem vindo a sofrer algumas modificações na sua organização, tendo em vista tornar os percursos académicos mais flexíveis, oferecendo aos alunos maior opção de escolha profissional e facilidade de reconversão, originando, assim, um aumento da formação ao longo da vida. Para que seja mais claro o processo de formação dos Educadores e quais as suas alterações, segue-se uma breve explicação da organização do curso de formação de Educadores pré e pós Bolonha.

O curso de formação inicial de Educadores de Infância sofreu alterações no lectivo de 2007/2008, deixando de ser denominado de Educação de Infância. Este curso tinha a duração quatro anos e, não existia o segundo ciclo de formação. Porém, com as alterações na organização do curso, a nomenclatura do curso foi alterada para Educação Básica.

O curso de Educação Básica tem a duração de três anos, menos um do que o curso anterior, pré-bolonha, apesar de conferir o grau de licenciatura. O presente curso de formação de Educadores não é profissionalizante, ao contrário do curso de Educação de Infância, significando que embora os alunos recém formados sejam licenciados, tal como os alunos de Educação de Infância, não tiveram preparação a nível prático ao longo da formação inicial, que lhes permita exercer a profissão de Educador.

Como a própria denominação faz transparecer, o curso pré-bolonha (Educação de Infância), apenas possibilitava aos estudantes exercerem neste nível de ensino, permitindo, na minha opinião uma especialização na área, enquanto, que o curso adequado ao processo de Bolonha, possibilita uma

área de actuação mais vasta e, por isso, a preparação é menos direccionada. Ao longo do primeiro ciclo de formação, do actual curso de formação de Educadores, a preparação dos alunos é voltada para três ciclos de ensino distintos, fornecendo uma vasta área de formação que possibilita, mais tarde, aos estudantes optar pela área desejada. Este aspecto pode ser visto como sendo positivo no caso de existirem alunos que têm dificuldade em decidir qual o nível de ensino pelo qual querem optar, mas não permite uma formação especializada e direccionada nos casos em que este tipo de dúvida nunca existiu. Apesar do curso de Educação Básica, na minha opinião, apresentar este aspecto menos positivo, pode conferir duas áreas de influência no que toca à empregabilidade, o que pode ser bastante positivo dada a conjectura económica que o país atravessa presentemente. Quero com isto dizer, que ao fim dos três anos de formação inicial que confere o grau de licenciatura, o indivíduo tem duas opções, ou dá por terminada a sua formação a nível académico, ou prossegue com o segundo ciclo de formação. No primeiro caso, visto o curso adequado ao processo de Bolonha não ser profissionalizante, o indivíduo denomina-se por Técnico de Educação e pode desempenhar funções relativas a serviços educativos e desempenhar funções em serviços educativos de museus, em bibliotecas, ludotecas, centros de ocupação de tempos livres, extensões educativas de Câmaras Municipais e Juntas de Freguesias.

No segundo caso, em que o indivíduo ingressa no segundo ciclo de formação, sendo que o seu primeiro ciclo foi em Educação Básica, tem à sua disposição, se o seu desejo for desempenhar funções inerentes ao ensino, quatro opções. O mestrado em Educação Pré-Escolar, que permite desempenhar funções de Educador de Infância, o mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que possibilita ser docente do primeiro ciclo. Para além destes dois mestrados existem, também, outros que permitem actuar

em duas áreas distintas de ensino que constituem, como já foi referido, uma oportunidade vista por alguns recém licenciados, como sendo bastante positiva, já que, se a empregabilidade for pouco provável numa área, existe a possibilidade de procurar no outro nível de ensino para o qual estão habilitados. Os mestrados que permitem que, o que foi anteriormente referido, aconteça são: o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que habilita Educadores de Infância e em simultâneo Professores do 1º ciclo; e o mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, que forma Professores do 1º e 2º Ciclo (Decreto-Lei 43/2007).

Esta possível versatilidade dos profissionais de Educação ainda não teve qualquer tipo de impacto no mercado de trabalho, pelo simples facto de o ano lectivo que se aproxima (2011/2012) ser o primeiro em que os alunos formados segundo o processo de Bolonha ingressam no referido mercado. Assim, ainda não é possível saber se o facto de existirem pessoas habilitadas em duas vertentes de ensino é positivo para as crianças pelas quais serão responsáveis e/ou se será visto de forma positiva pela entidade empregadora.

Por um lado esta “dupla” habilitação dos docentes é positiva para as crianças, na medida em que possibilita que o mesmo docente acompanhe o grupo em dois ciclos de ensino e, deste modo, a continuidade terá à partida maior probabilidade de sucesso. Poderá ser vista como positiva, também, pela entidade empregadora, já que possibilita um trabalhador versátil. Contudo, a “dupla” habilitação pode ser vista como sendo demasiado abrangente e, por isso, menos qualificada, resultando, assim, num aspecto negativo para a empregabilidade (num momento em que a especialização é cada vez mais exigida pela população) e sobretudo para as crianças.

Embora, aparentemente poder ser difícil optar entre um mestrado que habilite para um único grau de ensino e outro que habilite para dois, no meu caso a decisão foi tomada no momento em que me foi explicado que no final do primeiro ciclo de formação teria de optar. O meu desejo sempre foi exercer como educadora, os outros níveis de ensino nunca despertaram em mim nenhum tipo ambição, tornando, como já referi, a minha decisão facilitada.

## **1.2 IMPORTÂNCIA DO JARDIM-DE-INFÂNCIA E DO EDUCADOR**

Frequentemente, os Jardins-de-Infância e Educadores são vistos pelos pais e população, como tendo a finalidade única de guardar as crianças. Sendo comum, infelizmente, menosprezar a importância do Jardim-de-Infância e do Educador, no desenvolvimento da criança. Assim, seguidamente, serão apresentados aspectos que demonstram essa mesma importância no desenvolvimento das crianças.

As crianças que frequentam Jardins-de-Infância registam níveis de desenvolvimento cognitivo, psicológico e emocional superiores, estas crianças interagem, também, mais frequentemente com os seus colegas (Lourenço, 1996) reflectindo-se todos os aspectos referidos no posterior sucesso escolar das crianças.

Antes dos 3 anos, o local ideal para uma criança crescer, segundo o relatório da UNICEF, é em casa da própria criança com agentes de desenvolvimento como: pais, familiares, ou vizinhos. No caso de não ser possível, a creche também pode, com certeza, ser uma opção positiva, mas para isso o ambiente tem de ser estimulante para a criança, permitindo que tenha toda a atenção que cada criança necessita. (Portugal, 1998)

O Educador tem um papel crucial no futuro das crianças que educa. Sendo responsável pela organização de actividades educativas, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças com idades entre os zero e os seis anos. Complementando, a acção educativa das famílias junto das crianças.

Deste modo, cabe ao Educador ajudar as crianças a desenvolverem actividades sociais, sendo as quais indispensáveis à formação pessoal e social, ensinando-as a interagir, cooperar e conviver com crianças da mesma e/ou de

diferentes idades, através de actividades e brincadeiras em grupo. O Educador deve, então, auxiliar as crianças a adquirirem competências para a vida diária como a criação de hábitos de higiene fundamentais para uma vida saudável, proporcionar às crianças actividades que lhes permitam expressar-se livremente, com criatividade e imaginação, nas dimensões plástica, musical, corporal e, em especial, nas novas experiências do dia-a-dia. Assim como, auxilia-as a diferenciar e reconhecer cores, sentir o prazer de manipular materiais e formas, tamanhos, texturas diversas, tal como a expressar-se através de canções, danças, jogos, dramatizações ou a produzir sons e ritmos com o corpo, fazendo-as ganhar confiança na própria capacidade física. É, também, importante que o educador tenha em consideração os interesses e necessidades de cada criança (Kamii, 1996).

O brincar, de acordo com Kishimoto (2000), estimula a criatividade, a imaginação, a inserção da criança no mundo, amplia a sua cadeia de relacionamento social. Notando-se que, por intermédio do jogo, dá-se a estimulação do desenvolvimento cognitivo, motor, social e afectivo da criança.

O Educador deve, ainda, envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver, pois a cooperação da família permite o estabelecimento de uma relação pessoal de afecto, respeito e confiança com os pais e educadores, condição essencial para uma acção educativa participada (Magalhães, 2007).

O Educador deve estar atento às particularidades de cada criança, devendo ser exigente, sem perder a ternura, colocando limites, acompanhando, dirigindo e controlando, contudo deve predominar a sensibilidade e afectividade, consolidando assim a relação entre educador e educando. É durante a infância, a fase mais importante para o

desenvolvimento da personalidade, que se organizam os comportamentos, as atitudes e as crenças das crianças. Assim, o Educador deve recusar o papel de um simples comunicador de conhecimentos (Lourenço, 1996).

Considero então, importante o Educador estar, constantemente, atento aos comportamentos da criança, reacções, desenvolvimentos, entre outros aspectos. O Educador centrado na criança gosta da companhia das crianças, tem boas relações com elas, obtendo assim a sua confiança. Respeita a criança, pois cada uma desenvolve-se em tempos e maneiras diferentes possuindo características que mudam de criança para criança. Não é dominador, indiferente, mas sim comunicador, directo e honesto. Um grupo de crianças tem de ser visto pelo Educador não como um grupo mas como indivíduos diferentes entre si. É, também, importante que o Educador promova uma organização que permita às crianças participar em cooperação com os colegas, desenvolvendo assim a consciência de cidadania democrática, sentido crítico e encorajando a liberdade de expressão.

## **2. CARACTERIZAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS**

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A fim de compreender a realidade e actuação da entidade de estágio será apresentada uma breve caracterização da mesma, onde constam informações sobre o espaço interior e exterior, recursos humanos, metodologia e avaliação.

A entidade de estágio foi fundada na década de quarenta numa altura em que o fundador considerou essencial apoiar a população circundante que vivia com graves necessidades sociais.

A instituição mencionada é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que a Segurança Social define ser uma instituição sem fins lucrativos cujo objectivo passa por apoiar as famílias nas diversas situações, seja de instabilidade, rejeição, entre outras, desenvolvendo acções que possibilitem o auxílio a crianças, tende por base o artigo 1.º do Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (EIPSS) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro.

A instituição funciona com valência de jardim-de-infância, com horário de funcionamento das 8:00 às 18:00 horas, presta apoio a sessenta e nove crianças com idades entre os três e os cinco anos. O grupo dos três anos é constituído por 22 crianças, o grupo dos quatro anos por 23 e o de cinco por 24 crianças.

A instituição dispõe de três salas com grande quantidade de luz natural, estando organizadas em três oficinas diferentes. A Sala das Cores é dirigida para actividades de Expressão Plástica, apesar de conter jogos de

construção, jogos de mesa, televisão e biblioteca. A Sala dos Cantinhos que contém espaço para jogo simbólico, biblioteca, jogos de mesa e música. E a Sala de Movimento/Salão que permite que sejam desenvolvidas actividades de Expressão Motora e de grande grupo, devido à sua amplitude e espaço. Esta última sala dispõe ainda de jogos de construção, jogos de mesa, biblioteca, material de Expressão Motora e televisão.

O dormitório funciona na Sala das Cores e na Sala de Movimento/Salão. A instituição dispõe ainda de uma casa de banho para crianças e outra para adultos, um refeitório, uma copa e um gabinete. O espaço exterior é constituído por: parque infantil, área relvada e coreto.

A instituição apresenta como recursos humanos, três educadoras, cinco auxiliares e uma empregada externa, de empresa de alimentação, responsável pela copa. Cada grupo tem como responsáveis uma educadora e uma auxiliar à excepção dos grupo de três e quatro anos, que partilham uma segunda auxiliar. A auxiliar que não está responsável por nenhum grupo, tem como função a limpeza da instituição.

A metodologia utilizada pela instituição baseia-se no modelo construtivista e em filosofias elaboradas por autores que também têm o construtivismo como inspiração, sendo alguns deles: Piaget, Froebel entre outros.

A entidade de estágio não tem por base um único modelo curricular. A sua metodologia baseia-se no construtivismo que compreende a abordagem do modelo High Scope, por exemplo. O construtivismo assenta na implicação das crianças nas actividades promovendo deste modo, aprendizagens significativas, por si construídas, através das interacções estabelecidas com o meio onde estão inseridas. O papel do Educador construtivista consiste em

proporcionar experiências de aprendizagem, levando-as a reflectir, por meio de questões que estimulem essa mesma reflexão. As experiências de aprendizagem devem ser desafiantes, de modo a contribuir cada vez mais para o desenvolvimento da criança (Spodek, 2002).

Os responsáveis pela instituição referida, sustentam a ideia, assim como, Froebel, Piaget e outros, que a educação deve ter por base a auto-actividade e o jogo (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2005). Assim, é disponibilizado muito tempo para as crianças brincarem, fomentando a autonomia, deixando diversos materiais ao alcance das crianças e atribuindo pequenas tarefas como, dobrar o lençol depois da sesta, arrumar no espaço destinado a cada criança (cabide), brinquedos ou acessórios pessoais, entre outras tarefas simples, mas importantes para o desenvolvimento da autonomia da criança. Outra característica a destacar, da instituição, é a forma de dialogar com as crianças. Na instituição os adultos comunicam com as crianças de forma harmoniosa, num tom sereno e tranquilizante, mesmo em situações de conflito. Desta forma, a criança não se sente angustiada, humilhada, nem com medo. Os conflitos são geridos de forma pacífica, procurando chegar a um acordo sem desenvolver na criança experiências possivelmente traumatizantes.

No que concerne à avaliação das crianças, são utilizados três modos de avaliação distintos, com intervalo de três meses no caso do COR (Child Observation Record) e do DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias). O portfólio é, também, utilizado como forma de avaliação, sendo todos os trabalhos das crianças elaborados ao longo do ano lectivo, agrupados em pastas individuais.

O COR é um instrumento de avaliação que consiste na observação e registo de situações relevantes, estando organizado em seis categorias de

desenvolvimento, sendo elas: iniciativa; relações pessoais; representação criativa; música e movimento; linguagem e competência na leitura e na escrita; e, por fim, lógica e matemática. Os comportamentos estão organizados de um a cinco, correspondendo cada um deles a um nível evolutivo de desenvolvimento (Mendes, 2009).

O DQP é outro instrumento de avaliação, utilizado na instituição, disponibilizado pelo Ministério da Educação. Pretende avaliar a criança essencialmente a três níveis: contextual, processual e das realizações, disponibilizando instrumentos dirigidos para cada um dos aspectos a avaliar. A escala formulada tem em conta o envolvimento das crianças nas actividades em que participam, o empenhamento e actuação do adulto e a interacção entre esse último e a criança. Este instrumento de avaliação permite ainda analisar se o contexto educativo proporciona aprendizagens em todas as áreas previstas pelas Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (Bertram & Pascal, 2009).

Para além dos tipos de avaliação, a cima referidos, efectuados na instituição, são também registadas fotograficamente algumas actividades, que no seu todo, fazem transparecer a evolução das crianças.

### **2.1.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR**

Atendendo ao facto da entidade de Estágio enfatizar o jogo, passo a justificar por meio de uma reflexão com recurso à literatura, a referida ênfase, por parte da instituição, atribuída à área mencionada.

Tendo em conta que a aprendizagem é feita por meio de brincadeiras e que aspectos como a curiosidade e a imitação, devem ser aproveitados para facilitar o processo de aprendizagem, o jogo e o brincar têm grande importância para o desenvolvimento e bem-estar da criança. O desenvolvimento da criança está dependente da brincadeira, não podendo esta ser vista meramente como diversão, já que, facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, tendo especial importância para o equilíbrio psicológico e emocional, possibilitando, por isso, a construção do próprio conhecimento da criança (Melo, s/d).

A necessidade que a criança tem de brincar, na minha opinião prende-se com o facto de o jogo ser o “veículo” que, tendo em conta as características das crianças, permite aprendizagens em menor tempo, com menor esforço e com mais significado. Porém, Vieira (2009), apresenta várias razões que levam as crianças a brincar como: o prazer que sentem enquanto brincam; podem exprimir emoções através da brincadeira e ainda interagir com os pares. Os jogos e brincadeiras potenciam então um desenvolvimento na criança, quer pela situação imaginária utilizada nas brincadeiras, quer pela utilização de regras, no caso dos jogos (Francisco, 2008)

Assim, a instituição que tem vindo a ser mencionada atribui muita importância ao brincar, quer seja por meio de jogos ou de interações entre colegas. O sistema rotativo em que funciona a instituição denuncia esta mesma preocupação prestada ao brincar, já que, todas as salas possuem diferentes jogos e todos os dias os três grupos da instituição, dos três, quatro e cinco anos, passam pela sala dos “Cantinhos”, local privilegiado para a

concretização do jogo simbólico. A sala denominada de “Cantinhos” é uma sala onde para além de conter jogos e livros, tem mobiliário, roupas e acessórios, que permite que as crianças desenvolvam o jogo simbólico. Torna-se então imprescindível compreender que a função simbólica consiste no acto de representar um objecto ou pessoa ausente, quer isto dizer que, a criança realiza jogo simbólico quando confere ao objecto uma função diferente da sua na realidade (Kamii, 1996). O jogo simbólico torna-se, sem dúvida, relevante para a estimulação da construção de situações imaginárias, fazendo ainda com que a criança aplique linguagem necessária às diversas situações, acomodando possíveis regras sociais e culturais, ao mesmo tempo que experienciam diferentes personagens na brincadeira. As personagens criadas são quase sempre as pessoas que estão mais perto da criança e que por isso têm como modelos, representando os seus modelos tal qual como são na realidade, nas suas brincadeiras. Como pude constatar em estágio, as crianças que brincavam na sala dos “Cantinhos” fingiam na maioria dos casos ser a mãe, o pai, a filha e mesmo a educadora.

Ao longo do estágio observei também que, com o decorrer do tempo as situações representadas pelas crianças estavam cada vez mais próximas da realidade e permitiram que mais colegas participassem nas suas brincadeiras, começando inicialmente por brincadeiras individuais e no desfecho do estágio realizavam acções em pequenos grupos de três/quatro crianças em situações de jogo simbólico. No meu ponto de vista existem duas possíveis razões que podem justificar este desenvolvimento, por um lado as interacções que já estabeleceram com os colegas, que numa primeira fase eram desconhecidos, por outro, o seu próprio desenvolvimento que já permite à criança brincar em pequenos grupos.

Foi, também, bastante visível, enquanto o grupo fazia jogo simbólico, a existência de situações de conflito quase sempre relativas ao desejo por parte

de mais de uma criança, de usufruir de alguns objectos. Apesar de ser uma situação recorrente neste grupo, considero ser algo perfeitamente vulgar devido à faixa etária do grupo. Aos três anos a criança encontra-se no estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operatório caracterizado não só, mas também, pelo egocentrismo intelectual. Neste momento do seu desenvolvimento cognitivo, a criança considera ser o “centro do mundo”, não sendo capaz de entender o ponto de vista do outro, isto é, pensa que todos pensam e sentem da mesma forma que ela própria (Oliveira-Formosinho, 2007). Posteriormente, a criança reconhece a existência de perspectivas diferentes das suas, porém, não consegue, de forma habitual, conciliar o seu desejo com o desejo dos seus pares de brincarem com o brinquedo, que a primeira possui. Perante esta situação, o adulto insiste na partilha do brinquedo com os pares, pensando, que deste modo está a sensibilizar a criança para esta situação. O que acontece, segundo Kami (1996) é que quando se verifica que a criança partilhou com os seus pares, o brinquedo, depois da intervenção do adulto, esta atitude deve-se ao sentimento de obediência que a criança sente em relação ao adulto e não por compreender o significado e a importância da partilha. Por outro lado, podem ocorrer situações em que a partilha do brinquedo é voluntária. Nesta situação, verifica-se que o desejo de relacionar-se de forma positiva com outra(s) criança(s) é manifestamente superior ao desejo de guardar o brinquedo. Quando a criança demonstra cooperação para com os pares, significa que existe, entre os pares, respeito mútuo.

No decorrer da minha intervenção no estágio, foram vários os momentos em que detectei situações de interacção resultantes da partilha de brinquedos. Na maioria das situações assisti a conflitos provenientes da ausência de vontade de partilhar brinquedos próprios e/ou da instituição. Quando estas situações ocorriam e os intervenientes não pareciam conseguir

gerir o conflito intervim, conversando com as crianças envolvidas questionando a razão do conflito, no caso de saber quem tivera um comportamento menos adequado, dialogava com a criança levando-a a perceber que a sua acção não fora a mais correcta e justificando a razão pela qual o brinquedo ficaria com a outra criança e não consigo. Quando não sabia qual a criança que teria agido de forma menos correcta e a minha intervenção fosse necessária conversava com as crianças, fazendo-as chegar a um consenso, no caso de não ser possível, retirava o brinquedo em causa explicando a razão da minha acção.

Presentemente, depois de verificar na literatura, que as crianças nesta fase do seu desenvolvimento, não coordenam os seus desejos com os dos seus pares e, quando incentivados a partilhar, apenas o fazem por obediência ao adulto, surge então uma dúvida, que julgo ser importante para uma prática que tenha em conta o desenvolvimento da criança. Será então mais correcto não sensibilizar a criança para a partilha, nesta fase, visto não compreender a razão pela qual deve partilhar, ou apesar de não compreender a razão, o adulto deve incentivar esta acção, de modo a auxiliar esta compreensão, por parte da criança?

Observei, também, situações em que as crianças trouxeram de casa brinquedos que seriam, possivelmente, desconhecidos para os seus pares e suscitavam, por isso, curiosidade. Nestas situações observei trocas voluntárias de brinquedos entre pares que possuíam brinquedos aliciantes para trocar. Este facto que verifiquei, foi na minha opinião, surpreendente, contudo levantou algumas dúvidas. Será que este tipo de partilha tem por base algum tipo de interesse consciente por parte das crianças ou o possível interesse presente neste tipo de partilha está somente presente na mente do adulto?

### **2.1.2. SISTEMA ROTATIVO DE SALAS**

O sistema rotativo de salas é pouco utilizado nos Jardins de Infância em Portugal. A entidade de estágio utiliza este sistema, que será brevemente explicado, de modo a facilitar a compreensão do mesmo, ao leitor.

Tendo em consideração que a organização e utilização do espaço condiciona as actividades a desenvolver e as aprendizagens efectuadas, a instituição implementa um sistema rotativo de salas ao invés de atribuir uma sala a cada grupo. O modo como a rotatividade é efectuada está afixado numa programação semanal, sendo as actividades organizadas tendo em conta os espaços atribuídos a cada grupo em determinado dia. Quando as actividades desenvolvidas em determinada sala não são concluídas, a educadora opta por terminá-la na sala seguinte, ou por terminá-la no dia seguinte quando estiver na mesma sala.

A organização das salas da instituição em oficinas apresenta para além da possibilidade das crianças se desenvolverem em diferentes áreas diariamente, outras vantagens como: um melhor aproveitamento do espaço; poupança no material em stock, por não ser necessário comprar material para cada sala; as crianças desenvolvem-se partilhando os materiais com os colegas; fomento da autonomia das crianças; a educação é motivadora, entre outros. (Marcano, 2000).

### 2.1.3. ROTINAS EDUCATIVAS

As rotinas representam uma função extremamente importante na organização e consciencialização do pensamento da criança, por isso, seguir-se-á um breve esclarecimento sobre a sua importância para as crianças e a sua organização, na instituição de estágio.

Pereira (2007, p. 34) refere que a rotina “Exerce um papel importante no momento de definir o contexto do trabalho esclarecendo e possibilitando a estrutura do processo de ensino-aprendizagem.”

As rotinas educativas são situações flexíveis, mas que se repetem no dia-a-dia de uma criança na instituição e são alvo de planeamento e intenção por parte do educador. As rotinas educativas são reconhecidas pelas crianças, que distinguem os vários momentos existentes ao longo do dia e adequam os seus comportamentos aos mesmos e, têm conhecimento da ordem de sucessão de rotinas, podendo ainda propor algumas possíveis alterações para a modificação do quotidiano na instituição (Ministério da Educação, 1997). As rotinas educativas auxiliam, ainda, a criança na compreensão de sequências temporais e no controlo da ansiedade. No que respeita ao Educador, as rotinas educativas funcionam como um assistente na organização do tempo, tornando mais fácil gerir o tempo disponível para a elaboração de actividades (Pereira, 2007).

As rotinas diárias, do grupo, com o qual estagiei, têm início às oito horas da manhã, altura em que a instituição abre portas e é formado um grupo heterogéneo composto pelas crianças que vão chegando, podendo elas ter três, quatro ou cinco anos. Uma hora após a abertura da instituição, as educadoras de cada grupo dirigem-se em conjunto com os elementos presentes do seu grupo para as respectivas salas, tendo assim início, o período de acolhimento. Quarenta e cinco minutos depois tem início o

período de actividades, que se estende até às dez horas e vinte minutos, momento em que o grupo se dedica à sua higiene. Às dez horas e trinta minutos, o grupo lancha e sensivelmente dez minutos depois tem início o segundo período de actividades que se estende por pouco mais de uma hora até ao segundo momento de higiene. Do meio-dia ao meio-dia e quarenta, sensivelmente visto cada criança ter o seu próprio ritmo, o grupo almoça e à medida que vão terminando a refeição vão-se dirigindo para a casa de banho onde se dedicam, mais uma vez à sua higiene. O tempo de repouso acontece durante duas horas e trinta minutos (13:00-15:30). Depois de acordarem e de executarem algumas tarefas essenciais à sua autonomia como calçarem os sapatos, arrumarem os lençóis, arrumarem os seus objectos facilitadores de transição e vestirem o respectivo bibe, o grupo dirige-se à casa de banho para organizar a ocasião dedicada à higiene. Segue-se então o lanche que antecede o terceiro período de actividades (16:00) com a duração de uma hora e trinta minutos. Às dezassete horas e trinta minutos os vários grupos de crianças da instituição formam um só grupo e meia hora depois a instituição encerra.

Quadro 1- Tempo dispendido em rotinas ao longo do dia.

<b>Momento</b>	<b>Tempo atribuído</b>
Alimentação	1 Hora e 30 minutos
Higiene	55 Minutos
Acolhimento	30 Minutos
Repouso	2 Horas e 30 minutos

Tendo analisado o Quadro 1 é possível afirmar, que o grupo de três anos da Casa da Criança Rainha Santa Isabel tem na organização do seu dia

um total de oito rotinas educativas denominadas de não pedagógicas com a duração de quatro horas e trinta e cinco minutos. Relativamente às rotinas educativas intituladas como pedagógicas, o grupo não possui qualquer rotina desta índole, uma vez que a educadora não canta nenhuma canção dos bons dias, nem, faz marcação das presenças, com o grupo, de forma habitual. Na minha opinião, a marcação das presenças deve ser uma prática diária e elaborada com o grupo, visto ser uma forma de consciencialização da existência de colegas que em determinado dia não estão presentes. Esta consciencialização vai desenvolver a capacidade de abstracção do grupo quando tiver de dizer quais os colegas que não estão presentes. O acto de marcar as presenças acaba também por ser um momento de promoção do espírito de grupo, de entreajuda e de preocupação para com os elementos não presentes.

#### **2.1.4. METODOLOGIA DE PROJECTO**

A palavra PROJECTO deriva do latim “projectu” que significa “lançado” (Ministério da Educação, 1998).

Um projecto surge de uma questão à qual se pretende dar resposta, sendo, por isso, necessário planear (Leite, Malpique & Santos, 1989). Na planificação devem ficar enunciadas as fases a seguir e o que é pretendido descobrir, o que levará a um aprofundamento do tema (relativo à questão inicialmente definida pelo grupo), deverá então ser efectuada a pesquisa que deverá ser analisada. É, também, importante que sejam definidas algumas questões do projecto como: o porquê (razão da existência do projecto), o para quê (qual o sentido do seu desenvolvimento), e o como (previsão do processo a percorrer para que as respostas às dúvidas que conduziram o projecto sejam encontradas (Katz & Card, 2009).

Segundo Katz e Chard (2009), a Metodologia de Projecto está organizada em quatro fases, devendo as mesmas ser seguidas. A primeira fase é a definição do problema, que é designada pela dificuldade a resolver, é uma interrogação. Muitas vezes, o problema surge das crianças através de questões e dúvidas. Colocado o problema, as crianças partilham os saberes e conhecimentos que já possuem sobre o assunto a investigar. Toda a informação recolhida, pode ser organizada da forma como se pretender, quer seja em esquema, em teia ou até ser escrito com a ajuda do Educador. O papel do Educador é conseguir incorporar mais factos na futura pesquisa das crianças, formulando ideias e dando sugestões, criando ambientes onde surja a dúvida, a incerteza, o erro, de forma que se construam saberes correctos e ricos em conhecimento. Por outro lado, o Educador deverá registar a sua planificação, isto é, conseguir organizar a informação para orientar o desenvolvimento de todo o processo de pesquisa.

Esta fase é das mais longas, pois pressupõe longas conversas, de modo a conseguir-se apurar o máximo de dúvidas e problemas aos quais se pretende dar resposta.

A segunda fase é distinguida pela planificação e lançamento do trabalho, em que as crianças começam a ter consciência da orientação que se pretende tomar para o trabalho. É importante saber-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, quem faz o quê, ou seja, é a divisão de tarefas e a orientação que o trabalho deve ter.

A fase seguinte intitula-se por execução. É nesta fase que as crianças iniciam o processo de pesquisa através de experiências directas, isto é, podem ser realizadas entrevistas, visitas de estudo, e poderão levar o material que necessitam para a recolha de dados. Também podem pesquisar em enciclopédias, livros, documentos importantes onde obter a informação pretendida. Após a recolha da informação, as crianças procedem ao registo, à selecção e à organização da informação e, com a ajuda do educador, é feito o ponto da situação.

Por último, a fase da avaliação/divulgação, onde é feita uma síntese da informação recolhida de forma a apresentar aos outros, as crianças têm um papel importantíssimo nesta última fase, adequar a informação ao público-alvo, sendo um processo cognitivo sofisticado e elaborado. As crianças avaliam o trabalho elaborado e lançam-se à descoberta de novos projectos ou de pesquisas mais aprofundadas.

A Pedagogia de Projecto tem a finalidade de desenvolver a capacidade de raciocínio da criança, pois origina não só, que ela trabalhe em grupo e a torne competente e capaz de realizar qualquer tarefa, seguindo regras, originando igualmente, a sua inserção na comunidade, mas também auxilia a criança na sua capacidade de intervir e gerir o seu próprio trabalho de pesquisa (Katz & Chard, 2009).

A realização do projecto implica muita investigação e a participação de todos os elementos do grupo mesmo, tendo funções diferentes, o que lhes permite optar por uma função do seu agrado, contribuindo, por isso, para maiores níveis de implicação e bem-estar. Esta metodologia implica, igualmente, trabalho de investigação de campo, momentos para planificar e para intervir de forma correcta e conclusiva, com o objectivo de encontrar as respostas aos problemas em causa (Katz & Chard, 2009). Logo, a Pedagogia de Projecto implica flexibilidade, modificações e transformações ao longo do processo, que, por vezes tem influência nos recursos, espaços, papel do Educador/ Professor, potencialidades e interesses do grupo.

A Metodologia de Projecto assenta assim, numa investigação de carácter holístico, abarcando sinergicamente uma vasta variedade de contributos possíveis. Em Metodologia de Projecto, crê-se que as problemáticas encontram respostas numa diversidade de fontes. O envolvimento social poderá constituir uma fonte de informação indispensável para a pesquisa dos alunos: a família, os vizinhos, os agentes escolares, os colegas, os diferentes profissionais. Durante as pesquisas pode-se recorrer a diversas áreas científicas como, por exemplo, a História, as Ciências, a Matemática, a Filosofia, as Artes, as Línguas, entre outras. Também os instrumentos e suportes que servem para a elaboração do Trabalho de Projecto abarcam vários campos como, por exemplo, a Informática, as Artes, a Língua, a Fotografia. Assim sendo, a prática de investigação na Metodologia de Projecto permite uma aprendizagem rica em diversidade científica, relacional e sociocultural, o que parece indispensável para a formação de cidadãos responsáveis e autónomos.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Ao longo deste capítulo encontrar-se-ão informações acerca do grupo com o qual foi desenvolvido o estágio e, posteriormente encontram-se reflexões com temas que estão de alguma forma relacionados com o grupo como dificuldades e experiências decorridas durante o período de estágio.

O grupo dos três anos é constituído por vinte e duas crianças, sendo que, catorze são do sexo feminino e oito do sexo masculino. A maioria dos elementos do grupo entrou, no presente ano lectivo, pela primeira vez numa instituição educacional, o que pode explicar algumas dificuldades compreensíveis de adaptação sentidas nos primeiros tempos. No caso da maioria das crianças esta é a primeira ocasião em que se separaram da família, por esta razão muitos elementos trazem consigo objectos facilitadores de transição que os acompanham em alguns momentos do dia, como durante o período de acolhimento e repouso.

Apesar de existirem crianças bastante assíduas, uma parte do grupo frequenta a instituição de modo intermitente. As crianças que frequentam a instituição intermitentemente apresentam ligeiras dificuldades de adaptação nos primeiros momentos do dia, não havendo, por vezes, tempo para que sejam criados laços entre criança-criança. O grupo apresenta uma relação positiva para com os elementos da equipa educativa.

A pontualidade é por vezes uma questão problemática, visto que, as actividades têm início às 9:30 e muitas das vezes o número de elementos presentes não atinge a metade do grupo. Também eu partilho da opinião da educadora quando considera que a hora de chegada do grupo deveria ser alterada. Durante a minha experiência de estágio, muitas foram as vezes em que a explicação da actividade foi interrompida devido à chegada de um

elemento do grupo. Situações de atraso constituem, na maior parte das vezes, distrações do grupo relativamente à actividade que estava a decorrer. O consequente cansaço do grupo devido ao tempo em que permanece sentado durante o tempo de recepção ao elemento que chegou naquele instante, para além dos inconvenientes a cima descritos, os atrasos sistemáticos das crianças originam, também, atrasos nas actividades que a educadora, ou eu e a minha colega enquanto estagiárias, tivéssemos preparado. É importante salientar, as dificuldades que surgiam em continuar a explicação da actividade depois de momentos de interrupção, o grupo ficava mais agitado e muito do tempo que deveria ser destinado à realização da actividade, era gasto na tentativa de gestão de um bom clima de aprendizagem para o grupo. A nível psicológico, no meu caso, foi bastante desgastante, devido às numerosas tentativas de explicação das actividades que se sucediam.

O grupo que tem vindo a ser mencionado é bastante comunicativo, alegre e falador. Apresenta facilidade de expressão, recorrendo a um bom e adequado vocabulário, à excepção de algumas crianças com algumas dificuldades já sinalizadas. A curiosidade faz parte das características deste grupo, assim como, o gosto por saltar e correr. Têm autonomia no que diz respeito à higiene (lavam as mãos e os dentes), à alimentação (comem sozinhos utilizando faca e garfo e arrumam os guardanapos) e ao repouso, isto é, calçam-se e descalçam-se de forma autónoma assim como, despem-se e vestem-se, se necessário, arrumando ainda os lençóis (em alguns casos). Auxiliam ainda na organização da sala. Conhecem as partes do corpo. Demonstram maiores dificuldades em esperar pela sua vez, partilhar brinquedos/objectos e em gerir conflitos.

Segundo o pedagogo, Jean Piaget, citado por Oliveira-Formosinho et al. (2007) o referido grupo encontra-se no estágio pré-operatório visto que, neste momento as crianças já adquiriram a linguagem, mas estão ainda a desenvolver esta capacidade, estão também a desenvolver a função simbólica, ou seja, têm algumas brincadeiras relacionadas com imitação de pessoas mais próximas de si e das funções que estas representam em momentos diferentes do presente. É nesta fase também, que desenvolvem sentimentos espontâneos e relações sociais de obediência ao adulto.

Durante este estágio o pensamento da criança é caracterizado por se basear na aparência e assim sendo, não é capaz de formular operações formais (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Vygotsky, citado por Oliveira-Formosinho et al. (2007) por sua vez referindo-se ao desenvolvimento da percepção da criança face ao jogo, apresenta níveis de desenvolvimento, permitindo-me indicar que relativamente a este tipo de desenvolvimento o grupo apresenta-se algures entre o primeiro e o segundo nível, já que, algumas crianças apresentam dificuldades em ter em conta regras, direccionando as suas brincadeiras de modo a satisfazer os seus desejos espontâneos. Porém outros elementos demonstram compreender que o jogo apresenta regras e cumprem-nas porque apresentam respeito pelo adulto que medeia a situação de jogo.

### **2.2.1. AS DIFICULDADES DE DIFICULDADES DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Durante o decorrer do estágio notei a existência de algumas crianças com dificuldades de adaptação à instituição que os acolhe, quer numa fase inicial do estágio, no mês de Novembro, quer na fase final, ou seja, no fim do ano lectivo. As referidas situações de dificuldades de adaptação aconteceram em situações muito específicas como não frequentar o jardim-de-infância durante alguns dias/semanas ou permanecerem na instituição durante períodos do dia em que não seria habitual.

A primeira situação a que me refiro no parágrafo anterior, ou seja, de demonstração de dificuldades de adaptação, em que a criança não frequenta durante algum tempo o jardim-de-infância, considero a situação comum e compreensível, pois a criança não esteve naquele contexto durante algum tempo, que mesmo que possa parecer pouco, aos olhos do adulto, pode ter sido o suficiente para não ter criado laços com os colegas, educadora e equipa educativa, fazendo com que a criança se sinta distanciada daquele ambiente. Pelo que pude observar, esta situação de distância modifica-se com a participação por parte da criança nas actividades propostas, com a interacção com os pares e, com a ida, de forma regular, à instituição tornando novamente, próxima a criança do contexto.

Apesar da dificuldade de adaptação à instituição poder ser algo considerado normal, já que, a maioria do grupo está pela primeira vez num local desconhecido, onde primeiramente não tinha qualquer contacto quer com as crianças quer com os adultos e de cada criança ter o seu próprio ritmo de adaptação, parece-me importante referir a importância dos pais neste processo de transição da criança para um ambiente que lhe é completamente estranho.

Com a evolução da sociedade e a emancipação da mulher a nível financeiro aliada à necessidade de trabalhar, por parte dos elementos do sexo feminino, tornou-se necessária a criação de espaços que permitissem à mulher deixar o(s) seu(s) filho(s), durante o seu tempo de trabalho. Com a evolução desta situação, esses espaços denominados de jardins-de-infância deixaram de deter somente a função de cuidado, acumulando também a função de educar. Desde então o jardim-de-infância apresenta diversas vantagens não só para o desenvolvimento da criança, mas também para os pais, tendo sido já referidas no capítulo 1.2.

Muitos pais atribuem somente, a função de cuidar das crianças às instituições e às suas educadoras, minimizando todo o trabalho que está por de trás da função de educar. Na minha opinião, é essencial que pais e encarregados de educação, tenham consciência do trabalho que é desenvolvido com as suas crianças e da importância que esse trabalho tem no desenvolvimento das mesmas. O jardim-de-infância é visto muitas vezes como um local onde as crianças apenas brincam e, a brincadeira como estratégia para os seus filhos passarem o tempo. Esta opinião, que a mim me parece bastante simplificada, contribui, em alguns casos, para que alguns pais não levem, por vezes, os seus filhos ao Jardim-de-Infância, julgando que neste espaço, os seu filhos apenas brincam e, que por isso podem brincar em qualquer sítio. Esta possível forma de interpretar a importância do jardim-de-infância, pode influenciar a forma de pensar das crianças, que vêm nos seus pais, adultos mais próximos e, com que estabelecem uma relação mais estreita, modelos a seguir.

Qualquer que sejam os motivos que conduzem os pais a colocarem as crianças em Jardins de Infância, “(...)o acesso à educação pré-escolar é benéfico para a maior parte das crianças na medida em que favorece o

estabelecimento de amizades e o desenvolvimento de competências sociais desde muito cedo”(Spodek, 2002, p.136).

A criança, quando não familiarizada com determinado ambiente, fica reticente em permanecer nesse mesmo ambiente sem o apoio de um adulto que lhe seja mais próximo e que lhe preste apoio emocional. Assim, a tendência da criança é de não permanecer nesse local desconhecido e sem apoio emocional. Esta tendência aliada à eventual opinião simplificada do jardim-de-infância, dos adultos que vêm como modelos, tornará a adaptação da criança mais demorada e dolorosa para ela.

Na minha opinião, o que foi a cima referido, ilustra um ou outro caso de dificuldades de adaptação na instituição onde realizei o meu estágio. Existem várias crianças que não vão de forma regular à instituição desde que iniciaram o seu percurso na educação, ou seja, deste Setembro de 2010 e, que por isso, quando voltam pela primeira vez depois de algum tempo, sem frequentar o jardim-de-infância, revelam dificuldades de adaptação apenas no início do dia. Existe, ainda, um caso pontual em que uma criança, desde Setembro, frequenta a instituição apenas durante um intervalo de tempo entre uma hora e uma hora e meia, por dia. Já foram efectuadas diversas tentativas, a pedido da educadora, para que a criança ficasse durante mais tempo, mas como é uma rotina já inserida no quotidiano da criança, esta chora até alguém, que lhe seja próximo chegar. Esta situação de dificuldades de adaptação faz com que os familiares da criança e a educadora se recriminem mutuamente perante a situação, quando seria mais benéfico para a criança o entendimento de ambas as partes, de modo a desenvolver a descoberta de aspectos facilitadores da integração da criança (Portugal, 1998). Neste caso é perceptível que a criança tem um comportamento que deve ser moldado, porque não aceita ter de permanecer na instituição, mais

do que o tempo que os adultos mais próximos estabeleceram inicialmente. Este comportamento é reforçado cada vez que a criança chora, demonstrando querer a presença de alguém próximo e essa pessoa se dirige à instituição, no sentido de a retirar deste contexto. Este reforço leva a criança a utilizar a mesma estratégia (chorar), cada vez que vivencia uma situação semelhante, pois compreendeu, que agindo desta forma, conseguirá o que deseja (Lopes & Rutherford, 1993).

Uma forma de inverter a situação seria, por exemplo, ter uma conversa com a pessoa responsável pela criança, explicando a situação e apresentando vantagens de ordem educativa à permanência da criança, no jardim-de-infância durante mais tempo, do que esta permanece. Sendo essencial começar por tentar modificar a forma de pensar dos adultos mais próximos da criança, para que, possa colaborar com a actuação da educadora e, para que, seja possível transmitir segurança à criança cada vez que a vai levar ao jardim-de-infância. É, também, determinante que o adulto, sendo o pai, a mãe, ou outro familiar, seja firme na sua decisão, tendo consciência de que será positivo para a criança e seu desenvolvimento, a sua permanência no jardim-de-infância. Na hora da despedida deverá ser explicado à criança que ficará naquele local por pouco tempo, e em que momento do dia a virá buscar (depois do lanche, por exemplo), deste modo a criança não se sentirá enganada ou abandonada, pois sabe quando a virão buscar. Assim, ao fim de algum tempo é provável que se verifique a alteração do comportamento anteriormente aprendido.

As situações de dificuldades de adaptação a cima expostas são, de uma forma geral, muito delicadas pois são, por vezes, emocionalmente complicadas não só para os pais que têm de partir, deixando a criança a chorar, mas para a criança que se vê privada do seu ambiente natural. Devido

ao cariz delicado da situação e à inexperiência para lidar com situações semelhantes normalmente associada às estagiárias, as questões ligadas à adaptação das crianças foram ultrapassadas com o auxílio de pessoas mais experientes como a educadora cooperante e a respectiva auxiliar, o que de certa forma possibilitou que, eu pudesse observar o modo de actuação, reflectir sobre o mesmo e melhorar algumas técnicas utilizadas, com o objectivo de obter, enquanto profissional, um melhor desempenho.

### **2.2.2. Os PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO/ GESTÃO DE CONFLITOS**

No decorrer da minha prática, na instituição, verifiquei que alguns elementos do grupo demonstraram atitudes mais agressivas. Apesar de esta constatação ter sido efectuada no plural centrar-me-ei, apenas, num elemento que devido à persistência e gravidade de algumas situações, tomou lugar de destaque em muitas das minhas reflexões sobre a minha actuação enquanto educadora estagiária.

A criança a que me refiro não demonstrava, inicialmente, empatia notória pela presença das estagiárias, evidenciando sentir alguma indiferença pela nova presença no grupo. Enquanto os restantes membros se aproximavam dos novos elementos, em busca de novas companheiras para as suas actividades lúdicas, nova fonte de afecto e protecção, a criança, que denominarei por G, parecia não ser admiradora da afecção demonstrada pelas estagiárias. A par desta reacção, comportamentos menos correctos como agressões físicas e verbais decorrentes de conflitos gerados pela não partilha de brinquedos ou outros objectos, foram sendo verificados. Esses comportamentos devem-se em grande parte, a meu ver, á idade que o grupo atravessa, já que se encontra no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo em que uma das características deste estágio é precisamente o egocentrismo, nesta fase a criança não compreende o ponto de vista do outro, pensando mesmo que todos pensam como ela (Vermeulen, 1983). Quando a criança em questão apresentava comportamentos de indisciplina, entendendo-se por indisciplina comportamentos que remetem para a infracção de regras (Estrela & Amado, 2000), o adulto conversava no momento com o G de modo a esclarecer a razão da ocorrência do seu comportamento desajustado. O adulto explicava também que não era necessário agir daquela forma, solicitando ao G um pedido de desculpas ao companheiro lesado. Em situações em que o comportamento foi de alguma

forma grave como: morder, arranhar, ou bater, o adulto agia conversando sobre o sucedido, tentando levar a criança a compreender o dano causado, ao mesmo tempo em que era levada para um local mais calmo de modo a que pudesse reflectir sobre a sua actuação.

A ausência de experiência da minha parte fez-me reflectir e considerar esta, uma situação extrema sem solução próxima, visto que, as consequências apresentadas após os comportamentos puníveis, não pareciam deter esses mesmos comportamentos. O facto de não compreender as razões que levavam a criança a ser agressiva, nem porque as consequências atribuídas não causavam qualquer alteração no seu comportamento, contribuiu para a sustentação do meu interesse sobre a situação, pelo que decidi partilhar a situação com a professora supervisora, que me alertou para a importância da actuação do adulto nestas situações e para as repercussões dos comportamentos caso não fossem de alguma forma interrompidos. Após a conversa com a professora e de algumas sugestões de actuação perante esta ou outras situações idênticas, imediatamente a seguir à ocorrência de um comportamento desajustado, dirigi-me à criança, perguntando porque batera no colega, ao que me respondeu que a agressão se devia ao facto de o irmão mais novo o agredir. Esta constatação permitiu-me pressupor que a agressividade do G se devia a situações por ele vivenciadas, tendo sido consideradas para a criança como sendo comuns, reproduzindo esses comportamentos por si vivenciados com os colegas (Oliveira, 2009).

Apesar de ter sido sugerido pela professora ignorar os seus comportamentos desajustados tal como afirmam (Lopes & Rutherford, 1993), que não colocavam em risco terceiros, não consegui ignorar todos esses comportamentos, devido à minha vivência e forma de pensar, que mesmo

tendo de sofrer algumas alterações para que a minha forma de actuar enquanto educadora seja o mais correcta possível, não foi fácil modificar totalmente a minha forma de agir, num tão curto espaço de tempo. Optei, então, por utilizar a técnica de reforço social sempre que G. apresentava comportamentos positivos, elogiando por palavras e posteriormente por gestos.

Com o decorrer do tempo notei alguma aproximação da criança em busca de algum afecto, que fui retribuindo tendo como objectivo a compreensão por parte da criança de que a minha presença serviria também para além de outros aspectos, não menos importantes, para a apoiar e demonstrar afecto.

Esta experiência vivenciada com esta criança foi um contributo muito importante para a minha formação profissional, já que, constituiu um verdadeiro desafio à minha forma de pensar e de agir levando-me a reflectir constantemente sobre qual a melhor estratégia a adoptar com G para que o seu comportamento fosse ao encontro do que era esperado, apresentando aspectos positivos para o seu desenvolvimento social e emocional. A infância constitui um momento bastante significativo para o desenvolvimento das relações interpessoais, proporcionando simultaneamente aprendizagens específicas que não podem ser adquiridas de outra forma ou noutra momento (Marinho e Caballo, 2002). A persistência de comportamentos desajustados provocaria o afastamento progressivo por parte dos colegas e à consequente rotulação, da referida criança, como sendo indisciplinada despontando o agravamento dos comportamentos menos correctos. Na minha opinião, considero que consegui demonstrar à criança que as demonstrações de afecto não são exclusivas dos seus colegas, aumentando desta forma a sua auto-estima e estimulando cada vez mais o

comportamento desejado. Apesar de fazer um balanço positivo não só da minha actuação, mas do seu resultado, acho importante referir que a criança atravessou fases mais calmas em que foi notório, no seu comportamento, alguma evolução positiva, contudo essas mesmas fases não foram definitivas, querendo com isto dizer que G continuou a demonstrar comportamentos classificáveis como sendo de indisciplina.

A experiência a cima descrita, em muito se assemelha à metáfora apresentada por Vieira (2009) que compara a criança indisciplinada com a pessoa que se encontra num quarto escuro, ou seja, padrões de comportamentos indesejados. Quando a criança indisciplinada está então no quarto escuro e a educadora tenta auxiliá-la, fazendo-a sair desse mesmo quarto, a educadora entra no quarto com a criança sempre que tenta alguma estratégia para a alteração do comportamento problemático. Esse momento em que a educadora entra, que abre espaço para que no quarto exista uma fresta de luz é essa fresta que vai oferecer à criança a possibilidade optar. Quer seja através da consciencialização dos seus actos, quer pela saída ou permanência no quarto escuro, ou seja, o educador demonstra à criança com problemas de comportamento que tem outras opções de comportamento para além daquelas, mostrando-se disponível para a auxiliar, contudo a decisão dos comportamentos futuros da criança (desajustados ou ajustados) cabe sempre a esta.

Segundo Gomide (2001, citado por Marinho & Caballo, 2002, p.142), citando “O termo anti-social é empregado para se referir a todo comportamento que infrinja regras sociais ou que seja uma acção contra os outros, tais como comportamento agressivo, comportamento infractor (furto, roubo, etc.), vandalismo, piromania, mentira, ausência escolar e/ou fugas de

casa entre outros, apresentados em altas frequências e intensidade ou magnitude.”

Estrela e Amado (2000, p.251, citando Estrela, 1996) apresenta o seguinte conceito de indisciplina “A delinquência juvenil remete, necessariamente, para um quadro jurídico (...) ao passo que os actos de indisciplina infracção às regras e de violência (comportamentos que põem em causa a sociabilidade) praticados no interior da escola não são considerados, na maior parte das vezes, como infracção à ordem legal geral, limitando-se a atingir uma ordem normativa instituída de natureza escolar ou ético-social destinada a assegurar as condições de aprendizagem e a garantir a socialização dos alunos.”

Oliveira (2009, p.291), por sua vez, refere que “(...) o aluno indisciplinado é aquele que não desenvolveu a autodisciplina , que não tem consciência dos efeitos do seu comportamento para o seu aprendizado, que não consegue discernir o certo do errado, que não respeita os princípios da democracia em um ambiente social e que, em consequência disso, acaba agindo de forma irresponsável, atrapalhando o andamento das aulas com actos de desrespeito, vandalismo e agressão.”

Tendo em conta as definições de comportamentos anti-sociais e de indisciplina, apresentadas pelos autores que serviram de alicerce esta minha reflexão, considero ser possível afirmar que a diferença entre comportamentos anti-sociais e de indisciplina, apresentadas pelos autores referidos é muito ténue, resultando, com alguma facilidade na confusão entre os dois conceitos. Pessoalmente, após a análise dos conceitos apresentados por Estrela & Amado (2000), Oliveira (2009) e Marinho & Caballo (2002), depreendi que a principal diferença existente entre o conceito de comportamentos de indisciplina e anti-sociais resulta dos factos dos últimos

poderem ser puníveis de forma judicial enquanto que com os primeiros este tipo de punição não existe.

Os factores que originam os actos de indisciplina são vários e têm impactos diferentes de criança para criança. Para que a compreensão desses mesmos factores seja facilitada, foram organizados em dois grupos: psico-sociais e pedagógicos. Os factos psico-sociais envolvem factores como família, media, carência afectiva, etc., enquanto os factores pedagógicos compreendem a falta de regras, a proposta do educador, o sistema educacional, entre outros (Oliveira, 2009). Por outro lado, Marinho & Caballo (2002), atribuem uma sequência de experiências que está na causa dos comportamentos anti-sociais, tendo início com a ineficiência das práticas educativas por parte dos pais, que seguidamente em idade escolar, essa ineficiência, conduz ao fracasso escolar e à rejeição dos colegas, que desencadeiam o aumento do risco de depressão e formação de grupos de crianças caracterizadas por serem “rejeitadas”.

### 2.2.3. AS DIFICULDADES DE LINGUAGEM

O grupo de crianças sobre o qual recaiu a minha experiência de estágio tem, de um modo geral, facilidade de comunicação e expressão. Contudo, verifiquei que três das vinte e duas crianças apresentavam dificuldades mais acentuadas ao nível da articulação das palavras. Assim sendo, senti necessidade de reflectir sobre o assunto, recorrendo a autores especializados que demonstrassem alguns caminhos no sentido de melhor compreender a situação destas crianças, para que o auxílio, a elas prestado, fosse o mais correcto e direccionado possível.

A evolução da comunicação, do conhecimento e da linguagem são marcos muito importantes no desenvolvimento da criança, constituindo mesmo os três pilares do desenvolvimento da mesma (Freitas, Alves & Costa, 2007).

A linguagem trata-se de uma competência que qualquer ser humano possui para poder comunicar com elementos da sociedade em que se insere. A aquisição desta ocorre no período da infância de modo espontâneo e natural, adquirindo extrema importância no desenvolvimento comunicativo das crianças desde tenra idade, funcionando como um meio de comunicação e aproximação ao mundo que as rodeia. O desenvolvimento da linguagem passa por dois grandes períodos: o período pré-linguístico, caracterizado por produções sonoras como choro, risos, etc., pelo palreio e pela lalação (repetição de sílabas); e pelo período linguístico, durante este momento a criança produz mais sons articulando-os. Aos dois anos, sensivelmente as produções fonológicas da criança são perceptíveis e um ano mais tarde, "(...) embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total (...)" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.16). Como referem Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) aos três anos a articulação das palavras não deveria constituir qualquer obstáculo no desenvolvimento da criança, porém a mesma autora, permite algumas excepções ao referir que a clareza do discurso é quase total,

relembrando os leitores de que, o ritmo de desenvolvimento não se processa nos mesmos tempos em todas as crianças, sendo por isso, necessário auxiliar a criança nesse mesmo processo ao invés de julgar que esta tem alguma dificuldade. O mesmo refere Sousa (1997, p.91) expondo que nesta idade “(...) a criança já desenvolveu a capacidade para discriminar auditivamente todos os sons da sua língua materna.” Assim, o Jardim-de-Infância configura-se como sendo um local privilegiado no qual a criança poderá desenvolver aprendizagens estruturantes e decisivas para o seu desenvolvimento (Sim-Sim et al., 2008: p.7) ao mesmo tempo em que proporciona situações de aprendizagem facilitadoras do desenvolvimento na área em que a criança tem maior necessidade. Com a entrada no Jardim-de-Infância, a criança é estimulada a interagir verbalmente com outras pessoas, o que evita assimetrias que podem afectar o seu desenvolvimento da linguagem. O Educador tem um papel fundamental no diagnóstico das dificuldades e necessidades da criança, visto que, é conversando com este que as suas produções são clarificadas. Penso ter sido desta forma que agi não só com as referidas crianças mas também com as outras quando, por exemplo, diziam “cavide” ao invés de “cabide”. Nas situações em que existiam desvios não repreendia a criança, mas repetia o que tinha dito de forma correcta, deste modo, a criança percebia que a palavra que produziu não teve o mesmo som e ficaria sensibilizada para a produção correcta do som. “É de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interacção dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios.” (Sim-Sim et al., 2008: p.14)

É, também, aos três anos, que a criança começa desenvolver a frase simples, recorrendo às regras da concordância, nomeadamente, ao uso frequente de frases afirmativas simples com coordenação, utilizando determinantes e quantificadores (Freitas et al., 2007). Assim, a interacção comunicativa verbal assume o papel de ferramenta social, permitindo-lhe

expressar-se (Sim-Sim et al., 2008: p.21). À medida que esta desenvolve as suas trocas conversacionais, fá-lo de forma cada vez mais elaborada, desenvolvendo a sua consciência fonológica permitindo-lhe, por isso, o treino da competência de segmentação da cadeia de fala (Rio-Torto, 1998).

No decorrer do meu estágio, constatei que o Educador é um modelo, desta forma, é extremamente importante, como já foi referido anteriormente, o cuidado na utilização correcta da língua, bem como das suas regras, visto muitas palavras ouvidas pela primeira vez, serem ditas pelo educador. É também indispensável que a criança aprenda a tomar e a dar a vez no acto de falar (bem como em outras situações), compreendendo intuitivamente que a acção de comunicar trata-se de um processo recíproco. Para tal, tentei escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimulando a expressão oral, por meio de discursos durante actividades dirigidas e não dirigidas, no recreio e em contacto na sala, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. As actividades proporcionaram-lhes também experiências diversificadas, sendo esse o meu maior objectivo, motivando-as a interagir e partilhar vivências, ideias, sentimentos, de forma consistente e metódica.

### **3. REFLECTINDO SOBRE A MINHA ACTUAÇÃO ENQUANTO “EDUCADORA”**

#### **3.1. UTILIZAÇÃO DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS**

Nas primeiras aulas da unidade curricular de Prática Educativa, foi apresentado à turma de Mestrado em Educação Pré-Escolar um recente instrumento de apoio ao Educador, no sentido em que, exige observação, avaliação, reflexão e acção de forma continuada, permitindo, por isso, que o educador reflecta de forma constante sobre a sua actuação. Neste sentido, foi-nos proposta a utilização deste instrumento no nosso local de estágio de forma a termos um primeiro contacto de forma supervisionada. O novo instrumento, denominado por Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), encontra-se dividido em três momentos, devendo ser utilizado três vezes ao longo do ano lectivo. Os três momentos distintos intitulam-se por 1G, 2G e 3G e têm em conta o bem-estar, a implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A primeira fase (1G) tem por base o preenchimento de uma ficha com informações sobre qual o grupo observado, o número de elementos pertencente ao grupo de crianças, o número de adultos responsáveis, a data em que foi efectuada a observação e o tempo de observação (Anexo 1). Para além destes aspectos fazem, também parte da constituição da grelha espaços para fazer referência aos nomes das crianças observadas, atribuir os valores referentes aos níveis de implicação e bem-estar e, por fim, para registar eventuais observações. Nesta fase foi-nos explicado que as observações individuais não deveriam prolongar-se por mais de dois minutos cada, o que na minha maneira de ver, torna a observação não generalizável, já que, existem muitas variáveis que podem contribuir para a atribuição de um nível

de bem-estar ou de implicação baixos, não reflectindo necessariamente o bem-estar e implicação da criança ao longo de todo o dia. Contudo, apresenta uma enorme vantagem, na minha perspectiva, pois possibilita ao Educador tomar consciência das preferências individuais do grupo, contribuindo para que o Educador conheça melhor cada criança e saiba o que gosta ou não de fazer, o que a mantém implicada ou não, despontando o interesse da criança.

A segunda fase (2G) da utilização deste instrumento consistiu no preenchimento de três fichas relativas à análise e reflexão do grupo, do contexto e de ambos em simultâneo. A ficha sobre a análise e reflexão do grupo encontra-se dividida em duas partes onde é esperado que o observador reflecta sobre o que lhe agrada e o que não lhe agrada. A análise do contexto encontra-se à semelhança da ficha anterior, dividida em duas secções, os factores que contribuem para altos níveis de bem-estar e implicação e os que contribuem para baixos níveis de bem-estar e implicação. Cada uma destas secções contém questões de preenchimento iguais, que o observador só preenche na coluna que reflecte a sua opinião (factores que contribuem para altos/baixos níveis de bem-estar e implicação) (Anexo 2a,b e c). Na última, o observador recolhe a opinião das crianças acerca dos aspectos positivos/negativos do Jardim-de-Infância e dos seus desejos ou interesses. Cabe ainda ao observador, analisar as características/recursos da comunidade e o Projecto do Agrupamento/Instituição (Portugal, 2006).

A última fase (3G) tal como as anteriores pressupõe o preenchimento de uma ficha, onde é esperado que o adulto responsável, após reflectir sobre as necessidades de cada criança, estabeleça alguns objectivos que permitam aperfeiçoar os aspectos menos positivos registados anteriormente. Deste modo, existe uma grelha onde são descritas as intenções ou necessidades de

mudança e as acções ou iniciativas concretas a desenvolver nas diversas áreas (oferta educativa, clima de grupo, espaço para a iniciativa, organização, estilo do adulto e, por fim, observações). A grelha permite ainda que sejam atribuídas prioridades de actuação, o observador atribui assim, níveis de prioridade de actuação, numerando de um a cinco os diversos âmbitos (Anexo 3).

Apesar da ficha 3G ser a última da constituição deste instrumento, foi-nos proposta a aplicação de uma nova ficha, em muito semelhante à 1G. Esta ficha tinha como diferenciador, o facto de acrescer a possibilidade de assinalar com ponto de interrogação, nos casos em que suscitem dúvidas na atribuição de níveis.

Relativamente à utilização do SAC no local de estágio, devo dizer que nem sempre foi fácil, já que, ao estar junto de crianças tornou-se complexo gerir duas tarefas em simultâneo, uma de observação e outra de atenção prestada às crianças e às suas acções. A ficha 1G foi muito importante, visto ter permitido, através da observação dos diferentes elementos do grupo, um melhor conhecimento dos interesses do grupo. Com a breve observação de cada elemento e atribuição do respectivo nível de bem-estar e implicação foi-me possível verificar em que situações as crianças demonstravam maiores níveis de bem-estar e implicação, permitindo, posteriormente evitar actividades que originassem menores níveis de implicação e bem-estar, tornando-se num aspecto positivo para o educador que tem, deste modo, um grupo empenhado e disponível para aprendizagens significativas e para o grupo, que adquire novos conhecimentos e experiências de um modo que lhes suscita interesse e provoca bem-estar.

Não foi fácil, também, recolher informações de todas as crianças para o preenchimento da ficha 2G. O meu grupo de crianças era um grupo de três

anos e como era de esperar alguns elementos têm mais dificuldades em se expressar do que outros, o que tornou então a tarefa um pouco mais difícil. Por outro lado, considero que foi muito interessante tomar consciência da opinião, de alguns elementos, sobre os aspectos positivos e negativos do Jardim-de-Infância. Penso, também, que o preenchimento desta ficha é bastante construtivo, não tanto neste contexto em que apenas sou uma estagiária e não está muito ao meu alcance fazer mudar algo, mas futuramente enquanto educadora, penso que me ajudará imenso a mudar aspectos que à partida não consideraria relevantes, mas que do ponto de vista da criança poderia trazer mais benefícios ao seu bem-estar, implicação e consequentemente ao seu desenvolvimento no geral.

Na ficha 3G não foi fácil atribuir grau de prioridades aos diversos âmbitos, devido ao facto de todos eles serem prioridade. Se existem objectivos a alcançar com e pelo grupo para contribuir para que o seu desenvolvimento aconteça nas melhores condições possíveis, então todos os âmbitos têm prioridade máxima.

O preenchimento da ficha 1G novamente na fase final do estágio (Anexo 4) foi algo complicado, pois, o estágio estava já na fase final em que existia a apresentação do projecto para preparar, entrevista para a componente investigativa do relatório de estágio para realizar e o pouco tempo disponível foi responsável pela observação de poucos elementos do grupo.

De uma forma geral, encaro o SAC como tendo um papel muito importante no conhecimento das crianças e dos seus interesses e na prática do educador, auxiliando-o em bastantes aspectos quer em formas de proporcionar um melhor ambiente educativo, quer proporcionando propostas de trabalho com que as crianças se identificam e por isso

colaboram e tiram maior partido dessas experiências reflectindo-se a longo prazo no seu desenvolvimento.

### **3.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO POR FASES**

O estágio esteve organizado em quatro fases, não estanques, desde Novembro de 2010 a Maio de 2011. Neste sentido, passo a explicar de modo sucinto em que consistiu cada uma, dando maior destaque à quarta e, também, última fase, por esta compreender a implementação e desenvolvimento do projecto pedagógico realizado pelo meu grupo de estágio.

Numa fase inicial com uma duração de sencívelmente cinco semanas, tinha como função, enquanto estagiária, observar aspectos relacionados com o contexto educativo como: a organização do ambiente educativo, a actuação da educadora cooperante e conhecer as crianças de modo a promover uma ligação, com o grupo. Foi, também, durante a primeira fase de estágio, que foi preenchido o instrumento de observação criado no decorrer da unidade curricular de Prática Educativa. Considero, portanto, que esta fase foi muito importante, visto ter permitido que fosse dedicado, uma grande quantidade de tempo à observação do grupo e da organização subjacente. Foi desta forma, que fiquei a conhecer um pouco o grupo, os seus interesses, nível de desenvolvimento e as relações interpessoais existentes. Apesar de ser uma fase dedicada à observação e de ter tido em conta, em todas as ocasiões, a autoridade da educadora cooperante, considerei ser importante demonstrar ao grupo alguma responsabilidade perante as suas actitudes, já que, com a continuidade das fases, as responsabilidades assumidas com o grupo iriam ser cada vez maiores e nesse momento, as dificuldades em assumir o controlo de situações de conflito seriam maiores. Assim, desde logo o grupo ficou consciente da minha actuação, o que penso ter sido positivo e facilitador para as crianças.

A segunda fase teve como duração aproximadamente quatro semanas em que esteve prevista a aproximação progressiva da actuação prática, isto é, no decorrer desta fase era esperado que enquanto alunas desempenhássemos tarefas pontuais com o consentimento e participação da educadora e dinamizássemos também, de modo pontual, algumas actividades. Esta fase teve algum nervosismo associado, devido à insegurança existente em torno da minha actuação. Inicialmente tive alguma dificuldade em ajustar actividades à idade do grupo, não por falta de imaginação para criar actividades, mas por não ter muita consciência das competências do grupo. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada à medida que as competências do grupo foram sendo conhecidas.

Nesta fase foram desenvolvidas actividades que tinham como objectivo esclarecer algumas questões de identidade como as diferenças entre sexos e géneros. Enquanto grupo de estágio, eu e a minha colega considerámos pertinente desenvolver este assunto, já que, naquele momento estava a ser desenvolvido pela educadora cooperante um projecto intitulado “Era uma vez...num país de fadas e com muitos pins e perlimpins vou descobrir tudo sobre mim”.

As actividades referidas surgiram de um comentário por parte de um elemento do grupo que remetia para o assunto dos géneros e que tinha a ver com o facto deste, apenas fazer a sua higiene num lavatório que tivesse uma torneira azul visto, segundo o mesmo, ele ser rapaz. Perante esta situação em que era visível a existência de estereótipos por parte não só daquela criança mas também do grupo, como grupo de estágio, achámos pertinente abordar as diferenças entre géneros e sexos.

A primeira actividade desenvolvida consistiu na apresentação de dois grupos de imagens iguais com estereótipos atribuídos a cada género como tamanho do cabelo, cor de vestiário e actividades. Num grupo a face, que nos

auxilia a determinar o género das pessoas, estava oculta e o outro grupo era o equivalente às soluções, contendo, por isso, a face visível.

O primeiro grupo de imagens apresentado foi o que continha as faces por identificar. As imagens foram mostradas uma a uma e as crianças



Fig.1 Imagens utilizadas na actividade desenvolvida.

foram sendo questionadas sobre o género da(s) pessoa(s) presentes na imagem. Verificámos que apesar de tão jovens, os estereótipos criados pela sociedade já estavam presentes. O grupo ficou, de um modo geral, muito surpreendido por pessoas do género feminino poderem ter características e fazerem algumas actividades, normalmente associadas ao género masculino e vice versa. Embora tenhamos tido algum cuidado relativamente ao tipo de imagens apresentadas ao grupo, nomeadamente terem sido escolhidas fotografias para que as imagens fossem reais, em conversa com as docentes responsáveis pela unidade curricular de Didáctica do Estudo do Meio, foi-nos dito que as imagens apresentadas às crianças para além de representarem um grande conflito intelectual, por não terem maturidade para compreender a ausência da face, deveriam ter sido utilizadas imagens que fossem mais próximas das crianças.

Foi, também, desenvolvida uma actividade, que surgiu no seguimento da actividade a cima mencionada, em que era esperado que o grupo, um a

um, se dirigisse para um local onde estavam expostas duas imagens semelhantes, sendo a única diferença entre elas, o sexo presente na imagem. Era, também, esperado que os elementos optassem pela imagem representativa do seu sexo e se apresentassem perante o grupo, dizendo o



Fig.2 Um elemento do grupo a participar na actividade.

seu nome e a razão pela qual eram menino ou menina.

No decorrer da actividade

constatámos que o grupo, apesar de ter apenas três anos, demonstrava já

algum pudor em falar de assuntos

referentes ao seu sexo, os membros do grupo utilizavam, por isso, uns mais do que outros, um tom de voz francamente mais baixo acompanhado por linguagem corporal reveladora de algum incómodo em falar desta questão. Tendo em conta o incómodo demonstrado pela maioria do grupo, actualmente não organizaria a actividade da mesma forma. Apesar de depois de ser realizada a actividade ser notória uma diferença significativa do pudor sentido pelas crianças, quando abordadas questões referidas ao sexo, penso que numa primeira abordagem, ao assunto, as crianças não deveriam ter de superar esta dificuldade perante todo o grupo. Sendo este um assunto sensível para as crianças, a primeira abordagem deveria ter sido mais ponderada, começando, talvez por uma conversa individual com cada elemento do grupo.

O tabu existente foi um aspecto inesperado, para mim, não tinha qualquer ideia de que já tivessem sido transmitidas, certamente de modo inconsciente, às crianças este tabu característico da nossa sociedade referente a este assunto. Penso, por isso, que as actividades desenvolvidas, em questão, tiveram um papel importante na desmistificação de assuntos que são, muitas vezes, sensíveis para os pais e familiares, mas essenciais ao desenvolvimento das crianças.

A penúltima fase do estágio e com maior duração (oito semanas) esteve organizada de forma a podermos desenvolver práticas pedagógicas sempre de acordo com as práticas da educadora cooperante como: planificação por unidades curriculares, avaliação reflexiva e reformulação de actuações previamente ponderadas. Contribuíram para o desvanecimento do nervosismo e afirmação da segurança relativa à minha actuação, actividades como a medição de alturas que permitiu ao grupo saber quanto media, recorrendo a unidades de medida não convencionais, mas com maior sentido para as crianças. Neste caso a unidade de medida utilizada para a medição foi o copo de iogurte, por ser um objecto conhecido e próximo da criança. Esta actividade permitiu dar a conhecer ao grupo mais uma informação à cerca deles mesmos, indo ao encontro do projecto pedagógico desenvolvido pela educadora cooperante.

O grupo demonstrou bastante interesse e empenho na descoberta da sua altura, contudo, descobri uma lacuna, que explicarei em seguida, no processo de descoberta da altura que para quem não está implicado no desenvolvimento da actividade é facilmente perceptível. A média de alturas, deste grupo em particular, ronda sencivelmente os noventa e cinco centímetros o que se traduz, na unidade de medida não convencional utilizada, de quinze copos de iogurte. As crianças com três anos conseguem de um modo geral, já que, cada criança tem um tempo de aprendizagem

diferente, contar e fazer correspondência, com algumas incorrecções apenas até dez (Clements e Sarama, 2010) e o número de copos de iogurte correspondente à media de alturas era quinze copos de iogurte, o que ultrapassa segundo Clements e Sarama (2010) as competências de crianças



Fig.3 Actividade referente à medição de alturas, concluída.

com três anos, sendo esta a lacuna da actividade. Esta dificuldade poderia ser ultrapassada recorrendo à utilização de outra unidade de medida não convencional com maior dimensão, o que facilitaria o processo de contagem e correspondência do grupo, porém originaria outra dificuldade, como representar a medida exata? Isto é, tomemos como exemplo a mesma situação a cima descrita, à excepção da utilização de copos de iogurte como unidade de medida. Em vez de copos de iogurte, seriam utilizados lápis de cor, que têm uma dimensão maior do que o copo de iogurte. No caso de uma criança medir noventa e dois centímetros, sencivemente, esta altura representada em lápis é de cinco exemplares, mas e no caso de uma outra criança medir noventa e cinco centímetros, como poderia ser elaborada a medição, utilizando lápis e ainda assim, sendo rigorosa? Á primeira vista o problema seria solucionado cortando o lápis de modo a prefazer a medida correcta, mas seria rigoroso demonstrar à criança que a sua altura é cinco lápis e mais um pouco de outro? Talvez seja um pouco confuso, talvez mais

com três anos, sendo esta a lacuna da actividade. Esta dificuldade poderia ser ultrapassada recorrendo à utilização de outra

unidade de medida não convencional

do que auxiliar a criança a contar um pouco mais do que já sabe.

Foram, também, desenvolvidas actividades promotoras de desenvolvimento dos sentidos, em que o grupo experienciou andar sem ver, saboreou alimentos, tendo de adivinhar quais eram apenas por meio do paladar e experimentaram desenhar sem ver, a pedido dos mesmos.

A quarta e última fase, por ter sido dedicada ao desenvolvimento de um projecto pedagógico que considero pertinente ser explicado, constará do subponto seguinte com o nome de: Desenvolvimento do Projecto “Construindo a nossa casa”.

### 3.2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO “CONSTRUINDO A NOSSA CASA”

Por fim, naquela que foi a última fase, em que se encontrou estruturado o estágio, foi-nos permitido ser responsáveis pela gestão e organização de um projecto pedagógico, que inclui planificação (Apêndice 1) e avaliação do mesmo projecto. O projecto por nós (equipa de estágio) desenvolvido tendo em conta os interesses demonstrados pelas crianças, foi inicialmente por nós direccionado, devido à dificuldade inicial das crianças, em participar activamente. Numa fase posterior em que o grupo correspondeu, contribuindo com sugestões, eu e a minha colega de estágio constatamos ser possível desenvolver com crianças de três anos metodologia de projecto, ao contrário do que julgámos inicialmente, contudo, por vezes foi necessário apresentar opções ao grupo, para que pudessem optar pelas suas preferências. Começámos, então, por ler uma história dos Três Porquinhos e discutir os diversos materiais utilizados na construção das casas dos porquinhos, dirigindo desta forma a escolha da área sobre a qual iria



Fig. 4 Actividade referente á discussão dos materiais utilizados na construção das casas dos porquinhos.

recair o projecto. As crianças foram questionadas sobre os diferentes tipos de casa que conheciam e sobre a possibilidade de existir maior variedade do que aquela que era do seu conhecimento, nesse sentido, e despertada a atenção, foi sugerido que fizessem uma pesquisa com o auxílio de um adulto. Surgiu desta forma, o desejo por parte do grupo de construir uma casa onde

podessem brincar, em conformidade foi decidido que o material utilizado para esta construção seria madeira. Deste modo, deu-se início uma conversa sobre a origem da madeira, material necessário para a construção da casa, um elemento do grupo explicou a sua origem e o grupo visualizou um vídeo esclarecedor de todo o processo inerente à transformação da madeira.

Sendo complexo o processo de corte por parte das crianças, a solução encontrada foi filmar e fotografar todo o processo de corte e mostrar posteriormente ao grupo. As peças de madeira necessárias à construção da casa, foram escondidas pelo jardim envolvente. Para que fosse transmitida a ideia de que nem sempre temos ao nosso dispôr todos os materiais necessários e que, por isso, é preciso fazer algo para os ter. Seguiu-se a construção da casa, pintura da mesma e o grupo demonstrou querer mais.

Quando a construção e pintura terminaram, referiram faltar cortinas para a janela, morada, caixa de correio, chaminé, canteiro com flores, campainha, e até televisão e quadros para enfeitar as paredes. Tendo esses elementos surgido de sugestões do grupo, foi bastante visível o aumento da implicação e empenho no projecto. Com a utilização da casa, por parte do grupo, tornou-se necessária a formulação de regras que possibilitassem a sua utilização, de forma organizada. As regras indispensáveis à utilização da casa foram referidas pelo grupo, assim como a sanção a aplicar no caso de incomprimento das mesmas.

A certeza da satisfação das crianças, por participar no referido projecto, surgiu quando foi elaborada a avaliação do projecto onde cada criança respondeu gostar ou não gostar de participar nas principais actividades do projecto. Nesta avaliação surgiu apenas uma opinião negativa referente à construção da casa, justificada pelo cansaço desse mesmo elemento do grupo.

No decorrer do desenvolvimento do projecto “Construindo a nossa casa”, o grupo desenvolveu competências nas Áreas: de formação pessoal e social; de conhecimento do mundo; e de expressão e comunicação nos Domínios: da Linguagem Oral; da Matemática; e da Expressão Plástica, Motora e Musical. O Domínio da Expressão Dramática foi também desenvolvido, apesar de ter sido de modo não intencional, isto é, apenas quando as crianças desenvolviam actividades de jogo simbólico.

A satisfação e orgulho do grupo no desenvolvimento do projecto, fizeram-se, também, notar no momento de apresentação do projecto aos pais, onde vi os diversos elementos do grupo a conversar com os pais sobre o trabalho que desenvolveram. Foi visível para além, do entusiasmo das crianças, o interesse de quase todos os pais, no projecto desenvolvido pelos seus filhos ao longo dos meses de Abril a Maio, no qual, também eles participaram e acompanharam.

Assim, o projecto que inicialmente surgiu da proposta do meu grupo de estágio, continuou até o tempo não possibilitar, com sugestões das próprias crianças.

De forma geral, o balanço que faço do desenvolvimento deste projecto é bastante positivo. Primeiramente pensei que as dificuldades em desenvolver um projecto com crianças de três anos seriam muitas, porém à medida que o projecto foi sendo desenvolvido e as crianças foram dando feedback, acerca do projecto desenvolvido, notei que a metodologia de projecto pode ser aplicável mesmo com grupos de três anos, necessitando, contudo, de maior orientação. Por esta razão, o grupo demonstrou necessidade de que lhes fossem sendo apresentadas alternativas e sugestões, de modo a que pudessem optar pelo que maior interesse lhes provocasse, sendo deste modo possível desenvolver metodologia de projecto com o

grupo de estágio, de modo enriquecedor para o grupo, permitindo a aquisição de aprendizagens significativas.

### **Considerações Finais**

O estágio sobre o qual faço referência ao longo de todo o relatório foi de todos os que completam a minha formação académica, o mais longo e, pela mesma razão, o que permitiu mais aprendizagens e maior desenvolvimento a nível profissional.

As dificuldades em gerir o tempo disponível para o estágio e para tudo o que implica o tempo de aulas (trabalhos, frequências, estudo), não serviram apenas para testar a minha resistência intelectual e física ao desgaste provocado serviram, também, para que pudesse apreciar momentos como este, em que acredito que todo o esforço valeu a pena. Assim, vejo esta experiência como sendo exigente, sim, mas sobretudo indispensável à minha formação pessoal, já que, vivenciei situações que me auxiliaram a este nível pessoal e, profissional sem dúvida, pois, o estágio permitiu que tomasse consciência mesmo que de forma distanciada, de alguns aspectos, da realidade profissional para a qual me preparei e que se avizinha. É sobretudo no que respeita à realidade profissional, que me sinto agradecida pela oportunidade que o estágio me proporcionou, ou seja, a oportunidade de contactar com situações nunca experienciadas, em que recaíram sobre mim responsabilidades como a organização de actividades, gestão do grupo e dos conflitos, a organização de um projecto e apresentação do mesmo. Este estágio permitiu, então, de algum modo, que fossem desenvolvidas competências para lidar com situações de ordem prática que ao longo da formação académica não seria possível desenvolver.

Para além do que já foi referido, esta experiência de estágio fez-me reflectir sobre muitos aspectos relativos à minha actuação dando maior destaque às situações de Dificuldades de Linguagem, Problemas de

Comportamento, às Dificuldades de Adaptação do grupo e desenvolvimento do projecto “Construindo a nossa Casa”.

## Bibliografia

Arroz, Ana., Figueiredo, M., Sousa, D. (2009) *Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério – Perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem*. 48/4: 1-18.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009) *Desenvolvendo a Qualidade Em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Estrela, M., Amado, J. (2000). *Comportamento anti-social e educação*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 34: 249-271.

Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007) *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: ME-DGIDC.

Kamii, C. (1996) *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. 2ª Edição. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. (2000). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto – 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lopes, j. & Rutherford R. (1993) *Problemas de Comportamento na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Lourenço, Orlando M. (1996). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marcano, B. (2000) *Talleres integrales en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Marques, R. (1998). *A criança na pré-escola – efeitos e programas*, Biblioteca do educador. Lisboa: Livros Horizonte.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação DL 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República nº 38- I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2008) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1998) *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2006) *Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Projecto Educativo da Instituição. (2010). Coimbra.

Rio-Torto, G. (1998) *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português: conteúdos e metodologia*. Lisboa: Edições Colibri.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa. ME-DGIDC.

Sousa, A. (1997) *Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-Escolaridade e no Ensino Básico*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. & Saracho, O. (1994). *Ensinando Crianças dos três aos oito anos*. São Paulo: Artmed.

Spodek, B. (2002) *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.

Vermeulen, R. (1983) *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Rio Tinto: Edições Asa.

## Webgrafia

Clements, D. & Sarama, J. (2010). *Learning Trajectories in Early Mathematics – Sequences of Acquisition and Teaching*. Acedido a 8 de Agosto de 2011, em: <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Clements-SaramaANGxp.pdf>.

Cruz, Silvia. (s/d) *Ouvindo Crianças: Considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa*. Acedido a 3 de Abril de 2011, em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf>.

Francisco, C. (2008). *A Importância dos Jogos e Brincadeiras para o Desenvolvimento Infantil e para o Processo de Ensino-Aprendizagem*. Acedido a 30 de Março de 2011, em: [http://www.fc.unesp.br/upload/camila\\_francisco.pdf](http://www.fc.unesp.br/upload/camila_francisco.pdf).

Marinho, M. & Caballo, V. (2002). *Comportamento Anti-Social Infantil e seu impacto para a Competência Social*. Acedido a 30 de Março, 2011, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v3n2/v3n2a03.pdf>.

Melo, B. (s/d). *A importância da brincadeira como recurso de aprendizagem*. Acedido a 30 de Março de 2011, em: <http://www.faedf.edu.br/faedf/Revista/AR01.pdf>.

Mendes, D. (2009). *Estudos de avaliação na educação infantil*. Acedido em: 10, Junho, 2011 em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1494/1494.pdf>.

Oliveira, M. (2009). *Factores Psico-sociais e Pedagogia da Indisciplina: da infância à adolescência*. Acedido a 30, Março, 2011, em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1935/193514388007.pdf>.

Pereira, C. (2007). *Rotina na Educação Infantil*. Acedido em: 11, Junho, 2011 em: [http://www.concepcionistas.com.br/revista\\_nova/revista17/AImportanciaDaRotinaNaEducacaoInfantil.pdf](http://www.concepcionistas.com.br/revista_nova/revista17/AImportanciaDaRotinaNaEducacaoInfantil.pdf).

Vieira, A. (2009). *Autoridade e autonomia: uma relação entre a acriança e a família no contexto infantil*. Acedido em: 29 de Maio de 2011 em: <http://rieoei.org/deloslectores/2964Morais.pdf>.

## **Apêndice**

## Apêndice 1

Escola Superior de Educação de Coimbra  
 Mestrado em Educação Pré-Escolar  
 Estagiárias: -----

<b>Dia de Mês de Ano – Dia da semana</b>	
<b>Proposta Educativa:</b>	
<b>Grupo de crianças</b>	
<b>Duração</b>	
<b>Espaço utilizado</b>	
<b>Intencionalidade educativa</b>	
<b>Competências a desenvolver pelas crianças (a criança deve ser capaz de...)</b>	
<b>Materiais</b>	
<b>Descrição da proposta educativa</b>	
<b>Avaliação</b>	

## **Anexos**

Anexo 1

Colabor@ - ESEC		ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)				SAC – Ficha 1G	
Grupo:		N.º de Crianças:		N.º de adultos:		Semana de: a _____	
						Tempo: _____ às _____	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		6	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
2	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		7	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
3	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		8	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
4	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		9	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
5	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		10	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			

\*Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte: **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Anexo 2a

Colabor@ - ESEC		ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO		SAC – Ficha 2G	
ANÁLISE DO GRUPO					
O QUE ME AGRADA			O QUE ME PREOCUPA		
O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.			O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>		

Anexo 2b

Colabor@ - ESEC		ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO		SAC - Ficha 2G	
ANÁLISE DO CONTEXTO					
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO			FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):			1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):		
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):			2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interacções frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):		
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):			3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)		
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)			4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)		
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)			5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)		
Factores inerentes à criança (ida de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)		Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)		Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	
				Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)	

Anexo 2c

Colabor@ - ESEC		ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO		SAC - Ficha 2G	
<b>OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI</b>					
<b>O que lhes agrada</b>			<b>O que lhes desagrada</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>		
Interesses ou desejos					
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>					
<b>INFORMAÇÕES GERAIS</b>					
<b>Características/recursos da comunidade e famílias</b>			<b>Projecto do Agrupamento/Instituição</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>		

## Anexo 3

Colabor@ - ESEC		ETAPA 3 – DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E INICIATIVAS PARA O GRUPO/CONTEXTO		SAC – Ficha 3G
Acções para o período de _____ a _____		Grupo:		
Prioridades!: <input type="checkbox"/> Oferta Educativa <input type="checkbox"/> Clima de Grupo <input type="checkbox"/> Espaço para Iniciativa <input type="checkbox"/> Organização <input type="checkbox"/> Estilo do Adulto <input type="checkbox"/> Outros aspectos				
OBJECTIVOS <small>(Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)</small>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>			
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver		
OFERTA EDUCATIVA				
CLIMA DE GRUPO				
ESPAÇO PARA INICIATIVA				
ORGANIZAÇÃO				
ESTILO DO ADULTO				
OBSERVAÇÕES				

<sup>1</sup> Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

Anexo 4



ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)

SAC – Ficha

Jardim de Infância: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_ anos N.º total de Crianças: \_\_\_\_\_

N.º de adultos: \_\_\_\_\_ Semana de: \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
2		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
11		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
12		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
13		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
14		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
15		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
16		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
17		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
18		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
19		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
20		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
21		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
22		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
23		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
24		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
25		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	



**Nota:** 1) Assinalar com um círculo os níveis apresentados pela(s) criança(s) relativamente ao bem-estar e implicação, atribuindo um valor de 1 a 5. Em caso de dúvida na atribuição do nível assinala o símbolo 2 e os níveis mais constantes da criança.

2) Colorir o número que figura antes do nome da criança de acordo com o seguinte: **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).