



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
PAULA FRASSINETTI**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**A gestão dos afetos, numa sala de 3 anos,  
para a construção de valores e  
competências sociais**

Ana Rita Almeida Tavares

Orientação: Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

PORTO

2013/2014

## RESUMO

No presente relatório está apresentado todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional vivenciado enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, durante o estágio realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do distrito do Porto, com o intuito de desenvolver os alicerces de conhecimento necessários para iniciar uma prática na docência. Da vivência da prática emergiu uma problemática que se mostrou importante e sobre a qual se realizou um estudo de carácter qualitativo – “A gestão dos afetos, numa sala de 3 anos, para a construção de valores e competências sociais”.

Acredita-se que se vive uma crise de relações humanas e esta tem contribuído para o surgimento de uma sociedade pouco dotada de valores. Acredita-se igualmente que é no contexto do trabalho com as crianças pequenas que se consegue fazer essa construção de valores e conceitos fundamentais para viver numa sociedade positiva. Pretende-se também refletir sobre a intervenção da estagiária na transmissão de valores e na construção de competências sociais das crianças.

Todo o trabalho desenvolvido partiu de observações, do constante questionamento, do conhecimento aprofundado do grupo e da vontade de ir mais além.

**PALAVRAS-CHAVE** – Afetos, valores, competências sociais, educação de infância

## **ABSTRACT**

In the present report are presented all the personal and professional development processes experienced as a student of the master's degree in Preschool Education, during the trainee in a Private Social Solidarity Institution (IPSS) in Porto, in order to develop the knowledge bases necessary to start a teaching practice. From the practice emerged an issue that proved to be important and on which a qualitative study was conducted – "managing affections, in a room of 3 years olds", in order to the build values and social skills". We believe that we live a human relations' crisis and this has contributed to the emergence of a unjust society without basic human values. We also believe that it is in the work context with small children that this construction of fundamental social values and concepts can be built. We also aim to reflect upon the trainee's intervention in construction of children's values and social skills.

This work was built based on a constant questioning attitude, a deep knowledge of the children's group and, above all, a willingness to always try to go on.

**KEYWORDS** – Affections, values, social skills, childhood education

# AGRADECIMENTOS

*“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”*

Fernando Pessoa

Terminado este percurso, por vezes tão doloroso e desafiante, não posso deixar de destacar algumas pessoas, que de uma forma mais ou menos intencional, contribuíram para que este relatório de estágio fosse entregue em pleno e com a certeza de que tudo valeu a pena.

À professora Mestre Irene Cortesão Melo da Costa, pelo seu carinho desde sempre demonstrado, pelo apoio e horas perdidas a ler os meus textos, pelas críticas construtivas, pelo exemplo que sempre foi e por nunca ter deixado de me dar força com um simples: “A Rita consegue fazer melhor”.

À Ana Paula Morgado, por me orientar e cooperar comigo nesta minha caminhada para o meu crescimento.

À Sílvia Rodrigues pelas palavras de força que tanto me surpreenderam.

À minha sala dos 3 anos que desde o início me contagiou com os seus gestos de ternura e de afeto, laços que hoje se tornaram inquebráveis e inesquecíveis.

Às minhas colegas e amigas de estágio Sandra Estêvão e Sofia Pinho por comigo terem partilhado esta trajetória, compreenderem as minhas aflições e estarem presentes nos melhores e piores momentos. Meninas, já podemos dizer: Missão cumprida!

À minha mãe Helena Almeida e irmã Susana Tavares, pela paciência que tiveram comigo e ao meu pai Fernando Tavares por me ter proporcionado esta oportunidade que sem ele não teria tido.

Ao meu namorado, conselheiro, melhor amigo, orgulho, Mestre Jorge Rei Félix, que com o seu apoio incondicional, pela sua alegria contagiante e olhar positivo me fizeram acreditar mais em mim, e no nosso brilhante futuro. “Está quase...”

A todas estas pessoas, um obrigada que não tem fim...

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPITULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	10
1.1. <b>Conceção sobre Educação</b> .....	10
1.2. <b>Conceção sobre Educador</b> .....	12
1.3. <b>Perspetivas para o futuro</b> .....	14
1.4. <b>Papel do professor-investigador</b> .....	15
1.5. <b>Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos</b> 17	
1.5.1. <b>Modelo High-Scope</b> .....	18
1.5.2. <b>Movimento da Escola Moderna</b> .....	20
1.5.3. <b>Metodologia do Projeto</b> .....	21
1.6. <b>Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica</b> .....	23
<b>CAPITULO 2: METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	26
2.1. <b>Pertinência do tema</b> .....	26
2.2. <b>Metodologia</b> .....	28
2.3. <b>Instrumentos</b> .....	29
2.4. <b>Amostra</b> .....	30
2.5. <b>Análise e Tratamento de dados</b> .....	30
<b>CAPITULO 3: CONTEXTO ORGANIZACIONAL</b> .....	33
3.1. <b>Caracterização da instituição</b> .....	33
3.2. <b>Caracterização das famílias e crianças</b> .....	36
3.2.1. <b>Caracterização das famílias</b> .....	36

<b>3.2.2. Caracterização das crianças</b> .....	38
<b>3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade</b> .....	47
<b>CAPITULO 4: INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS</b> .....	50
<b>4.1. Prática Pedagógica com o grupo de crianças</b> .....	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	59
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	62
Legislação .....	67
Sitografia .....	67
<b>ANEXOS</b> .....	68

# ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I- Guião das Entrevistas .....</b>	<b>68</b>
<b>Anexo II- Transcrição das Entrevistas .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexo III- Gráficos .....</b>	<b>76</b>
Gráfico nº 1 – Local de Residência .....	76
Gráfico nº 2 – Escolaridade dos Pais.....	76
Gráfico nº 3 – Idade dos Pais.....	77
Gráfico nº 4 – Situação profissional dos Pais.....	78
Gráfico nº 5 – Sexo das crianças .....	78
Gráfico nº 6 – Número de crianças a frequentar a creche .....	79
<b>Anexo IV- Registos de Observação .....</b>	<b>80</b>
<b>Anexo V- Registos de Fotografia .....</b>	<b>97</b>
<b>Anexo VI- Listas de Verificação .....</b>	<b>104</b>
<b>Anexo VII- Grelha de avaliação de projetos lúdicos .....</b>	<b>105</b>
<b>Anexo VIII- Plantas .....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo IX- Reflexões.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo X – Instrumentos utilizados na sala dos 3 anos .....</b>	<b>119</b>
<b>Anexo XI – Concepções sobre os documentos orientadores da instituição .....</b>	<b>124</b>

# INTRODUÇÃO

O presente relatório, surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, e será, posteriormente apresentado em defesa pública.

O estágio realizou-se na valência de Jardim de Infância, mais especificamente, numa sala de 3 anos, no ano letivo de 2013/2014 com orientação da Mestre Irene Cortesão Melo da Costa.

As competências a desenvolver com a realização deste estágio são, conhecer e caracterizar o estabelecimento de educação pré-escolar através da análise dos documentos de gestão da instituição e atuar em conformidade com eles, aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, planificar e avaliar a intervenção educativa, utilizar técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, criar situações de parceria e envolvimento parental, intervir ao nível da comunidade e utilizar estratégias de investigação para sustentar práticas educativas inovadoras.

Este relatório surge como suporte teórico do estágio e tem como objetivo fundamental, estruturar o conhecimento, tendo em vista uma futura profissionalização.

O relatório está organizado por capítulos e subcapítulos. Assim, inicia-se com um enquadramento teórico, tendo por base fundamentação teórica relativamente à intervenção no contexto de Educação Pré-escolar. O segundo capítulo debruça-se nas questões que sustentaram a investigação realizada e os objetivos da mesma. Reflete-se também sobre a metodologia de investigação e os procedimentos de recolha e análise dos dados obtidos. O terceiro capítulo apresenta e reflete sobre o contexto organizacional, e faz a descrição das características das famílias e das crianças e, finalmente, com base nestes dados faz-se o desenho das prioridades de intervenção conjunta

ao nível da instituição e da comunidade. O quarto e último capítulo, dedica-se à intervenção e às exigências profissionais sentidas, ou seja, reflete sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, analisando-se os processos de crescimento pessoal e profissional que foi possível vivenciar durante esta experiência.

# CAPITULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1. Conceção sobre Educação

A educação de infância, ao longo do tempo, tem vindo a evoluir em função das necessidades familiares e do modelo de sociedade reinante em cada época. Atualmente novas formas de pensar, a evolução da psicologia e o tipo de famílias deram origem a uma nova conceção de educação, que nem sempre se reconheceu a sua importância educativa.

Dessa forma, até ao século XIX a educação de crianças menores de 6 anos era da responsabilidade da mãe, e dirigia-se ao ensino de orações, de cantos, e de algumas capacidades relacionadas com a instrução que só mais tarde se desenvolveriam em contextos formais. Pode verificar-se, nesta época, um esquecimento da primeira infância, que se prolongou durante alguns séculos. A partir do século XIX, graças à industrialização e emancipação da mulher, começou a existir a necessidade de os casais terem um lugar para deixar os filhos em segurança. Assim, apareceram algumas instituições destinadas a recolher crianças com fim a proporcionar-lhes cuidados básicos durante o tempo em que lá estavam. Assim, pode dizer-se que a educação de infância surge partindo do carácter de assistência, indo, progressivamente, adquirindo uma função educativa. Tal como refere Roberto Carneiro (2003:110), “O contexto em que se encontram imersos os nossos sistemas educativos não pára de se transformar e de se complexificar, como é fácil de concluir pela mera observação dos quotidianos da vida”

Atualmente, segundo a Lei - Quadro nº5/97, que surge na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo,

*“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”* (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro; Capítulo II; Artigo 2º).

Desse modo, a educação de infância passa a ser vista como a primeira etapa de educação básica, sendo o papel participativo das famílias fundamental. A escola exerce assim, uma função educativa complementar à da família.

Ainda relativamente às instituições de educação pré-escolar, não se pode esquecer o seu carácter autónomo, por esse motivo, a sua resposta à educação infantil pode ser diferente. Isto significa que, será a comunidade educativa de cada instituição a estabelecer, de modo, consensual os princípios que orientarão a ação educativa da escola, estabelecendo assim, estratégias a desenvolver para consegui-los. Assim, as escolas assumem um papel fundamental, pois são potenciadoras de socialização e múltiplas aprendizagens. Por esse motivo, é importante que seja oferecido um ambiente rico em atividades lúdicas e diversificadas que proporcionem o desenvolvimento integral da criança.

O termo educação não tem uma única definição, no entanto este termo pode ser analisado através da sua proveniência latina – *Educare* e *Educere*. *Educare* significa alimentar; criar, ou seja, o educador é idealizado como alguém que está sempre presente e orienta, e, por sua vez, *Educere* significa extrair de, ou seja, é potenciar capacidades e extrair o que de melhor tem a criança. Assim, o conceito de educação, pode dizer-se que é um processo de formação pessoal de um indivíduo orientado por outras pessoas que o ajudam a descobrir e a desenvolver tais capacidades. Dessa forma, tem um processo simultaneamente intra-ativo e interativo. Relativamente ao processo intra-ativo pressupõe-se que o sujeito se esforce para desenvolver as mais diversas competências de modo a tornar-se um indivíduo autónomo e integrado na sociedade. O processo interativo pressupõe a orientação dada pelos vários agentes educativos – a família, a escola, o grupo de amigos, entre outros. Em jeito de conclusão, Roberto Carneiro (2003:110), consagra-nos com esta citação:

*“As escolas, os sistemas educativos, mais não são do que embarcações onde navegantes pelo mundo dos saberes – alunos e educadores – buscam sentido e significação para as suas aprendizagens. São viagens extraordinárias feitas de sonhos, projetos de vida, grandezas, desilusões e cumplicidades.”*

## 1.2. Conceção sobre Educador

A função de educador nem sempre foi bem definida e, em determinados momentos históricos, a sua presença é nula, sendo a família a assumir o papel de formador. Nas comunidades primitivas a criança, tal como o jovem, adquiria o conhecimento da sua comunidade de um modo natural, pelo simples facto de viver com ela. Era uma educação espontânea, doméstica e estática. Atualmente este conceito já não faz sentido e existem assim, profissionais ligados à educação que são preparados especificamente para esta profissão. No entanto, esta preparação ligada ao ensino superior é relativamente recente, pois só em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, surge o reconhecimento de uma formação de nível superior para os Educadores de Infância em Portugal. (Mesquita-Pires, Cristina, 2007:41).

O Estado, teve da mesma forma um papel tardio, pois apenas em 2001 com o decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto reconheceu a Profissão de Educador de Infância. Este documento, foi elaborado no seguimento da alteração da lei de Bases do Sistema Educativo de 1997e é onde está presente o perfil do Educador de Infância. Desse modo, a partir destes documentos o educador tem orientações acerca da sua função, onde deverá refletir acerca deles e tentar ir ao seu encontro. Desta forma, é necessário que o educador esteja inteirado dos objetivos gerais definidos para a educação pré-escolar, nomeadamente:

*“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais (...); Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências [...] promovendo a melhor orientação e Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997:15).*

Assim, torna-se visível que é fundamental o educador realizar a sua prática numa perspetiva interdisciplinar e tendo em conta as características de

cada uma das crianças pois, tal como nos refere Maria do Céu Roldão (2000:17),

“pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele”

para isso, é necessário ser um bom e constante observador. Desse modo, os educadores devem ter uma atitude constante de interrogação acerca do que se passa, para assim saber agir da melhor forma, crescer enquanto profissional e dar as respostas necessárias. Esta atitude vai ao encontro ao conceito de professor reflexivo e professor investigador, cujo conceito irá ser mais aprofundado no decorrer do relatório.

Os educadores devem ainda, fomentar um clima participativo e cordial na sala, pois ao colocar a criança como o protagonista do desenvolvimento da sua própria aprendizagem consegue, à priori, um maior entusiasmo, motivação, e interesse pelas atividades e consequentemente aprendizagens significativas. No entanto, importa realçar que existem diferentes modelos pedagógicos e que nem todos defendem a posição de que a criança deverá ser o centro da ação educativa. Os modelos pedagógicos que à frente irão ser trabalhados estão de acordo e mobilizam esta postura teórica.

A formação do educador deverá também valorizar uma formação que o capacite para as relações interpessoais, como aspeto primordial da experiência educativa, pois um educador tem obviamente de se relacionar e envolver com o grupo de crianças, numa relação de confiança, segurança, e amizade. Na perspetiva da estagiária, é fundamental que a escola tenha presente a dimensão afetiva e emocional da criança, uma vez que esta está diretamente relacionada com os seus comportamentos e desempenho. Assim, acredita que “uma educação integral, considera e integra em seu cotidiano o papel dos afetos, dos sentimentos, das emoções e dos valores, e precisa reorganizar seus conteúdos e os espaços, os tempos e as relações interpessoais” (Arantes, 2003:163)

É igualmente importante que o educador tenha conhecimento ao nível da psicologia, a fim de compreender melhor a natureza e desenvolvimento das crianças e poder agir de acordo com cada uma das crianças.

### **1.3. Perspetivas para o futuro**

Tendo em conta o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, existem aspetos que se acredita serem primordiais para exercer uma prática profissional de excelência. A reflexão relativa ao adulto que se quer ajudar a formar, e que é necessário formar, é algo bastante complexo e que requer uma introspeção no sentido de repensar qual a escola de hoje e qual poderá ser a de amanhã. Assim, e acreditando que o futuro da sociedade depende dos adultos de hoje, os educadores têm um papel crucial e têm de estar conscientes disso.

Deste modo, a educação pré-escolar deve ser pensada para formar cidadãos ativos na sociedade e não apenas para ter efeitos a curto prazo, que se manifestam por conhecimentos decorados sem compreensão do seu porquê. A educação deve “fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade.” (Delors, 1996:73).

Tendo em conta uma sociedade em que os valores são muitas vezes esquecidos, torna-se fundamental que seja uma constante na sala e prioridade do educador uma educação para os valores. Cabe assim, ao educador, como agente ativo e provido desta responsabilidade, promover o desenvolvimento dos valores, permitindo “[...] à criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem.” (Ministério da Educação, 1997:52). Ainda indo ao encontro desta posição, aparece a educação para a cidadania que visa a inclusão da criança e grupo na sociedade. Assim, valores como a cooperação, o espírito de equipa e interajuda deverão ser trabalhados diariamente.

Acredita-se que se for inculcido nas crianças, desde cedo, este tipo de valores, é possível mudar mentalidades e preparar as crianças para uma melhor e mais justa integração na sociedade. “No dia-a-dia podemos e devemos estimular estas competências e sentimentos, mesmo inconscientemente, as crianças vão aprendendo a viver, respeitando regras de conduta social e principalmente o próximo.” (PE, 2013/2016:22)

#### **1.4. Papel do professor-investigador**

A noção de professor investigador surge nos anos 60 associada a Stenhouse, mas sobretudo a John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino. Esta questão é bastante atual quando a concepção de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículo, mas um gestor e intérprete crítico do mesmo, refletindo e adaptando à sua realidade presente. Assim, “o docente é responsável por organizar, promover e incentivar todo um conjunto de medidas que favorecem o desenvolvimento pessoal, em “actualização permanente”(Baptista, 2005:87). Esta atitude, vai não só contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, como também para o desenvolvimento institucional das escolas e para o desenvolvimento das crianças, uma vez que “a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação” (Perrenoud, 2002:30). Isto é visível nas aprendizagens adquiridas pelas crianças pois, consoante a situação, os objetivos, os meios utilizados e o lugar onde são realizadas atividades, as aprendizagens poderão correr melhor ou pior, fator que o educador ir-se-á aperceber numa posterior reflexão/avaliação, no sentido de melhorar a sua postura e prática.

“Analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua actividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento

profissional”. (Zeichner, 1993:50) são aspetos que fazem parte da prática reflexiva. Assim, o professor-investigador deve ter uma atitude de abertura, compromisso, respeito pelas ideias do outro e, sobretudo, autoconfiança, para assim conseguir dar um contributo ao alargamento dos conhecimentos. Deve também demonstrar capacidade de trabalhar em grupo, pedindo ajuda e a colaboração dos outros e ele também deve ajudar e colaborar com os outros, de forma a que ambos obtenham benefícios. Deve ainda ser claro, ter um espírito dialogante e também ser capaz de resolver os problemas.

Segundo Alarcão (2001:6), ser professor investigador é ainda, “ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”

Todo o professor-investigador deve ter em conta a observação, a análise de situações e a sistematização. Este espírito é impulsionador de uma atitude autónoma e responsável perante a própria aprendizagem. Assim, a capacidade de investigação assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão. Um bom professor investigador caracteriza-se pela sua qualidade na educação, pela sua capacidade de procurar, questionar, aprofundar a investigação ao mais alto nível de conhecimento. O seu desenvolvimento profissional e institucional deve progredir sucessivamente.

Por tudo isto, a inovação é “palavra-chave” para um bom professor investigador. O professor como constante investigador também deve inovar na sua forma de investigar e deve ensinar aos futuros professores investigadores a serem bons professores investigadores/ inovadores. Para isso, deverá utilizar diferentes instrumentos, como é exemplo a realização de portefólios reflexivos. Estes podem ser um instrumento construtor dos conhecimentos adquiridos pelas crianças e ainda revelador das competências profissionais e pessoais do educador.

Assim, o portefólio reflexivo é um instrumento fundamental no percurso do desenvolvimento pessoal e profissional do educador pois é uma forma de documentar as suas práticas reflexivas, de suportar as reflexões do que se antecedeu à prática, como decorreu e o que sucedeu. A utilização deste

instrumento poderá ser realizada não só a nível individual, como em pares, para que, mais do que uma autoavaliação, seja feita uma reflexão conjunta, uma troca de informações e experiências, enriquecendo, assim, o seu papel de professor investigador.

Em conclusão,

*“A construção do portfólio reflexivo serve assim para estimular a prática reflexiva do profissional, contribuindo para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se alterem ou reestruem possíveis práticas. Para que estas alterações sejam implementadas no dia a dia das crianças o educador deverá recorrer à observação para melhor conhecimento dos interesses e necessidades da criança e do grupo.” (Marta Marques, Cláudia Oliveira, Vera Santos, Rute Pinho, Ivone Neves e Ana Pinheiro; 2005:130)*

## **1.5. Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos**

Existem distintas concepções de educação de infância, das quais ressaltam diversas propostas de intervenção. Assim, o educador tem à sua disposição diversos modelos curriculares que o ajudam a organizar e dinamizar a sua prática, de acordo com aquilo em que acredita e de acordo com o grupo. Segundo Formosinho (1998:12),

*“Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar. (...) Assim, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática.”*

No âmbito deste estágio profissionalizante, e de acordo com os princípios e modelos teóricos já defendidos, foram mobilizados vários modelos curriculares. A abordagem High Scope, tendo como principais autores Hohman e Weikart (2007), o Movimento da Escola Moderna, que tem por base as técnicas de Freinet e ainda a Metodologia de Trabalho de Projeto por Lilian Katz e Teresa Vasconcelos).

### 1.5.1. Modelo High-Scope

O modelo High/Scope vai ao encontro de uma perspectiva desenvolvimentista da educação de infância e iniciou-se na década de 1960 por David Weikart.

A sua estrutura curricular tem como finalidade a construção da autonomia intelectual da criança. Desse modo, deste modelo sugere o papel do adulto como um apoio e um guia nas experiências que integram a aprendizagem pela ação. (Hohmann & Weikart, 2009:1).

No ambiente físico deste modelo, verifica-se uma divisão do espaço em áreas diferenciadas de atividade, que possibilitam diferentes experiências e, naturalmente, diferentes aprendizagens. Assim, Formosinho (2006) menciona que, essas áreas diferenciadas “permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.”

Esta organização do espaço, está pensada com vista à independência da criança relativamente ao adulto, uma vez que, cada uma das áreas está acessível e devidamente etiquetada, os materiais estão agrupados e, assim, a criança desenvolve a sua autonomia.

Na mesma linha de reflexão Formosinho (2006) refere que com esta organização propicia-se um quotidiano ordenado e proporciona autonomia e cooperação na criança, na medida em que, as crianças podem realizar atividade de uma forma livre, sem supervisão constante do educador.

Phyfe-Perkins e Shoemaker (1986) citados por Hohmann e Weikart (1995) referem-nos que

*“nos programas em que as crianças podem fazer escolhas, ter actividades num ritmo definido por elas próprias e num espaço em que os centros de actividades estejam bem definidos, as crianças tendem a ter uma maior quantidade de interação social, mais iniciativa, e um maior envolvimento nas actividades”*

Desse modo, a divisão das áreas de atividades são uma mais-valia, pois ao dividir atividades silenciosas como a área da leitura de atividades

barulhentas como a área da garagem, ajuda as crianças a estarem numa área sem que as outras crianças, que não querem fazer o mesmo, interfiram.

Relativamente à rotina diária, esta é explicitada pelo adulto e apoia a aprendizagem ativa, facilitando uma sequência de planejar-fazer-rever, possibilitando, assim, as crianças a expressarem as suas ideias, a colocá-las em prática e a refletirem sobre elas. Este procedimento proporciona “a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves” (Hohmann e Weikart, 2009:226) e, mais uma vez, desenvolve a autonomia da criança face ao adulto.

No momento de acolhimento é disponibilizado tempo para as crianças falarem de assuntos do seu interesse, contarem as novidades e refletirem acerca das atividades realizadas no dia anterior. Gradualmente foi sendo introduzido na sala dos três anos, o hábito de planejar as atividades e avaliá-las.

Este modelo, pressupõe ainda, a aprendizagem pela ação, ou seja, as crianças são vistas como agentes ativos da sua própria aprendizagem. Hohmann e Weikart afirmam que “a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (2009:19). Abordado com maior pormenor mais à frente no Capítulo 4 – Intervenção e Exigências Profissionais. Tal como nos refere Formosinho (2006), “fazer com as crianças e não para as crianças é um processo mais demorado mas, porque a epistemologia participativa garante aprendizagens participativas, a sua permanência e transferibilidade são maiores.” Muitas vezes, a pressa das aprendizagens transmissivas fazem com que as crianças não compreendam muito bem o que estão a fazer, para quê e porquê e por esse mesmo motivo, podem transformar-se em esquecimento precoce. Por outro lado, incluir as crianças na realização de quadros de sala são uma mais-valia a vários níveis. Segundo Formosinho (2006), a participação das crianças no quadro das regras da sala “ganha características de democracia, participação, auto e socio regulação.” O mesmo autor reforça ainda, “criar colaborativamente os

instrumentos, usá-los nas vivências do grupo, é uma expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia.”

### **1.5.2. Movimento da Escola Moderna**

O modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna – MEM assenta numa prática de gestão democrática, que pretende proporcionar um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na dinâmica da sala de uma forma, sempre democrática. Assim, o MEM propõe uma gestão cooperada da vida do grupo e do currículo, em que, nos momentos de planeamento e avaliação as crianças participam ativamente. Esta é uma negociação extremamente importante, pois permite que a criança tenha um papel ativo na sua própria aprendizagem. Dessa forma, o MEM aponta um conjunto de instrumentos, designados por “instrumentos de pilotagem”, que segundo Niza (1996:156), citado por Folque (2012:55),

*“baseiam-se na concepção de que ao documentar a vida no grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes de regulação formativa”.*

Estes instrumentos são os chamados quadros de sala, tais como: quadro de presenças, quadro de tarefas, quadro dos aniversários, quadro da rotina, entre outros, que ajudam na organização do espaço educativo e que são manipulados e construídos com ajuda das crianças.

O diálogo é outro aspeto muito valorizado neste modelo, e a criança é reconhecida como construtora de saberes, o que demonstra que a partilha, cooperação e diálogo é uma constante para quem trabalha neste modelo. São ainda realizadas assembleias semanais, que consistem num momento de reunião, em que as crianças avaliam a semana que termina, refletem acerca do que mais gostaram e menos gostaram de fazer na semana e planeiam a semana seguinte.

O espaço educativo está organizado por zonas de trabalho e por materiais que estão dispostos ao alcance das crianças, que permite às crianças uma maior autonomia e desenvolve capacidade de resolver os seus problemas

sozinhas. Importa ainda referir que, a escolha e realização das atividades são da responsabilidade da criança, que reflete e idealiza o que quer fazer comprometendo-se. Desse modo, Freinet (1973:33) afirma que, no MEM, tem que existir “a liberdade ou, antes, o direito que o individuo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há-de seguir, sem trela, nem corrente, nem barreira.”

Finalmente, um dos princípios deste modelo é a partilha de saberes e de produções das crianças através de “Comunicações”. Assim, este modelo dá oportunidade de alargar a interação das crianças à comunidade e ao mesmo tempo envolve os pais em todo o processo.

Desse modo, de uma maneira geral, este modelo pressupõe que o educador organize ambientes e momentos propícios à aprendizagem, de modo a que essas aprendizagens partam dos interesses, das pesquisas, experiências e vivências de cada criança, tornando assim, estas aprendizagens mais significativas para todos.

Em jeito de conclusão Freinet (1973:33) refere que,

*“se conseguirmos transformar assim o clima na nossa aula; se deixarmos desabrochar a livre a atividade; se soubermos dar um pouco de calor ao coração e a esperança, havemos de ultrapassar a faxina de soldado e o nosso trabalho renderá a cem por cento”*

### **1.5.3. Metodologia do Projeto**

A Metodologia de Trabalho de Projeto surgiu a partir dos princípios de John Dewey por William Kilpatrick (1871-1956). Esta metodologia permite pôr em prática os princípios enunciados no modelo pedagógico anteriormente referido. Segundo Katz e Chard (1997:3), pode ser definido como sendo “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo, consistindo, [assim] na exploração de um tópico ou tema”. O ponto de partida de um projeto deverá ser os interesses das crianças e as interrogações por elas levantadas. Por esse motivo, as aprendizagens tornam-se mais significativas e pertinentes para as crianças. Katz e Chard (1997:3) referem que, “o trabalho de projeto pode estender-se por alguns dias, meses

ou até o ano inteiro, tudo depende do tema a ser explorado, da idade das crianças, do seu próprio desenvolvimento e do interesse demonstrado pelo assunto.” Desse modo, esta metodologia requer mais atenção e esforço da parte de todos, no entanto dá a possibilidade à criança de se questionar e adquirir hábitos de intervenção ativa em relação à sua própria aprendizagem.

Vasconcelos (2012), menciona que o trabalho de projeto divide-se em quatro fases, sendo elas, a Fase I – Definição do problema; Fase II - Planificação e lançamento do trabalho; Fase III – Execução e Fase IV - Avaliação/divulgação. Assim, na Fase I, tal como o nome indica, é a fase em que é definido o problema, tema ou tópico que estão interessadas trabalhar. Esta é a fase das questões e da partilha de informação que já sabem sobre aquela temática. O educador deve proporcionar momentos de diálogo e discussões entre as crianças e tentar que cada vez mais autonomamente cheguem a um consenso, no entanto, este deve ser um orientador do caminho a seguir para conseguir um fio condutor com sentido e alcançável. Toda a informação partilhada deve ser esquematizada em forma de teia ou rede para as crianças poderem observá-la sempre que o necessitarem.

Na fase II, as crianças, com o apoio do educador decidem o caminho a seguir, como o querem fazer e por onde querem começar, ou seja, é a fase da planificação do trabalho a ser desenvolvido. O papel do adulto nesta fase é fundamental, pois este deve incentivar a autonomia e ao mesmo tempo orientar. A organização da planificação através do desenho das teias, ajudam as crianças a “tomar consciência da orientação que querem tomar” (Vasconcelos, 2012:142). É ainda nesta fase, que se distribuem tarefas.

Na fase III, as crianças já começam a pesquisar e a explorar novas fontes de informação. Esta é a fase em que são respondidas as questões que surgiram inicialmente e podem surgir novas questões que requerem um novo planeamento.

Finalmente, a fase IV, destina-se às conclusões e avaliação do trabalho desenvolvido. Vasconcelos (2012), refere que as crianças devem avaliar o trabalho realizado comparando o que sabiam com as novas aprendizagens, uma vez que, segundo Katz e Chard (2009), nesta fase, é necessário a

“descrição pormenorizada do percurso de aprendizagem das crianças, para que o projeto represente para cada uma delas uma mais-valia e uma experiência muito própria”. No entanto, a avaliação tem de estar presente em todas as fases do projeto. Posteriormente, à avaliação e conclusão, as crianças devem divulgar o seu projeto, mostrando o que aprenderam à comunidade envolvente.

## **1.6. Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica**

Nas escolas, os alunos são diversas vezes questionados sobre o que sabem sobre determinado tema, no entanto, nunca ou quase nunca, são lembradas as questões que estão diretamente relacionadas com o bem-estar do aluno e conseqüentemente com o seu desempenho na escola. Assim, a pergunta: “O que é que sentes?” parece ser desvalorizada ou apenas esquecida. Na mesma linha de pensamento, Guerra (2006) diz que “A hegemonia da dimensão intelectual levou à atrofia da dimensão afectiva.” E apesar, do fim fundamental da escola referir o desenvolvimento integral dos indivíduos, a dimensão afetiva e humana, muitas vezes, não é tida em conta. Este facto deve-se também às pressões exercidas pelo sistema global de aprendizagem onde os alunos são submetidos a provas e metas de avaliação onde os professores são quase “obrigados” a adotar estratégias pedagógicas focada nos resultados esperados. Assim, o sistema educacional defronta-se com um dilema em relação aos seus objetivos, pois é urgente situar-se e refletir se a sua prática está a ir ao encontro de o desenvolvimento integral dos indivíduos ou apenas do desenvolvimento intelectual dos mesmos.

Os valores possuem um importante papel no equilíbrio da personalidade, guiando a condutas e orientando a tomada de decisões. De acordo com o Menezes (1999), valores são princípios que orientam a vida que têm uma certa centralidade na personalidade e atuam como mediadores de ação. Por esse motivo, na perspectiva de Delors e seus colaboradores (1996) a educação do

século XXI precisa ter como base os quatro pilares fundamentais da aprendizagem, que serão orientadores fazendo frente às especificidades da atualidade: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a viver juntos. Em jeito de síntese, os três primeiros pilares dizem respeito ao próprio indivíduo e ao seu desenvolvimento pessoal e o quarto refere-se à vida em sociedade. Estes quatro pilares têm como objetivo preparar os jovens para uma vida equilibrada, consciente, ativa no futuro e lutando por uma sociedade mais justa.

Segundo Tedesco (2000) a educação básica deveria ser uma prioridade e ter uma qualidade de excelência uma vez que os seus frutos serão colhidos a médio e a longo prazo. Pode assim dizer-se que a educação básica é a base de toda a formação de um indivíduo, uma vez que é nesta fase que se começam a formar a personalidade da criança.

Desse modo, como forma de ir ao encontro dessa ambição, os agentes educativos terão de se sentir capazes de lidar com grupos de crianças cada vez mais heterogêneos adaptando constantemente a sua prática às diversas realidades.

Segundo, Sousa (2001:12), “A formação dos valores como factor da personalidade sucede como que por osmose, pelo contacto que tem com a prática desses valores.” Assim, a criança ao viver rodeada de pessoas que praticam valores positivos, imita esses comportamentos e interioriza-os, passando inconscientemente a praticá-los. O adulto deve oferecer-se como exemplo, e criar um ambiente de sala em que valores positivos sejam uma constante natural. Proporcionar à criança um ambiente em que são impostas proibições, restrições e punições não são as formas mais adequadas de evitar que a criança volte a fazer determinado comportamento.

*“Para a Educação em Valores, é correcto considerar-se que o professor é o principal agente desta, pela sua própria função educadora e pelo papel que desempenha, com as suas ideias, atitudes e comportamentos, como modelo de referência, de imitação e de identificação.” (Sousa, 2001:108)*

Segundo o mesmo autor, como forma de agir adequadamente com vista a uma educação em valores, importa ainda que o educador possua um

determinado perfil, incluindo a sua formação como pessoa, o equilíbrio da sua personalidade, o seu carácter, as suas capacidades e interesses.

Da mesma forma,

*“Todas as pessoas que trabalham na escola (educadores, professores, directores, vigilantes, motoristas, porteiros...), deverão possuir um carácter e uma formação que os torne referenciais de valores positivos, em todas e quaisquer circunstâncias no quotidiano (...) os projetos de vivência de valores organizados a nível de escola deverão incluir os funcionários da mesma, integrando-os de modo que a sua contribuição seja valiosa.” (Sousa, 2001:144, 145)*

Por esse motivo, considera-se fundamental existirem reuniões com os funcionários, transmitindo-lhes informações, objetivos e metodologia, orientando-os sobre a sua cooperação no sentido de interação com as crianças, uma vez que, não só na sala, mas em toda instituição que pela vivência de experiências, se criam os fundamentos do seu sistema pessoal de valores.

O educador deverá estar sempre atento para aproveitar todas as oportunidades em que a “própria acção se torna uma lição.” (ibidem) Adotar comportamentos tão básicos e naturais como dar os bons dias com um sorriso, pedir por favor, dizer obrigada, esperar pela vez para falar, ajudar um amigo e cooperar com as crianças numa atividade, prescindir de algo para ceder a outro, emprestar um objeto, ser pontual, atencioso, amável, delicado e preocupado com o outro, são apenas algumas vivências e valores fundamentais para a vida em sociedade.

*“Os valores recebem grande poder energético dos afectos. Sendo os motivadores das atitudes e comportamentos das pessoas, recebem esta energia motivacional das dimensões afectivas da personalidade. A pessoa poderá ter um juízo cognitivo que a leva a uma dada atitude mas, quando de facto actua, a sua actuação pauta-se mais pela emoção e pelo sentimento do que pela lógica do raciocínio.” (Sousa, 2001:21)*

De uma forma orientada, atividades onde possam ser vivenciados por dramatizações e jogo simbólico, valores que seriam difíceis de vivenciar dentro da sala, proporciona à criança um leque de possibilidades que ela própria terá oportunidade de verificar e aprender por si mesma.

A Metodologia de Trabalho de Projeto é também fundamental, pois tem inúmeras potencialidades a este nível, destacando-se assim o trabalho em grupo, contribuindo para o desenvolvimento da solidariedade e entreatajuda. Pode ainda dizer-se que foi a partir essencialmente de todo o processo vivido em projeto que as crianças aprenderam a importância de fazer o seu trabalho bem feito, por si só, pelo prazer que isso lhes dava, cumprindo com satisfação as suas responsabilidades, depositando em todo o trabalho o melhor que souber fazer, impregnando todos os seus esforços.

“O interesse de uma educação em valores vai no sentido, não de ensinar valores, mas de levar à modificação dos comportamentos por uma via de interiorização e de identificação com os valores positivos, implementada através de uma metodologia activa” (Sousa, 2001:190)

Em jeito de conclusão, defende-se aqui que o professor/educador não ensina nem incute valores. É a criança que aprende por si. O professor só lhe proporciona oportunidades para tal, motivando-a e incentivando-a na exploração dessas oportunidades.

## **CAPITULO 2: METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. Pertinência do tema**

Segundo Mauco (1975), no que diz respeito ao desenvolvimento afetivo da criança pode afirmar-se que, “os dados hereditários têm muito menos importância do que a influência do meio”. Partindo desta perspectiva, é o meio que vai determinar o desenvolvimento afetivo e de carácter da criança. Assim, a estagiária acredita que, a escola por ser obrigatória e estar inserida na comunidade, desperta uma panóplia de emoções e sentimentos vivenciados pelas crianças e exprimidos por elas, muitas vezes, de forma inconsciente. Desse modo, a escola deve ser vista pelos mais diversos profissionais de

educação, como fundamental no processo de formação do cidadão e da sociedade e não apenas, como uma mera reprodutora de conhecimentos, esquecendo o lado emocional e humano.

Na perspectiva de Guerra (2006:39) “a educação emocional exige intencionalidade” e, por esse motivo, é importante que o educador tome consciência desde o início que os comportamentos das crianças são expressões de sentimentos relativamente a coisas que as perturba ou entusiasma, da importância que esses sentimentos têm para o seu desenvolvimento, e de como agir, contornar, ou valorizar determinados comportamentos de acordo com a sua posição enquanto profissional de educação e de acordo com aquilo em que acredita. Pois, de acordo com Guerra (2006:39) “Faz falta um tipo de intervenção sistemática, intencional, colegial e progressiva sobre o desenvolvimento emocional dos alunos/as”. Mais ainda, a estagiária acredita que para ser educador é preciso uma sensibilidade capaz de ir para além de todas as áreas de conteúdo, sendo assim capaz de compreender a criança a todos os níveis, uma vez que, o nível afetivo está diretamente ligado ao bem-estar da criança enquanto ser humano.

O aprofundamento acerca desta temática será uma mais-valia, enquanto futura profissional da educação, pois, a procura de respostas para as questões que forem surgindo estará a contribuir positivamente para a ação futura, uma vez que, a educar para os valores é uma exigência da sociedade atual, que está constantemente em mudança. Existem valores que, na opinião da estagiária, são de muita importância na formação de futuros indivíduos ativos e harmoniosos em sociedade. Esses valores devem ser trabalhados desde cedo, num meio em que é valorizado o que a criança sente.

*“Os valores humanos são essenciais para a formação do educando, pois é por meio deles que se formam cidadãos cientes de que o respeito mútuo e a solidariedade, bem como as leis que regem a organização das relações de grupos, são os pilares de uma sociedade democrática.” (Coria-Sabini e Oliveira, 2002:47).*

## 2.2. Metodologia

A investigação realizada teve como objetivo central compreender o trabalho pedagógico desenvolvido ao encontro dos sentimentos, emoções e valores. Acreditando, com isso, “apontar caminhos para projetos educacionais que, almejando a construção de personalidades morais e da cidadania assentem-se sobre uma nova visão de racionalidade, que reconhece o papel regulador e organizativo da dimensão afetiva da psique humana.” (Arantes, 2003:167) Para isso, foi formulada uma pergunta de partida, que ajudou a clarificar e especificar a temática em questão. Durante o estágio profissionalizante, a estagiária deu conta de que as crianças expressavam o que sentiam de forma muito efusiva e quase constante. Também o projeto da Instituição cooperante - “Juntos por um mundo melhor”, é um tema que visa a educação para os valores o que despertou ainda mais o interesse da estagiária. Desse modo surgiu a questão: “Como gerir a afetividade na sala dos 3 anos, rentabilizando-a para a construção de valores e competências sociais?”.

Seguidamente, procedeu-se à escolha das metodologias mais adequadas a adotar para este estudo. Para que a prática pedagógica se regesse pelas linhas orientadoras, assim como pelos ideais e valores da instituição e para que esta fosse adequada ao grupo de crianças, às suas necessidades e interesses, recorreu-se a uma série de processos que permitiram conhecer em profundidade a realidade em questão e, deste modo, adequar a intervenção da melhor forma possível ao contexto educativo em questão. Assim, foi fundamental estar integrada com a equipa pedagógica trabalhando numa perspetiva de cooperação, estando, assim a par de todo o trabalho desenvolvido em sala. Foi de igual modo importante compreender a perspetiva da Educadora e ao mesmo tempo Diretora Pedagógica da Instituição. Recorreu-se à observação indireta, no sentido em que se realizou uma análise de conteúdo de documentos – Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Curricular de Sala – do Ministério da Educação da instituição e das fichas de anamnese das crianças do grupo, bem como diversa bibliografia.

Tendo em conta os objetivos do estudo, foi necessário recorrer a um estudo de caso, que permite obter "...o conhecimento pormenorizado de uma situação" (Pardal e Lopes. 2011:32). O método de análise foi intensivo, facultando uma abordagem qualitativa da realidade observada.

Foi igualmente realizada uma observação direta da realidade. Este tipo de observação é, para o investigador, exata e objetiva, pois, a observação, permite-lhe visualizar os materiais utilizados pelas crianças, os comportamentos mais ou menos comuns e alguns dos que costumam desenvolver ao longo do tempo.

Esta observação direta foi realizada adotando duas posturas diferentes: como observador participante e não participante. Nas situações em que os registos de observação foram realizados assumindo uma postura de observador exterior ao processo (por exemplo quando se preencheram grelhas de observação), realizou-se uma observação direta não participante. No entanto, sempre que se adotou uma postura de participante ativo na ação ao mesmo tempo que se fazia uma observação, adotou-se a postura de um observador participante. Esta observação permitiu conhecer mais profundamente a instituição, participando nas diferentes atividades providas. Assim, a observação participativa "consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 189).

### **2.3. Instrumentos**

Para iniciar este estudo, foi necessário começar por fazer uma análise teórica e documental, bem como constantes observações das crianças, constantes questionamentos e reflexões da estagiária relativamente à sua prática pedagógica. Tendo em conta Quivy & Campenhoudt para a realização de um estudo é necessário passar por sete etapas. Assim, inicialmente é fundamental elaborar uma pergunta de partida, através da qual deve tentar exprimir o mais especificamente possível o que se propõe estudar. Deste modo, e atendendo ao objetivo em estudo, formulou-se a pergunta de partida –

“Como gerir a afetividade na sala dos 3 anos, rentabilizando-a para a construção de valores e competências sociais?”. Para procurar dar resposta a esta questão foram utilizados instrumentos apropriados recolha dos dados necessários, tais como, entrevistas e a sua análise e tratamento de dados, registos de observação diversificados e apoio teórico.

## **2.4. Amostra**

No presente estudo, solicitou-se a colaboração da Diretora da Instituição e educadora na sala dos 3 anos onde se realizou a prática pedagógica, uma vez que o projeto da Instituição é “Juntos por um mundo melhor” que visa à intencional educação para os valores, como objetivo primordial.

Para completar a investigação, irá ser entrevistada uma psicóloga da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Ana Márcia.

Como a investigação é referente ao grupo dos 3 anos e recai sobre a gestão dos afetos nesta faixa etária, torna-se importante saber qual a posição da Diretora Pedagógica da Instituição, bem como os conhecimentos mais aprofundados de uma psicóloga, uma vez que se acredita ser importante a visão de quem conhece aprofundadamente a evolução psicossocial de crianças desta idade.

## **2.5. Análise e Tratamento de dados**

Tendo em conta que o tema do estudo prende-se com a gestão dos afetos para a transmissão de valores e competências sociais no grupo de crianças de 3 anos, onde foi efetuado o estágio profissionalizante, procedeu-se a uma análise e observação em profundidade do grupo em questão (ver ponto 4.1), assim como à análise qualitativa e, mais especificamente, a uma análise do conteúdo das entrevistas realizadas.

Segundo Albarello et al. (1997:120) “A análise qualitativa pode então assemelhar-se às técnicas clássicas de análise de conteúdo, que podem servir

para fins estritamente descritivos ou para fins de verificação de hipóteses.” Assim, de forma a dar resposta ao objetivo do estudo, realizou-se duas entrevistas, uma à Educadora cooperante e outra a uma Psicóloga (Anexo I - Guião das Entrevistas). As questões foram relativas às conceções da educadora e da psicóloga sobre a transmissão de valores e de competências sociais na educação pré-escolar. No caso da educadora, pretendeu-se que esta fizesse referência à sua experiência enquanto profissional de educação e em relação ao grupo de crianças de 3 anos. As entrevistas tiveram com objetivo central, dar resposta à pergunta de partida “Como gerir a afetividade na sala dos 3 anos, rentabilizando-a para a construção de valores e competências sociais?”

Desse modo, quando questionadas sobre o papel da escola em relação à dimensão afetiva e à transmissão de valores, ambas as entrevistadas referiram a sua importância. Sendo que a Psicóloga entrevistada fundamenta, dizendo: “Se estamos a falar de uma instituição como as instituições das irmãs Doroteias ou de outro tipo de instituição religiosa é óbvio que é diferente das outras instituições, mas eu acho que de uma forma geral as instituições se preocupam com os valores e a dimensão afetiva. Sendo que, os valores eu acho que são muito trabalhados por estas instituições de cariz religioso e a dimensão afetiva obviamente todas as instituições de cariz religioso ou não se preocupam.” (Anexo II – Transcrição das Entrevistas – Entrevista à Psicóloga).

Relativamente à importância da gestão da afetividade numa sala de 3 anos, no sentido de trabalhar competências sociais e valores, mais uma vez, ambas as entrevistadas concordam dizendo ser fundamental. Porém a Educadora refere ser fundamental “porque é uma idade em que o egocentrismo ainda é muito presente. É nesta idade que a criança consegue perceber que não pode ser sempre o centro das atenções.” (Anexo II – Transcrição das Entrevistas – Entrevista à Educadora) e a Psicóloga afirma que a melhor forma de chegar às crianças é a partir da afetividade. Assim completa dizendo que, “Da mesma forma que quando a criança nasce a relação de vinculação que cria com a mãe ou com a figura de vinculação vai ser a base de todas as relações sociais no futuro, e portanto, uma educadora de infância e uma

auxiliar que trabalhe com uma criança de 3 anos de idade quanto mais desenvolver essa dimensão mais ela vai ter facilidade nas suas competências sociais.” (Anexo II – Transcrição das Entrevistas – Entrevista à Psicóloga). Confrontando com os referentes teóricos, estes vão ao encontro da mesma ideia, em que o vínculo criado com a mãe pode ser orientador da personalidade da criança. Por esse mesmo motivo, as primeiras relações e o meio a que a criança está exposta tem uma importância muito significativa. “É pois, a relação humana, tal como a experimenta cada criança através da sua lenta aprendizagem da vida social, que modela a sua sensibilidade e o seu carácter” (Mauco 1975:15).

Em relação às estratégias ou atitudes que um educador deve ter para trabalhar a construção de competências sócio afetivas e a transmissão de valores, a Educadora refere essencialmente atividades intencionais quando diz: “Desenvolvendo atividades onde os momentos de interação social predominem, sejam eles em grande ou pequeno grupo, fomentando o entendimento e a apreensão de regras de conduta social.” Já na perspectiva da Psicóloga, “é fundamental que o educador seja um transmissor de afetos e um transmissor de valor e não só pelo que ele faz, mas pelo que ele é.” Ou seja, “o educador tem que ser o exemplo para a criança e portanto ele próprio tem que ter competências socio-afetivas, ele próprio tem de ser valores transmite à própria criança, quer seja por tarefas, quer seja por atividades, quer seja, neste caso, para mim o mais importante, é o seu exemplo como pessoa.” (Anexo II – Transcrição das Entrevistas – Entrevista à Psicóloga) Porém, quando questionada de forma direta relativamente à forma mais eficaz de transmitir valores, a Educadora afirma que tanto o adulto oferecer-se como modelo, como a realização de atividades intencionais são importantes. Fundamentando a sua afirmação dizendo: “a criança adquire os valores em função do que observa, o educador é um modelo para a criança. As atividades intencionais permitem-nos desenvolver situações de aprendizagem mais específicas.” (Anexo II – Transcrição das Entrevistas – Entrevista à Educadora)

Especificando o grupo de crianças da sala dos 3 anos, a Educadora, quando questionada relativamente às estratégias/atividades a que recorre para

trabalhar a construção de competências sócio-afetivas e a transmissão de valores, afirma desenvolver atividades onde os momentos de interação social predominam, sejam eles em grande ou pequeno grupo, fomentando assim, o entendimento e a apreensão de regras de conduta social. A Educadora afirma ainda, que todo o trabalho que já foi desenvolvido pela equipa pedagógica da sala foi essencial para orientar e regular o comportamento das crianças pois deram oportunidade às crianças de resolverem os seus próprios conflitos e controlarem as suas emoções. (Anexo II – Transcrição das Entrevistas – Entrevista à Educadora)

Em resumo, a posição destas duas profissionais vai no sentido de valorizar o que a criança sente e proporcionar um ambiente positivo, de modo a transmitir valores essenciais e a adquirir competências sociais favoráveis.

## **CAPITULO 3: CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

A informação que se segue neste item é o resultado da pesquisa realizada nos documentos orientadores da instituição onde decorreu a prática profissional de estágio: Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Regulamento Interno da Escola onde foi realizado o estágio profissionalizante (Anexo XI – Conceções sobre os documentos orientadores da instituição).

### **3.1. Caracterização da instituição**

O estágio profissionalizante do Mestrado em Educação Pré-Escolar teve lugar no distrito do Porto, numa Instituição Particular de Solidariedade Social Sem Fins Lucrativos (IPSS).

O Jardim de Infância foi fundado em 22 de Outubro de 1973 e abrange as valências de Creche (Berçário, sala de 1 ano e sala dos 2 anos), Jardim de Infância (sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos) e de C. A. T. L. (Centro de atividades de tempos livres). O trabalho a desenvolver pelos diversos profissionais de educação rege-se pelo que está estipulado no Projeto

Educativo da Instituição (mais à frente denominado por PE) e pelos diferentes Projetos Curriculares de sala (mais à frente denominado por PCS).

Um dos valores que a instituição promove é tornar acessível a todas as crianças elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre assim, um papel socializador, onde ao mesmo tempo proporciona o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. É impreterível, também, que a criança seja consciencializada das regras de conduta de convivência na sociedade, que conheça os valores imprescindíveis à interação e socialização, para desta forma se conseguir integrar no seu meio envolvente. Após uma reflexão em relação ao dia a dia na instituição, a estagiária conclui que estes aspetos são tidos em conta, pois tendem a ser trabalhados todos os dias, quer nos momentos de atividades quer nos momentos de brincadeira livre.

Relativamente a “Valores e Princípios” ao nível do pessoal docente e não docente, o PE supõe que se incentive a inovação pedagógica e o trabalho colaborativo; valorize a profissionalização; faça a consciencialização do papel decisivo que assumem no desenvolvimento de uma cultura de rigor e exigência, com vista à qualidade do funcionamento da escola.

Tendo em conta o envolvimento parental e dos encarregados de educação, o PE presume que se promova uma estreita colaboração com a família, implicando-a no processo educativo das crianças.

A instituição é composta por quatro edifícios independentes, sendo o principal, e mais antigo, destinado ao Pré-escolar, CATL e Administração. Todos os edifícios possuem espaços amplos e bem iluminados equipados com material didático adequado às necessidades das crianças.

O espaço exterior está dividido em dois recreios. Um desses espaços é relvado e está localizado junto ao edifício da creche. O outro, onde está instalado o equipamento de parque infantil, destinado às crianças do Pré-Escolar e C.A.T.L, situado junto ao edifício principal. No ponto de vista da estagiária, este espaço exterior não tem as dimensões necessárias para a

quantidade de crianças inseridas em ambiente pré-escolar e não está ainda adaptado a condições climáticas adversas.

Este Jardim-de-infância possui 21 colaboradores, sendo 3 docentes em Creche, 3 docentes em Pré Escolar e 1 docente em C. A. T. L. Não docentes são 6 em Creche, 4 em Pré Escolar e 1 em C. A. T. L.

Ao nível de crianças, a instituição tem capacidade para cerca de 149 crianças, estando estas distribuídas em 54 em Creche, 70 em Pré Escolar e 25 em ATL.

Finalmente, uma das prioridades da instituição centra-se na “educação para os valores” e relacionada com esta prioridade aparece ainda a “educação para a cidadania”. Conforme o Projeto Educativo 2013/2016,

*“Características como a cooperação, o espírito de equipa, a interajuda, a reciprocidade de sentimentos nobres e a integração consciente e positiva, numa sociedade que a cada dia mais necessita de cidadãos capazes de acabar com as guerras e respeitar os direitos humanos.”*

No seguimento da consciencialização de um desrespeito pelas normas e pelos outros, por parte das crianças, sendo cada vez mais difícil interiorizar e pôr em prática certos valores, o corpo docente chegou à conclusão que seria necessária uma intervenção conjunta que envolva pessoal docente, não docente, pais e comunidade, fornecendo dessa forma, à população mais jovem modelos de conduta adequados ao desenvolvimento afetivo, intelectual e moral de todos os implicados. Desta forma, resolveram implementar um projeto em que o título escolhido é “Juntos por um mundo melhor”.

Em forma de síntese a comunidade e a educação para os valores são aspetos muito valorizados neste Projeto Educativo.

Por último é importante fazer referência que horário de funcionamento da instituição é das 7:30h até às 19.00h, sendo que muitas vezes é alargado porque às 19.00h ainda existem crianças na instituição.

## **3.2. Caracterização das famílias e crianças**

### **3.2.1. Caracterização das famílias**

Sabe-se que a família é o primeiro modelo das crianças. Dessa forma, a comunicação verbal e não verbal entre pais e filhos, as vivências de amor e respeito, os valores, entre outras, são de máxima importância para o desenvolvimento e formação da personalidade, e de aprendizagem das crianças. Na mesma linha, Hohmann e Weikart (2009), diz que, “é óbvio que o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança.” Como tal, torna-se indispensável o conhecimento das famílias das crianças.

A partir das fichas de anamnese, foi possível refletir sobre o meio familiar destas. Primeiramente organizaram-se os dados recolhidos e procedeu-se à construção de gráficos para facilitar a leitura e posterior reflexão e análise.

A zona de residência das crianças (Anexo III – Gráficos - gráfico nº 1 – Local de Residência), é um aspeto importante a considerar, na medida em que a proximidade em relação à instituição pode influenciar a predisposição da criança quando chega à escola. Após a análise do gráfico pode-se constatar que a maioria das crianças reside em zonas próximas da instituição, aliás, 14 das crianças reside na mesma freguesia da instituição.

Os restantes são crianças que embora residam na cidade de Matosinhos, estão a habitar em freguesias mais distantes da freguesia da instituição, ou seja, Senhora da Hora (2), Perafita (1) e Leça da Palmeira (2).

Estas crianças demoram mais tempo a chegar à instituição. Esse facto pode influenciar o seu desempenho nas atividades, pois pode significar que acordam mais cedo do que aquelas que habitam perto da instituição.

As habilitações académicas dos pais (Anexo III – Gráficos - gráfico 2 – Escolaridade dos pais), são um dado igualmente importante para a caracterização das famílias, pois dá pistas ou indicadores relativos ao nível social e económico. Assim, verifica-se através dos gráficos que, na grande

maioria, ou seja, 9 pais tem escolaridade inferior ao ensino secundário. Pode também observar-se que apenas 4 pais, tem um grau académico superior. Relativamente às mães verifica-se que maioritariamente (7 mães), têm o ensino secundário concluído (12º ano) e apenas 4 mães tem um grau académico superior.

Deste modo, pode deduzir-se que estes resultados são um espelho do nosso país isto porque segundo os CENSOS 2011, o nível de escolaridade predominante é também entre o 1º e o 3º ciclo e o nível académico com a percentagem mais baixa é o ensino superior com aproximadamente 12% dos inquiridos. Nesse sentido, este dado traz também implicações para a sala, uma vez que, as crianças filhas de pais licenciados demonstram estar mais estimuladas a determinados níveis. O CA, por exemplo, é uma criança extremamente curiosa e ligada às artes plásticas, e verificando as fichas de anamnese afere-se que o pai do CA é licenciado num curso ligado às artes.

Relativamente à idade dos pais, sabe-se que estar a par da sua idade é importante, na medida em que permite conhecer e justificar alguns hábitos das crianças. Desse modo, fazendo alusão à faixa etária dos pais (Anexo III – Gráficos - gráfico nº 3 – idade dos pais), observa-se que a sua grande maioria tem entre os 25 e 35 anos. No caso das mães (Anexo III – Gráficos - gráfico nº 3 – idade dos pais), a sua maioria tem idade superior a 35 anos. Este dado traz implicações no dia-a-dia da sala, na medida em que, os encarregados de educação poderão estar mais disponíveis mentalmente e são capazes de despende mais tempo para acompanhar os seus educando.

Através de observação direta, a estratégia na primeira reunião de pais para deixar os pais mais à vontade, a educadora realizou um jogo que dava pistas do desenho que os pais tinham de concretizar e, no final, todos mostraram o seu desenho e verificaram que com as mesmas pistas ouvidas todos os desenhos saíram diferentes, concluindo assim que as crianças são todas diferentes e têm visões do mundo diferentes o que requer um esforço acrescido do educador, que tem de se adaptar e ir ao encontro de cada uma das crianças. Assim, verificou-se que este grupo de encarregados de educação, de um modo geral, se mostrou bastante participativo e recetivo.

### **3.2.2. Caracterização das crianças**

A sala dos 3 anos é constituída por 20 crianças, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino (Anexo III – Gráficos - gráfico nº 5 – Sexo das crianças). As idades variam entre os 3 e os 4 anos, contudo, a grande maioria já tem 4 anos de idade.

Relativamente à frequência das crianças na creche verifica-se que a maioria do grupo frequentou a creche, ou seja, 60% das crianças (Anexo III – Gráficos - gráfico nº 6 – Número de crianças que frequentou a creche). No entanto é uma diferença pouco significativa. Este dado tem implicações no dia-a-dia da sala, pois as crianças que não frequentaram a creche, no início do ano, demonstravam ser crianças menos autónomas e apresentavam mais dificuldades em algumas atividades, sendo necessário uma maior atenção por parte do educador. No entanto, ao longo do tempo estas dificuldades foram desvanecendo e hoje apresentam maior autonomia e compreendem totalmente a dinâmica da sala.

Pode ainda dizer-se que se trata de um grupo predominantemente masculino e, este aspeto, tem uma grande influência no comportamento geral do grupo. Verifica-se isso, nas decisões do grupo, nas brincadeiras, onde a área das construções é a mais requisitada, e, nos interesses que motivam o grupo.

A caracterização que se segue, foca-se nos vários domínios de desenvolvimento da criança - a dimensão cognitiva, linguística, motora e sócio afetiva - fazendo referência às características do grupo no início e no final do ano letivo. Para a elaboração desta caracterização foram consultadas as fichas de anamnese de cada uma das crianças, realizaram-se registos de observação e partiu-se também de conversas informais com a educadora cooperante.

#### ***Desenvolvimento cognitivo***

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), “a perspetiva cognitiva enfatiza os processos de pensamento e o comportamento que reflete esses

processos. Essa perspectiva inclui as teorias influenciadas pelas abordagens organísmica e mecanicista.”

Ela inclui a teoria dos estágios cognitivos de Piaget e a teoria sociocultural de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo.

Em forma de síntese é a *visão* “segundo a qual os processos de pensamento são centrais para o desenvolvimento.” (Papalia, 2001).

Tal como já foi referido, segundo Piaget o desenvolvimento cognitivo ocorre em estádios. Assim, e tendo em conta que refere-se a um grupo de 3 anos, podemos dizer que se encontram no estágio pré-operatório.

Uma das características deste estágio é o jogo simbólico onde “as crianças evidenciam a função simbólica através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem.” (Papalia, 2001).

Era visível no grupo a função simbólica cujas principais manifestações foram verificadas na área da casinha. Nesta área da sala, vulgarmente observávamos as crianças a brincarem em jogos de faz-de-conta e assumindo assim diferentes papéis. Esta área dá-lhes oportunidade de imitar os adultos que fazem parte do seu universo, como a mãe, o pai e até a educadora, transpondo nas suas brincadeiras situações que observavam no seu dia-a-dia. Era, ainda frequente, observar as crianças a contar histórias para os bonecos (os seus filhos) e para os seus amigos. Verificava-se várias vezes que as crianças tinham necessidade de envolver o adulto no seu jogo simbólico, pois muitas vezes, traziam comida dizendo que tinham feito para nós – “Ó Rita é sumo de morango queres? E tens aqui bolo, come! Vou fazer mais comida para ti e tens de comer com a colher.” O jogo simbólico, numa fase inicial do ano letivo era demonstrado fundamentalmente na área da casinha, ao longo do tempo, todas as áreas da sala eram potenciadoras de jogos de faz de conta (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de Incidente Crítico 1 e 2). Também as brincadeiras passaram a ser muito mais complexas e com interação de, não só uma ou duas crianças, mas de mais crianças (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de Incidente Crítico 3). Os materiais e os espaços da sala passaram a ter múltiplos significados, de acordo com a intencionalidade da criança (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de

Incidente Crítico 4). Brazelton (2000) acrescenta ainda que, é nesta idade que a criança começa a observar todos os que a rodeiam de um modo diferente. A aprendizagem que deles faz baseia-se não só na sua observação, mas também na sua inserção em cenários que ela própria imagina.

Revelou-se também, algum egocentrismo e este refere-se à “incapacidade para ver as coisas de um ponto e vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self e, de acordo com Piaget, é fundamental para a caracterização do pensamento limitado das crianças mais novas.” (Papalia, 2001) Desse modo, no início do ano, o egocentrismo era notório na maioria das crianças. Podia verificar-se isso, por exemplo na realização de atividades em grande grupo, quando diziam: “E eu? E eu?” “Agora sou eu”. Esta característica é própria desta fase, e foi sendo moldada ao longo do ano, de modo às crianças serem capazes de se colocar no lugar do outro. No final do ano letivo, o grupo já demonstrava ser capaz de não olhar apenas para si próprio, contudo, este egocentrismo ainda está presente.

Neste grupo a necessidade de atenção é evidente, e isso, verifica-se ao longo de todo o dia pois as crianças constantemente chamam pelo adulto, seja para mostrar o que fizeram no momento de atividades livres, ou para fazer queixa de outra criança.

Outro aspeto característico desta idade é o animismo, ou seja, é a “tendência para atribuir vida a objectos inanimados.” (Papalia, 2001). Isto é visível, por exemplo nas brincadeiras que ocorrem na casinha, quando as crianças tratam os bonecos como bebés e estabeleciam diálogos com eles.

Outra característica considerada importante está relacionada com a noção temporal. Embora as crianças pareçam “diferenciar o «ontem», o «hoje», e o «amanhã», como têm um curto passado do qual se lembram, quase não possuem bases para [...]” compreender “as noções do passado, presente e futuro.” (Delmine & Vermeulen, 2001).

A noção de tempo, ao início do ano era muito frágil, por esse motivo, foi sendo trabalhada diariamente, através do quadro de presenças e da canção dos dias da semana, e do quadro da rotina diária, que ajudou o grupo a adquirir a noção de semana e a denominação dos dias da mesma, bem como, a noção

de sequência e de antes e depois. No final do ano letivo, todas as crianças do grupo com ajuda da canção dos dias da semana são capazes de dizer qual o nome do dia da semana quando questionadas. A maioria das criança já é capaz de identificar o “ontem”, “hoje” e o “amanhã” – “Ontem o pai fez um bolo para a mana”; “amanhã é ginástica não é?”; “Hoje é a mãe que me vem buscar mas é depois do leitinho.”

A fase pré operatória, segundo Piaget, caracteriza-se, ainda pela capacidade para classificar, tornando “possível organizar objectos, pessoas ou acontecimentos em categorias com significado.” (Papalia, 2001).

A grande maioria das crianças é capaz de fazer associações e correspondências termo a termo, e compreendem a noção de número, demonstrando ainda, prazer em fazer contagens, por exemplo, quando contam as crianças que faltam em determinado dia (Anexo IV – Registos de Observação - Registo contínuo 1) Uma das crianças tem uma enorme facilidade em fazer contagens e identificar os números até 15. Nas suas brincadeiras os números normalmente estão presentes, seja a ler um livro com números, seja a fazer um jogo com números.

As sequências de cores passaram a ser uma atividade de interesse por várias crianças do grupo e a sua evolução tem sido enorme, sendo uma das crianças capaz de fazer uma sequência com 5 cores diferentes (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de Incidente Crítico 5).

### ***Desenvolvimento Linguístico***

Segundo Piaget, citado por Sprinthall, (1993) nos três anos de idade “o desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar as palavras, é especialmente notável.”

Dessa forma, o adulto deve ter consciência que a forma como comunica com a criança é marcante para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar.” (Ministério da Educação, 1997).

Através da experiência vivida, ao nível da fonética, verificou-se que muitas crianças, têm dificuldade em pronunciar algumas palavras por exemplo: “*boquetão*” em vez de “*foguetão*”, entre outras.

Ao nível morfológico já empregavam bem, substantivos concretos, adjetivos, pronomes (pessoais, possessivos, interrogativos, demonstrativos), por exemplo, “isto é meu, não é teu”.

O grupo de 3 anos, é um grupo que demonstra um enorme prazer em ouvir histórias e trazem livros de casa para serem partilhados em grupo – “conta o meu livro por favor, por favor”. Por outro lado, gostam também de ser elas a contar as histórias, sendo apoiadas de um livro ou não (Anexo V - Registos de Fotografias – Registo de Fotografia 1)

“Durante o período pré-escolar o vocabulário aumenta muitíssimo, aparentemente através do mapeamento rápido, e a gramática e a sintaxe tornam-se razoavelmente sofisticadas” (Papalia, 2001). Nesta fase o brincar com as palavras e conhecer novos vocábulos é algo que dá imenso gosto às crianças. As novas palavras que aprendiam iam sendo introduzidas nas conversas com muito orgulho. Verificava-se também, por exemplo, na criação de histórias em grupo, nas quais as crianças participavam ativamente dando asas à sua imaginação ou nos momentos em que uma criança pega num livro e conta a história a partir da sua imaginação ao restante grupo. Relativamente à escrita, duas crianças já demonstram um grande interesse pelo grafismo do próprio nome pedindo diversas vezes a ajuda do adulto para ditar qual as letras do seu nome para eles a escreverem (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de Incidente Crítico 6)

### ***Desenvolvimento Motor***

Segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar “o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento

e aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1997). Assim, as crianças ao longo do seu desenvolvimento vão estabelecendo relações com o seu próprio corpo e aprendem a utilizá-lo para comunicar.

Existem conteúdos chave a serem desenvolvidos nesta faixa etária sendo eles, o esquema corporal, a motricidade fina e grossa e a estruturação espacial.

Em relação ao esquema corporal, este refere-se à consciência do nosso próprio corpo e as crianças apresentam boas noções relativamente a este ponto, uma vez que todas as semanas em expressão motora este conteúdo está a ser desenvolvido em atividades como o jogo das estátuas, circuitos, entre outros (Anexo VI – Listas de verificação – Lista de verificação 1).

Relativamente à motricidade fina, esta está relacionada com a coordenação óculo-manual (isto é, a visão acompanhando os gestos da mão) e com os pequenos músculos. Este grupo no início do ano letivo apresentava bastantes dificuldades na motricidade fina, verificava-se isso em atividades como, desenho, pintura e colagem em que as crianças necessitam de alguma perícia e isso não era possível observar. Atualmente, uma vez que esta perícia foi sendo trabalhada em diversos momentos, seja em atividades de expressão plástica quando necessitam de pintar ou colar, seja em expressão motora, as crianças demonstram estar muito mais desenvolvidas (Anexo IV - Registos de Observação – Tabela de Avaliação de Atividade – Coordenação óculo-manual)

Em relação à modelagem, as crianças já estão um pouco mais desenvolvidas, sendo assim capazes de fazer bolas de plasticina e alguns bonecos (Anexo IV – Registos de Observação - Registo de Incidente Crítico 7 e Anexo V – Registos de Fotografia - Registo de fotografia nº 2)

Importa ainda referir que todas as crianças são capazes de comer sozinhas, embora apenas utilizem o garfo. Neste momento são também as crianças a descascar algumas das frutas da sobremesa, bem como a tirar o papel dos iogurtes, e fazem-no com facilidade.

Todas as crianças são capazes de ir à casa de banho sozinhas e apenas necessitarem de auxílio do adulto para desapertar as calças, quando estas trazem cinto.

Por outro lado, em relação à motricidade grossa, que visa utilizar os grandes músculos, permitindo a criança dominar o seu corpo no espaço, a maioria das crianças já são capazes de subir e descer escadas sem auxílio, mesmo nas escadas do beliche do dormitório.

Ao nível dos movimentos e posições corporais, as crianças conseguem saltar e baixar-se facilmente, rastejar (Anexo V – Registos de Fotografia – Registo de fotografia nº 3 e nº 4), colocar-se de cócoras, como se verifica em diversos jogos. Assim, a maioria das crianças demonstra capacidade em controlar os movimentos do corpo.

No que diz respeito à orientação espacial, o grupo demonstra capacidades para orientar-se no espaço facilmente.

### ***Desenvolvimento Sócioafetivo***

Tendo em conta estudos de Freud, podemos dizer que a criança passa por cinco fases de desenvolvimento da sua personalidade. Desse modo, o grupo de 3 anos encontra-se na chamada fase fálica (Delmine & Vermeulen, 2001). E, de acordo com Freud, (Papalia, 2001) durante esta fase, as crianças estão mais atentas às diferenças entre os sexos e à relação entre o pai e a mãe. Isso pôde constatar-se sobretudo na área da casinha, onde as crianças assumem diferentes papéis e assim reproduzem o que observam no seu dia-a-dia, como já foi acima referido. Nesta fase, é despertada nas crianças a curiosidade sobre as diferenças sexuais. É, ainda neste estágio que surge o Complexo de Édipo que consiste no aumento do interesse da criança pelo progenitor oposto e no afastamento com o progenitor do mesmo sexo. É aqui que se desenvolve a noção de identidade sexual. Em diversos momentos, na hora da higiene e do descanso, as crianças demonstram interesse pelas diferenças corporais entre os sexos e questionam bastante o adulto. Nos momentos de atividade livre, por vezes, estas questões também surgem (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de Incidente Crítico 8)

Durante as brincadeiras, as crianças ainda demonstram dificuldade em gerir emocionalmente os seus sentimentos, pois sempre que alguma criança se

aleija recorre de imediato ao adulto a chorar compulsivamente, mesmo quando a situação não justifica, pois muitas das vezes, é suficiente um pequeno empurrão para as crianças recorrerem ao adulto.

Este grupo demonstra ainda, uma enorme necessidade de ser valorizado por parte do adulto, uma vez que quase em tudo faziam questão de demonstrar o seu trabalho, mesmo nos momentos de brincadeira livre.

Pode ainda dizer-se, que é um grupo bastante carinhoso, tanto em relação às outras crianças como em relação ao adulto. Esse afeto era demonstrado quase constantemente com beijos, abraços, e dizendo muitas vezes *eu gosto muito de ti*. Também a saudade era algo que diversas vezes era referido pelo grupo (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de Incidente Crítico 9, 10, 11, 12). A empatia começa a manifestar-se quando uma criança partilha voluntariamente com outra. A criança aprende melhor quando aprende para si e não para os outros. O jogo é a sua maneira de aprender. Quando aprende brincando, experimenta técnicas diferentes, para descobrir o que é que resulta para si própria. Quando não consegue realizar algo que está interessada em fazer, sente-se frustrada. A frustração leva-a a descobrir como fazê-lo. Quando finalmente o consegue, tem uma sensação maravilhosa: “eu fiz isto sozinha!” Este é o estímulo mais compensador que existe para a aprendizagem futura. (Brazelton, 2000) (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de Incidente Crítico 13)

Relativamente ao nível do desenvolvimento moral, é importante debruçar-nos no que defende Kohlberg (Sprinthall, 1993), que dividiu o desenvolvimento moral por estádios. Assim, as crianças de três anos encontram-se no estádio pré-convencional. Esta é uma fase na qual a criança manifesta preocupação relativamente às consequências das suas atitudes, pois já são capazes de tomar consciência do que fizeram e têm medo de ser punidas. Pode verificar-se isso ao longo de toda a intervenção, pois muitas vezes as crianças, tentavam omitir o que faziam e por vezes, culpar outra criança (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de Incidente Crítico 14).

Do ponto de vista do processo avaliativo, a estagiária considera ainda, que existem áreas que foram determinantes na evolução das crianças

enquanto pessoas e onde se verificou grande desenvolvimento. Essas áreas estão relacionadas com aquilo em que a estagiária acredita e aquilo que tanto batalhou durante todo o ano. Assim, a área da formação pessoal e social foi constantemente tida em conta, onde valores como, partilhar, dar só pelo prazer de dar, valorizar o outro, foram extremamente desenvolvidos em atividades e mesmo em atividades livres. Nesta área nunca serão esgotadas as possibilidades de atividades e sem dúvida que serão e deverão ser objeto de trabalho para o próximo ano. Relativamente aos outros domínios deve ser realçado o domínio da expressão plástica e o domínio da linguagem oral, pois sem dúvida, foram domínios onde se verificaram evidentes evoluções. No início do ano letivo, as crianças não conseguiam fazer nenhum tipo de representação da figura humana, sendo a garatuja a fase em que se encontravam, no entanto, ao longo do tempo foram desenvolvendo a motricidade fina e a noção do esquema corporal e, atualmente, todos são capazes de representar a figura humana através do “girino” e existem algumas crianças que já representam a figura humana com alguns pormenores. Com a estagiária, as crianças desenvolveram também este domínio com o decorrer do projeto lúdico onde tiveram a oportunidade de explorar diversas formas de pintura e hoje compreendem que não existem apenas os lápis e as canetas e os pinceis para poderem pintar.

Relativamente ao domínio da linguagem oral, mais uma vez, o projeto lúdico foi uma mais-valia, pois o grupo adquiriu a capacidade de falar em grande grupo e de falar construindo frases complexas e vocabulário mais alargado.

Este ano foi também fundamental para a construção de autonomia do grupo. Hoje, as crianças não necessitam de constante supervisão do adulto no decorrer das atividades diárias. Essa conquista resultou da intervenção feita pela estagiária, que agiu de forma intencional e com preocupações pedagógicas, enquadrada numa postura teórica. Tentou assim, ir sempre ao encontro dos modelos pedagógicos defendidos. Desse modo, a metodologia de trabalho de projeto foi uma das posturas teóricas adotadas na prática e que passou pelas diversas fases preconizadas por esta metodologia. A vivência em

projeto proporcionou aprendizagens nos mais variados níveis (Anexo VII – Grelha de avaliação de projetos lúdicos) e funcionou como modelo impulsionador do crescimento integral do grupo.

### **3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade**

No âmbito da realização deste estágio final, foi proposto a existência de uma intervenção na Instituição, de forma ativa, tendo em consideração o melhoramento de algum aspeto que se considerasse prioritário. Assim no decorrer de uma planificação conjunta, em conversa com as educadoras e a coordenadora pedagógica, abordou-se este tema, explorando as mais diversas hipóteses. Como tal, concluiu-se que seria benéfico para as crianças, bem como para instituição, a introdução de duas novas áreas: Área das Ciências, a Área da Informática e ainda a modificação do espaço onde decorrem as sessões de expressão motora.

Numa primeira fase (1º semestre) a intervenção foi ao nível da introdução da Área das Ciências (Anexo VIII – Plantas - Planta Área das Ciências – Figura 1 e 2).

A introdução das Ciências no pré-escolar é uma mais-valia para as crianças, uma vez que através da sua abordagem a criança poderá estimular a sua curiosidade e de ficar a saber mais acerca de determinados assuntos bem como, poderá ter oportunidade de travar contacto com as mais variadas situações através da exploração e da descoberta.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

*“o tratamento da área Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os*

*conteúdos, a intervenção de diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997).*

Como tal e visando tudo o que anteriormente foi referenciado, com a introdução desta nova área pretendeu-se não só abordar os mais diversificados temas, como introduzir a curiosidade e a vontade de saber mais na criança (autoformação).

É importante ainda referir que a criação desta nova área destinou-se, não só a atividades orientadas, onde a educadora e estagiárias, exploram juntamente com as crianças determinadas atividades, mas também uma área com carácter lúdico onde as crianças podiam brincar ao faz de conta, dando asas à sua imaginação e entrando no mundo das ciências. Contudo, com o passar do tempo a área passou a destinar-se apenas a atividades orientadas.

O envolvimento parental foi também um aspeto sempre tido em conta e esteve também presente nesta intervenção. Partindo de conversas informais com as educadoras, foi pedido a um encarregado de educação da sala dos quatro anos que participasse na construção da área, uma vez que, este pai tem bastante habilidade para as construções. Assim, deu o seu contributo na construção de uma bancada para a área e gentilmente forneceu material científico para a mesma.

Numa segunda fase (2º semestre) a intervenção estava voltada para a Área da Informática. Atualmente, as novas tecnologias estão cada vez mais a ser utilizadas e ao acesso da sociedade, estando em constante evolução. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a utilização dos meios informáticos na Educação Pré-escolar pode ser desencandadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário.” (Ministério da Educação, 1997). Contudo, esta intervenção não foi conseguida pelas estagiárias, uma vez que, independentemente dos pedidos de patrocínios, não obtiveram respostas positivas, impossibilitando assim, a sua concretização.

Relativamente à modificação do local onde decorrem as sessões de movimento, as estagiárias foram alertadas para o facto de irem decorrer obras

para a implementação do projeto “Terapias em Ação”, e por esse motivo, não puderam intervir.

Uma das prioridades ao nível da Comunidade, estava relacionada com a visita das famílias às salas para concretização de atividades com as crianças, no entanto, este aspeto apenas começou a verificar-se com o projeto lúdico, pois até esse momento o envolvimento parental era bastante reduzido. Também com o projeto lúdico, a intervenção na sala dos 3 anos foi com a introdução da área do projeto – O lobo e o seu habitat. Esta intervenção foi sem dúvida uma prioridade no projeto, pois sem a sua introdução a motivação das crianças talvez não fosse tão grande.

Outra prioridade remete para o envolvimento da comunidade como estratégia de motivação para o grupo. Neste caso, a visita da “Tratadora de lobos” para motivação para o projeto e a visita da “Cientista” para motivação para as ciências.

Ao longo do ano letivo foi ainda desenvolvida uma intervenção conjunta, onde foram colocadas em práticas algumas manhãs recreativas. Estas manhãs foram fundamentais para o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho em equipa e cooperativo, bem como para a tomada de consciência da organização e trabalho prévio necessário para colocar em prática atividades desta dimensão. Contudo, as estagiárias gostariam de ter conseguido ir mais longe se existisse maior apoio por parte da instituição cooperante. Atividades organizadas pelas estagiárias que englobassem saídas da instituição foram colocadas de lado, pelo que, limitou um pouco o trabalho a este nível.

Deve ainda ser realçado o facto de se acreditar que as crianças beneficiam imenso com este tipo de atividades, pois adquirem competências ao nível das diferentes áreas e fundamentalmente desenvolvem a sua capacidade de estar em grande grupo, de respeitar o outro, de ter prazer lúdico em atividades de grande grupo. Em suma, são atividades essenciais para a construção de valores e competências sociais.

Relativamente ao educador, este também adquire diversas competências, estando não só relacionadas com o trabalho em equipa, tal como já foi referido, mas ao nível da sua prática, pois tem com função

promover e dinamizar esses momentos e poderá fazê-lo de formas diversificadas com o auxílio de várias técnicas capazes de prender a atenção e transportar os ouvintes para momentos únicos.

## **CAPITULO 4: INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Estudos recentes revelam que as crianças que são aceitas pelos pares tendem a apresentar melhor ajustamento escolar, níveis mais elevados de amizade e atuam em meios sociais mais ricos. (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002). Assim, o desenvolvimento de um relacionamento positivo com pares e a aceitação entre eles é considerado como um dos indicadores desenvolvimentais fundamentais. Levando a cabo esta ideologia e após uma profunda observação direta das crianças, o aspeto que rapidamente se tornou evidente foram as relações de grande afetividade que as crianças tinham entre si. Desse modo, considerou-se pertinente pensar se seria possível rentabilizar esta afetividade para a construção de valores e competências sociais e decidiu desde logo, desenvolver a prática profissional de acordo com esta ideia.

Tal como nos diz Santa Paula Frassinetti a educação deve ser "(...) pela via do coração e do amor com firmeza e suavidade". Assim, a estagiária acredita que pela via do afeto e das relações é possível transmitir valores indispensáveis para o futuro enquanto pessoas (ver ponto 1.6).

Para desenvolver nas crianças determinadas competências sociais e valores, foi essencial, valorizar a criança enquanto pessoa única, criar laços de confiança com ela e servir de modelo. Todo o trabalho desenvolvido que adiante se irá apresentar, passou também pela utilização de metodologias, que de uma forma mais ou menos indireta contribuíram para uma crescente evolução nas crianças ao nível das competências sociais e dos valores.

## **4.1. Prática Pedagógica com o grupo de crianças**

Ao iniciar a prática pedagógica, o foco principal foi observar o grupo de crianças para o conhecer de forma aprofundada, criar empatia com elas, entrando nos seus jogos e brincadeiras, e, assim, conseguir a sua confiança. Deu-se conta, como já se afirmou, do ambiente extremamente afetivo entre as crianças e da facilidade que estas tinham em se relacionar, quer com outras crianças, quer com adultos (Anexo V – Registos de Fotografia – Registo de fotografia nº 5). Partindo desta constatação, a estagiária levou a cabo uma prática onde procurou sempre incentivar o auto-conhecimento, auto-controle, e desenvolver, de uma forma natural, valores que as crianças aos poucos implementam no seu dia a dia mesmo sem se aperceber. Esta ideia vai ao encontro da postura pedagógica adotada e da postura de Sousa (2001:12) quando nos diz que “os valores não se ensinam – vivem-se! Vivem-se no quotidiano da família, da escola, da rua, da comunidade. São os exemplos presenciados e as acções cometidas que permitem à criança a criação do seu sistema pessoal de valores.” (ver ponto 1.6)

Paralelamente às atividades desenvolvidas diariamente, a estagiária começou por desenvolver com as crianças quadros de sala, de forma a proporcionar à criança a compreensão da organização do espaço, e a organização do ambiente educativo, para que estas se sentissem seguras no ambiente de sala (Anexo IX – Reflexões – Reflexão Espaço e Tempo). Esta ideia vai ao encontro da abordagem High/Scope, que apoia a iniciativa da criança, oferece um enquadramento social e pressupõe que as crianças necessitam de espaços planeados e equipados para que a aprendizagem ativa da criança seja possível (ver capítulo 1). A construção dos quadros foi importante uma vez que ajudou as crianças a adquirir noções básicas relativas a vários domínios, conheceram e criaram rotinas, organizaram-se, aceitaram as regras sociais e de pertença ao grupo, nesse sentido, foi um bom impulsionador para as atividades que iriam decorrer ao longo do ano letivo (Anexo X – Instrumentos utilizados na sala dos 3 anos). Segundo Formosinho (2006), a participação das crianças no quadro das regras da sala “ganha

características de democracia, participação, auto e sociorregulação. O mesmo autor reforça ainda, criar colaborativamente os instrumentos, usá-los nas vivências do grupo, é uma expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia.” (Anexo IX – Reflexões – Reflexão Importância da participação das crianças nos quadros de sala). Estes quadros, para além de serem feitos com as crianças e não para as crianças, a maioria foi realizada em grande grupo, com o objetivo de demonstrar às crianças que com o contributo de todos, somos capazes de construir tudo o que idealizarem. A iniciação à democracia foi também uma experiência-chave, pois nesta fase, o grupo de crianças ainda não tinha noção de algumas regras sociais e foi desenvolvendo aos poucos com este tipo de atividades. Com a construção de instrumentos para a sala (quadros de sala) juntamente com as crianças, estas começaram a perceber a que a opinião de todos, conta e que valia a pena dar ideias, porém, só mais tarde com o projeto lúdico é que se visualizou evolução significativa a este nível.

Ainda ao nível do espaço, é importante realçar que em todos os momentos, era lembrado que o material da sala devia ser valorizado e respeitado e, por esse motivo, sempre que alguma coisa era estragada a criança, com ajuda da educadora, arranjava o que estragou, como forma de sensibilizar para não estragar o material.

O valor do respeito começou a ser vivenciado na sala, mas foi alargado até à natureza e meio ambiente. Assim, com a aproximação do “Dia do Ambiente”, a estagiária desenvolveu uma semana em volta da sensibilização ambiental, tornando assim a manhã recreativa compreendida pelo grupo de crianças e significativa para elas. Para tal, preparou uma introdução ao tema da poluição com a dinamização da história “O dia em que o mar desapareceu” de José Fanha. Como forma de registo, as crianças realizaram um mini planeta terra que levaram para casa. Introduziu os ecopontos, fornecidos pela Lipor, na sala. E no dia da manhã recreativa do dia do ambiente fizeram pequenas dramatizações a partir de uns sketches infantis sobre a prevenção do ambiente, e de modo a terminar a manhã de uma forma marcante, decidiram fazer a largada de balões onde enviaram juntamente uma mensagem e

sementes de plantas em extinção, para apelar à plantação de mais árvores. Com a certeza de que o desenvolvimento do sistema pessoal de valores começa em casa, a família também foi envolvida neste processo, e assim, as crianças foram presenteadas com um saco que continha sementes, para serem plantadas e apresentadas através de fotografias ao restante grupo, e um cartão, onde as crianças, juntamente, com os seus encarregados de educação, escreveriam uma mensagem com um desejo para salvar o ambiente, que seria colocada numa árvore da instituição, a chamada, “Árvore dos Desejos”. Esta semana foi bastante rica e serviu essencialmente para sensibilizar o grupo de crianças para o respeito pela natureza e contribuir para mantê-lo limpo. Todas estas aprendizagens foram significativas, pois foram posteriormente realizados jogos em expressão motora e inclusivamente houve uma ida aos ecopontos que demonstrou que as crianças sabem fazer separação de lixo e compreendem porque a fazem.

Com a vivência em projeto, as crianças adquiriram ainda noções de animais em extinção, uma vez que o projeto estava relacionado com os lobos e o lobo é um animal em vias de extinção. Assim, a estagiária promoveu um dia para a visita de uma tratadora de lobos, de modo a aumentar a motivação do grupo relativamente ao projeto e a desmistificar alguns conceitos e curiosidades relativamente ao animal. A partir deste dia as crianças ficaram muito sensibilizadas pelo facto do animal estar a desaparecer do planeta e prometeram tratar do planeta. A dramatização da história relativa ao projeto - “O Dinis e o lobo” – reforçou ainda mais o facto de não podermos fazer mal aos animais nem ao ambiente, ideia que o grupo de crianças levou totalmente a cabo.

Em crianças com esta faixa etária é de realçar que já são capazes de conhecer as emoções básicas, como por exemplo, a alegria e a tristeza (Izard & Harris, 1995). Onde se verifica evoluções é no conhecimento das emoções sociais como por exemplo, a culpa e a vergonha, e o uso social de comportamentos emocionais (Ackerman & Izard, 2004). Porém, não deixa de ser interessante utilizar instrumentos e atividades que visem a avaliação do conhecimento emocional de *expressões faciais* associadas à alegria, tristeza,

zanga ou ao medo; pois desde muito cedo as crianças conseguem identificar as expressões faciais de alegria, tristeza, zanga e medo, em si próprias e nos outros (Izard et al., 2001). Na mesma linha de pensamento, a estagiária realizou na sua prática, atividades que tinham como objetivo aferir como as crianças estavam a este nível de auto conhecimento. Foram assim trabalhadas as emoções a partir da história “Adivinha o quanto eu gosto de ti” de Sam McBratney. Ao longo da história as crianças foram questionadas várias vezes acerca dos acontecimentos ocorridos ao durante toda a história. Estas questões foram direcionadas para as emoções o que facilitou a atividade seguida à história. As crianças compreenderam perfeitamente, pois a história era sobre duas lebres e demonstrava sentimentos que estão habituados a sentir – o medo, a alegria, a surpresa e admiração. Sentiu-se que estas noções foram compreendidas a partir de comentários de parte das crianças como: “Quando os meus pais se põem dentro da caixa também tenho medo” “eu também gosto de brincar a isso, é muito fixe”. Seguidamente à história, foi feito um jogo em que tinham uma caixa (elemento integrante da história) que continha muitos papéis e, no meio desses papéis, estavam escondidos cartões com quatro expressões faciais – susto, alegria, tristeza, zangado. As crianças uma a uma, tinham de procurar dentro da caixa um cartão e, inicialmente, verbalizavam qual lhes saiu e reproduziam. Numa segunda fase, retiravam o cartão, escondiam e reproduziam a expressão que lhes saiu e o restante grupo tinha de adivinhar o que lhes saiu.

Foram também desenvolvidas as emoções a partir do livro “Como te sentes?” de Anthony Browne, em que em cada página é apresentado ao leitor uma emoção. A estagiária, como forma de dar o exemplo, expressava a emoção e partilhava em que momentos da sua vida se sentia assim. De seguida, passava a vez às crianças e, estas, eram convidadas a partilhar momentos ou situações que as fizesse sentir daquela forma. Foi notável verificar que uma das crianças compreendia cada uma das emoções e associava a situações do seu dia-a-dia, tal como : “Quando te sentes triste C.?” “Eu sinto-me triste quando os meus pais não estão em casa.”; “Eu sinto-me

sozinho quando os meus pais vão para o Brasil.”; “Eu hoje sinto-me brincalhão porque quero brincar muito.”

Numa segunda fase, foi apresentado às crianças várias partes do corpo do macaco da história, pelo que as crianças deveriam construí-lo, trabalhando assim o esquema corporal. Esta atividade foi fundamental pois o grupo ainda tem alguma dificuldade em compreender as partes constituintes do corpo. De seguida, foi demonstrado às crianças que tal como nós o macaco sentia coisas diferentes e por isso, mudava as suas expressões faciais de acordo com o que sentia. As crianças compreenderam dizendo: “Se o macaco estiver triste, chora.” “Ele está contente por isso está a rir.” Assim, as crianças colocaram várias faces do macaco com expressões diferentes e decidiu-se que aquele macaco ficaria a mascote da sala. Naquele momento, apressadamente as crianças sob forma de votação decidiram o nome da mascote, ficando assim a chamar-se José.

Com vista à transmissão de valores mais específicos foram sendo desenvolvidos ao longo do ano atividades que fossem impulsionadoras do espírito de solidariedade, do prazer de dar sem receber e da amizade. Estas atividades estão relacionadas com o “Dia Nacional do Pijama” e com a criação do dia solidário. O Dia Nacional do Pijama é uma iniciativa da instituição Mundos de Vida e pretende-se que seja um dia solidário feito por crianças para outras crianças. Desse modo, sendo que o Projeto da Instituição Santa Cecília é “Juntos por um Mundo melhor”, tinham de aderir ao dia Nacional do Pijama, dando assim o seu contributo e promovendo nas crianças o valor da partilha, solidariedade e amizade. É ainda, um dia em que se pretende que as crianças pequenas juntas por uma causa compreendam que “uma criança tem direito a crescer numa família”.

Para isso, este dia teve uma preparação prévia de modo a ir desenvolvendo nas crianças o interesse e compreensão pelo próprio dia. Assim, uma semana antes, foi lido às crianças o livro “O Segredo dos Sabonetes”, e posteriormente, foi realizado um placard como forma de registo da história.

É também um dia que liga a família e a escola, implicando a família nesta causa, contribuindo para a relação escola-família.

Relativamente ao dia solidário, a instituição contou com a visita de um animador e palhaço de profissão, com o intuito de angariar fundos para o transplante coclear do filho. Esta atividade foi uma atividade solidária, que pretendia proporcionar às crianças uma manhã diferente e divertida e, ao mesmo tempo, sensibilizá-las de como juntos somos capazes de ajudar quem precisa. A estagiária considera que esta mensagem foi totalmente passada às crianças, pois uma das crianças disse que queria fazer um desenho para o Matthew para ele ficar feliz. Essa ideia foi desde logo aproveitada, de modo a todos fazerem um desenho para oferecer e, assim desenvolverem este espírito de solidariedade.

Nos momentos de brincadeira a estagiária foi várias vezes surpreendida por “presentes” que as crianças fizeram autonomamente para dar ao Matthew - Desde modelagem com plasticina, desenhos e montagens em legos. Este foi sem dúvida, um momento de grande alegria para a estagiária, pois demonstrou que o grupo desenvolveu valores de solidariedade e afetividade.

Durante o ano foi ainda explorado o advento, onde se foi introduzida uma coroa do advento e, cada dia, era retirada uma mensagem que estava relacionada com a atividade do dia e que transmitia mensagens positivas às crianças, trabalhando sempre no sentido de desenvolver os valores. (Anexo VII – Registos de fotografias – Registo fotográfico nº 6).

A manhã recreativa do dia da família, do dia do pai e do dia do amigo são também alguns exemplos de atividades onde se desenvolveram valores, neste caso, o valor da família. No dia do pai, as estagiárias realizaram uma dramatização e no final juntaram-se para questionarem as crianças em relação ao que viram. Estas mostraram ter percebido perfeitamente a mensagem da história, pois quando questionadas, por exemplo acerca do que a menina da história tinha posto dentro da caixa de fósforos, uma criança da sala dos 3 anos respondeu rapidamente que tinha sido “um milhão de beijinhos”. No final, a conversa ficou com a pergunta: O que têm de fazer ao pai todos os dias, mas este dia em especial? As respostas foram diversas, mas todas na mesma linha:

“Temos de dar muito miminho”; “Temos de dar muitos beijinhos”; “Temos de nos portar bem”. Estas respostas foram importantes no sentido em que demonstrou às estagiárias que a essência da história passou para as crianças e o objetivo de reconhecimento de sentimentos e valores foi cumprido.

Neste período surgem também relações diádicas marcadas por uma tonalidade predominantemente positiva, os amigos. Pode considerar-se que as crianças são capazes de desenvolver relações de amizade, embora sem a conotação psicológica, que nos anos seguintes atribui-se ao conceito de amizade. Ou seja, apesar das amizades desenvolvidas ao longo deste período terem um cariz diferente daquelas que a criança irá desenvolver em anos posteriores, elas constituem a sua base (Rubin, et al., 1998). Assim, o dia do amigo foi também uma data que as estagiárias não queriam deixar passar ao lado, uma vez que, é uma boa oportunidade para abordar a temática dos afetos e o valor da amizade. Este dia teve uma preparação prévia de modo a ir desenvolvendo nas crianças a motivação para o próprio dia, bem como a sua compreensão. Assim, durante a semana cada uma das estagiárias foi desenvolvendo atividades em sala que servissem de iniciação à temática dos afetos. Esta, foi ainda uma semana, em que as estagiárias pretenderam envolver a família e a escola, fomentando a relação escola-família. Para isso, comunicaram os pais acerca do que estava a ser realizado e pediram a sua colaboração para a realização de cartas com as crianças para estas entregarem aos amigos.

No próprio dia, as crianças entregaram as cartas ao amigo que lhes calhou e no final assistiram a um filme realizado pelas estagiárias. Fizeram ainda um registo deixando assim uma marca do próprio dia, para ser afixado no corredor da instituição, de modo a que todos os pais vissem. No final do registo, as estagiárias entregaram uns crachás em forma de coração para marcar o dia e ficar-lhes na memória.

Foi assim projetada a história “O Sapo Apaixonado” de Max Velthuis, que aborda a temática dos afetos.

Vários autores defendem que as crianças entre os dois e os três anos e meio de idade, são capazes de estabelecer relações recíprocas com os seus

pares. No seio destas relações as crianças desenvolvem trocas mútuas de afectos e comportamentos positivos, mas também negativos (Rubin, et al., 1998). É neste período que surgem as zangas e os conflitos, desencadeados sobretudo por disputas da posse do objecto (Durkin, 1995) Nesse sentido, nos momentos de atividade livre, a estagiária estava bastante atenta para tentar que as crianças partilhassem os brinquedos e substituíssem os comportamentos de egocentrismo e de posse pela partilha e cooperação. O olhar atento da estagiária e as suas diversas intervenções favoreceram as competências sociais e valores a que esta se tinha proposto, pois foram nesses pequenos momentos, que se moldaram determinados comportamentos, substituindo-os por comportamentos positivos e de cooperação com o outro. Neste aspeto a vivência em projeto foi fundamental, pois foi nesse momento que se verificou que as crianças eram capazes de compreender que com ajuda do outro conseguiam ir mais além (Anexo IV - Registos de Observação – Registo de Incidente Crítico 15).

Nas salas de jardim-de-infância que privilegiam a abordagem High Scope, estão divididas por áreas. Porém estas não devem permanecer estáticas ao longo do ano, ao invés disso, devem ter diversas possibilidades de organização e assim oferecer diversas aprendizagens às crianças. Assim, a vivência em projeto possibilitou a implementação de uma nova área na sala – a “Área do Lobo” (Anexo V - Registos de fotografias – Registo de fotografia nº 7) – e, conseqüentemente a modificação de outra área de sítio (Anexo VIII – Plantas – Planta da Sala – Antes e Depois da intervenção). A sala foi modificada, tendo em conta o interesse e necessidades das crianças e toda esta experiência promoveu competências transversais nas crianças, tais como cooperação, negociação, entre outras (Anexo VII - Grelha de avaliação de projetos lúdicos).

Agora no final do ano, e depois de toda a intervenção sente-se que de facto se conseguiu capacidades fundamentais ao nível da dinâmica de grupo, de estratégias motivadoras e de uma prática individualizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fase de estágio é um processo de aprendizagem indispensável e insubstituível na vida de um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de uma futura profissionalização. No estágio realizado teve-se a oportunidade de assimilar a teoria e a prática, de conhecer a realidade do dia-a-dia de um docente e de crescer profissionalmente com as próprias crianças. Assim, à medida que a estagiária teve contacto direto com a realidade pedagógica, começou a assimilar tudo o que aprendeu e a interligar o conhecimento teórico com a prática vivenciada.

Tendo em conta o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, e fazendo uma reflexão a estagiária destaca aspetos que considera serem primordiais no seu crescimento profissional. Desse modo, no âmbito da observação, planificação e avaliação, foi fundamental existir uma prática reflexiva, no sentido de dar respostas às questões que iam surgindo e que necessitavam de ser aprofundadas. A construção do portefólio reflexivo, independentemente da sua dificuldade inicial, foi fundamental para crescer nos mais variados níveis. Em cada uma das reflexões concretizadas sentia-se uma diferença, não só, ao nível da escrita, como também no aprofundamento das variadas temáticas e na interligação da teoria com a prática. Este crescimento ajudou a estagiária a consciencializar-se da importância da reflexão nos aspetos fundamentais para a sua prática, onde o papel fulcral incidiria numa constante atualização dos conteúdos e sobre os quais deveria saber mais, de forma a tomar as suas decisões baseadas na constante reflexão.

Desse modo, foi visível um grande crescimento no sentido de conseguir aquele olhar mais atento e crítico em relação às características de cada criança e do grupo, de conseguir adaptar a planificação de acordo com as necessidades das crianças e de compreender a importância da observação diária das crianças enquanto ser único e em grupo.

No decorrer da prática pedagógica foram também adquiridos diversos conhecimentos, que permitirão, dispor de um grande número de estratégias e saberes para desenvolver a futura ação educativa de forma diversificada e

atendendo às especificidades de cada grupo de crianças. Assim, o aspecto de destaque é a questão da motivação do grupo, pois foi um dos pontos em que se trabalhou bastante, pois este grupo demonstrava pouco interesse para fazer as atividades. Assim, a prática de diversas estratégias foi essencial para conseguir apelar à curiosidade natural das crianças para as envolver mais ativamente nas atividades. Uma das estratégias adotadas foi a introdução da “mala das surpresas”. Esta mala foi um dispositivo pedagógico construído pela estagiária e passou a ser utilizado diariamente na sala. A ideia deste dispositivo surgiu pelo interesse e entusiasmo do grupo demonstrado quando esta levava as atividades dentro de uma saca e, pouco a pouco, ia retirando elementos da atividade dentro dela. Assim, o elemento surpresa revelou-se uma ótima estratégia, uma vez que, conseguiu criar um suspense e uma curiosidade imensa em relação ao que iriam fazer naquele dia. Outro elemento impulsionador da motivação no grupo de crianças foi a vivência do projeto lúdico. Este foi também uma forma de mobilizar e envolver os pais das crianças. Com esta experiência, desenvolveu-se a capacidade de encontrar diferentes formas de motivar o grupo, desenvolveu a sua capacidade de organização e essencialmente a noção de que é totalmente possível trabalhar em Projeto com crianças desta faixa etária.

O tema escolhido para o estudo realizado permitiu compreender qual a importância de valorizar a afetividade em crianças com 3 anos, e da importância de desenvolver competências sociais e a transmissão de valores. Nesse sentido, elucidou a estagiária de que forma se pode fazê-lo, desmistificando a ideia de que apenas se consegue transmitir valores com atividades intencionais e direcionadas mas, pelo contrário, pode fazê-lo oferecendo-se como modelo enquanto pessoa.

Com a certeza de que a postura reflexiva e de constante questionamento irá acompanhar a futura educadora, esta gostaria de aprofundar o seu estudo realizando um trabalho de investigação com crianças de diferentes instituições (instituições de cariz religioso e instituições sem cariz religioso), podendo assim procurar as possíveis diferenças ao nível do comportamento e de desenvolvimento emocional.

A oportunidade de estágio foi, sem dúvida, uma experiência fundamental e enriquecedora, para adquirir as bases para uma futura profissionalização. Foi desenvolvida a confiança necessária para trabalhar com um grupo de crianças, todas elas com as suas especificidades e foi possível verificar-se a evolução ao nível da prática.

Consciente de que, ser-se professor/educador é um desafio, e uma batalha levar avante valores que muitas vezes parecem esquecidos é fundamental estar seguro do caminho que se quer seguir, dos valores a que se rege e assim, batalhar consciente do amanhã. Pretende-se assim, ser uma profissional que se implica, que se envolve, e nunca vai desistir de si mesma enquanto profissional, tentando ir sempre mais além.

## **BIBLIOGRAFIA**

ACKERMAN, B.P. & IZARD, C.E. (2004) "Emotion Cognition in Children and adolescents: Introduction to the special issue" *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 271-275.

ALARCÃO, ISABEL, (2001) "Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?" *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Vol 1, 15-24

ALBARELLO, et al, (1997) "Práticas e métodos de investigação em ciências sociais" Ed. Gradiva

ARANTES, Valéria Amorim, (2003) "Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas." São Paulo: Summus, Coleção na Escola: alternativas teóricas e práticas

BAPTISTA, Isabel (2005) "Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético" Porto, Portugal: Profedições.

BRAZELTON, T. Berry (2000), "O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos" Editorial Presença

CABANAS, J. M. Q. (2002), "Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação" Porto: Ed. Asa

CARNEIRO, Roberto (2003) "Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro" *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº2. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Valdir Kessamiguiemonde, (2002)  
“Construindo valores humanos na escola” Campinas, SP: Papyrus

DELDIME, Roger e VERMEULEN, Sónia. (2001) “O desenvolvimento Psicológico da criança” Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições Asa.

DELORS, Jacques et al. (1996) “Educação – Um Tesouro a Descobrir”. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.

EPSTEIN, J., COATS, L., SALINAS, K., SANDERS, M., & SIMON, B. (1997)  
“School, family and community partnerships – Your handbook for action”  
Thousand Oaks, California: Corwin Press

EPSTEIN, J. & SHELDON, S. (2002). “Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement” The Journal of Educational Research, 95, 308-318

FOLQUE, M. A. (2012) “O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna” Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

FORMOSINHO, Júlia (1998) “Modelos Curriculares para a Educação de Infância” Porto Editora

FORMOSINHO, Júlia Oliveira, FORMOSINHO, João, ANDRADE, Filipa Freire, (2006) “O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação” Coleção Educação, Porto Editora

FREINET, C. (1973) “Pedagogia do Bom Senso” Lisboa: Moraes Editores

GUERRA, Miguel. Santos (2006) "Arqueologia dos Sentimentos: Estratégias para uma Educação de Afectos" 1º edição; Porto: Edições Asa

HOHMANN, Mary; WEIKART, David (2007) "Educar a criança", Fundação Calouste Gulbenkian

HOHMANN, Mary; WEIKART, David (2009) "Educar a criança", Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição

IZARD, C. E. & HARRIS, P. (1995) Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & V. Carlson (eds.) Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect.(pp.467-503) Cambridge: Cambridge University Press.

IZARD, C. E., FINE, S. E., SCHULTZ, D., MOSTOW, A. J., ACKERMAN, B. P., & YOUNGSTROM, E. (2001) "Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk" Psychological Science,12, 18-23.

KATZ L., CHARD S. (1997) "A abordagem por projetos na educação de infância" Fundação Calouste Gulbenkian

MARQUES, Marta, OLIVEIRA, Cláudia, SANTOS, Vera, PINHO Rute, NEVES Ivone e PINHEIRO Ana (2005) "O educador como Prático Reflexivo" Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

MAUCO, Georges, (1975) "A Educação afectiva e caracterial da criança" Volume 1 Lisboa, Livros horizonte LDA

MENEZES, Isabel (1999) "Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social", Porto: Edições Asa.

MESQUITA-PIRES, Cristina (2007) “Educador de Infância entre a teoria e a prática” Lisboa, Editora AFIRSE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” Lisboa, Ministério da Educação, departamento da Educação Básica

MOSTOW, A., IZARD, C.E., Fine, S., TRENTACOSTA, C.J. (2002) “Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance” Child Developmental, 73(6), 1775-1787

NIZA, S. (1996) “O modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa” In J. Oliveira Formosinho (orgs). Modelos curriculares para a educação de Infância, (pp.137-156). Porto. Porto Editora

MONTANDON, C., (1991) “L`école dans la vie des familles, Genève, S. R. Sociologique”, (tradução)

PAPALIA, Diane.; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth (2001) “O Mundo da Criança” 8ª Edição, Lisboa: McGraw Hill

PARDAL, Luís; LOPES, Eugénia Soares (2011) “Métodos e Técnicas de Investigação Social” Areal Editores

PEDRO, Ana Paula (2002) “Percurso de uma educação em valores em Portugal – Influências e Estratégias” Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e para a Tecnologia.

PERRENOUD, Phillipe, (2002), “A prática reflexiva no ofício de professor”. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

PINTO, J. L. (2005), “Escola Global, Quo Vadis?”, Porto: Campo das Letras, 1ª Edição.

## PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

## PROJETO EDUCATIVO PARA O TRIÉNIO 2013/2016

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L.Van (1998) “Manual de Investigação em Ciências Sociais” Lisboa, Gradiva

## REGULAMENTO INTERNO

ROLDÃO, Maria do Céu (2000) “Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo” Coleção: Formar Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro

RUBIN, H. K., BUKOWSKI, W., & PARKER, J. G. (1998) “Peer Interactions, Relationships and Groups” In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development. (5 th ed. 619-700). New York: Wiley.

SOUSA, Alberto B., (2001), “Educação em Valores – Na Pré-Escolaridade e no 1º ciclo do Ensino Básico”, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

SOUSA, M. J.; Baptista, C.S. (2011) “Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo bolonha” Ed. Pactor

SPODEK, B; SARACHO, O., (1998) “Ensinando Crianças de três a oito anos” pp.95-99 e 121-142, Porto Alegre, Artmed.

SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHALL, Richard C., (1993) “Psicologia Educacional” tradução de Bahla, S., Pinto, A.M., Moreira, J., Rafael, M., Lisboa, McGraw-Hill,

TEDESCO, Juan Carlos (2000) “O novo pacto educativo – Educação, competitividade, e cidadania na sociedade moderna.” Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

VASCONCELOS, T. (Coord.) (2012) “Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias” Lisboa: Direcção-Geral da Educação.

ZEICHNER, K. (1993) “A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas” Lisboa, Educa.

## **Legislação**

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico)

Decreto Lei nº 75/2008 art. 9

## **Sitografia**

[http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao) Data de consulta: 30 de outubro 2013

# **ANEXOS**

## **Anexo I- Guião das Entrevistas**

### **Guião da Entrevista à Educadora**

**Objetivo Geral:** Como gerir a afetividade na sala dos 3 anos, rentabilizando-a para a construção de valores e competências sociais

#### **1. Conhecer a situação profissional da entrevistada**

- Há quanto tempo exerce a função de Educadora?

#### **Questões de reforço**

- O seu trabalho como educadora tem sido sempre em contexto de jardim-de-infância?

#### **2. Conhecer as conceções da educadora sobre a transmissão de valores na educação pré-escolar**

- Considera que a escola, de uma forma geral, se preocupa com as questões ligadas à dimensão afetiva e à transmissão de valores, no sentido de rentabilizar estes aspetos para a promoção do desenvolvimento de competências sociais?

- Considera mais eficaz a transmissão de valores através da transmissão indireta em que o adulto é o modelo ou através de atividades intencionais?

#### **3. Identificar a intencionalidade educativa subjacente à sua prática pedagógica**

- Qual o modelo curricular que privilegia? E que aspetos deste modelo são fundamentais para si?

- Considera que a gestão da afetividade numa sala de 3 anos é importante, no sentido de trabalhar competências sociais e valores? Se sim, porquê?
- Tenta que a transmissão de valores esteja presente em todos os momentos da rotina diária? Se sim, como?
- Quais as estratégias/atividades a que recorre para trabalhar a construção de competências sócio-afetivas e a transmissão?
- De acordo com este grupo de crianças em concreto, pensa que todo o trabalho que já foi desenvolvido pela equipa pedagógica da sala foi essencial para orientar e regular o comportamento das crianças? De que modo?

# **Guião da Entrevista a uma Psicóloga**

**Objetivo Geral:** Como gerir a afetividade na sala dos 3 anos, rentabilizando-a para a construção de valores e competências sociais

## **1. Conhecer a situação profissional da entrevistada**

- Há quanto tempo exerce a função de Psicóloga?

### **Questões de reforço**

- O seu trabalho como Psicóloga está direcionado para o contexto de jardim-de-infância?

## **2. Conhecer as conceções da entrevistada relativamente valorização dos afetos e da transmissão de valores numa sala de 3 anos**

- Considera que a escola, de uma forma geral, se preocupa com as questões ligadas à dimensão afetiva e à transmissão de valores?

- Como define importância da afetividade nas crianças de três anos?

- Considera que a gestão da afetividade numa sala de 3 anos é importante, no sentido de trabalhar competências sociais e valores? Se sim, porquê?

- Quais as estratégias ou atitudes que um educador deve ter para trabalhar a construção de competências sócio afetivas e a transmissão de valores?

- Considera mais eficaz a transmissão de valores através da transmissão indireta em que o adulto é o modelo ou através de atividades intencionais? Porquê?

# Anexo II- Transcrição das Entrevistas

## Entrevista à Psicóloga

**Objetivo Geral:** Como gerir a afetividade na sala dos 3 anos, rentabilizando-a para a construção de valores e competências sociais

### 1. Conhecer a situação profissional da entrevistada

- Há quanto tempo exerce a função de Psicóloga?

Há 15 anos

#### Questões de reforço

- O seu trabalho como Psicóloga está direcionado para o contexto de jardim-de-infância?

Atualmente não, mas de factos nos meus primeiros anos de trabalho eu trabalhava exatamente nessa função, ou seja, psicóloga de vários jardins-de-infância, mas desde que trabalho aqui na escola como professora e psicóloga eu deixei de trabalhar nesses jardins-de-infância, portanto fez parte da minha experiencia profissional, mas deste momento não.

### 2. Conhecer as conceções da entrevistada relativamente valorização dos afetos e da transmissão de valores numa sala de 3 anos

- Considera que a escola, de uma forma geral, se preocupa com as questões ligadas à dimensão afetiva e à transmissão de valores?

Penso que sim, de uma forma geral sim. Claro que depende um bocadinho do tipo de instituição que é, não é? Se estamos a falar de uma instituição como as instituições das irmãs doroteias ou de outro tipo de instituição religiosa é óbvio que é diferente das outras instituições, mas eu acho que de uma forma geral as instituições se preocupam com os valores e a dimensão afetiva. Sendo que, os valores eu acho que são muito trabalhados por estas instituições de cariz religioso e a dimensão afetiva obviamente todas as instituições de cariz religioso ou não se preocupam.

-Como define importância da afetividade nas crianças de três anos?

É óbvio que é uma idade muito específica e portanto a afetividade é muitíssimo importante em crianças com 3 anos de idade. É óbvio que desde que a criança nasce, até que desenvolve as várias fases da infância a afetividade é importante, mas se me perguntam relativamente à idade dos 3 anos, claro que sim, é importante e deve ser trabalhada pelas pessoas que lidam diretamente com a criança, ou seja, quer pelos educadores, quer pelos pais e quer pelos familiares.

- Considera que a gestão da afetividade numa sala de 3 anos é importante, no sentido de trabalhar competências sociais e valores? Se sim, porquê?

Claro que sim. Do meu ponto de vista quando nós trabalhamos com crianças ou com pessoas de maior idade nós devemos pôr o nosso cunho pessoal e desenvolver de facto a dimensão afetiva. Essa é a minha opinião porque essa é a melhor forma de chegarmos até às crianças e digamos que em termos de competências sociais é óbvio que se a educadora e as auxiliares tiverem uma relação de afeto para com a criança, as competências sociais são muito mais facilmente desenvolvidas. Da mesma forma que quando a criança nasce a relação de vinculação que cria com a mãe ou com a figura de vinculação vai ser a base de todas as relações sociais no futuro, e portanto, uma educadora de infância e uma auxiliar que trabalhe com uma criança de 3 anos de idade quanto mais desenvolver essa dimensão mais ela vai ter facilidade nas suas competências sociais.

- Quais as estratégias ou atitudes que um educador deve ter para trabalhar a construção de competências sócio afetivas e a transmissão de valores?

De facto, eu acho que é fundamental que o educador seja um transmissor de afetos e um transmissor de valor e não só pelo que ele faz, mas pelo que ele é. Eu sou muito apologista disso, ou seja, o educador tem que ser o exemplo para a criança e portanto ele próprio tem que ter competências socio-afetivas, ele próprio tem de ser valores transmite à própria criança, quer seja por tarefas, quer seja por atividades, quer seja, neste caso, para mim o mais importante, é o seu exemplo como pessoa. Isso é o que eu sinto. Agora, claro que o

educador, na sua função de educador, pode ter algumas estratégias que há um treino específico de competências sociais e obviamente que quando estamos a querer transmitir valores podemos fazer isso de uma forma mais indireta ou de uma forma mais direta. E, nesse sentido, há uma série de estratégias que o educador pode adotar no sentido de trabalhar especificamente ou, neste caso, as competências sócio afetivas ou então os valores. Portanto, pode fazer isso de uma forma mais natural ou, digamos assim, de uma forma mais artificial no sentido em que está a fazer com intenção. É uma questão de o educador, dependendo de qual é o seu projeto, trabalhar mais esse aspeto e se preparar e planificar as atividades nesse sentido.

- Considera mais eficaz a transmissão de valores através da transmissão indireta em que o adulto é o modelo ou através de atividades intencionais? Porquê?

Eu para mim, de facto, o fundamental está estudado e as crianças aprendem muito mais através do exemplo da pessoa do que propriamente o que ela diz ou faz. Não quer dizer que a complementaridade não seja o melhor, ou seja, claro que eu tenho de dar o meu exemplo como pessoa que sou, mas no fundo se eu tiver atividades direcionadas para esse tipo de desenvolvimento de competências obviamente também vão ajudar. Portanto, no fundo no fundo, é a junção do que eu sou como pessoa, o que eu faço, como faço, é o saber-fazer, o saber-ser, com atividades direcionadas e intencionais para o desenvolvimento dessas competências. Portanto, para mim, a conjugação desses dois fatores é de facto o essencial.

## **Entrevista à Educadora**

**Objetivo Geral:** Como gerir a afetividade na sala dos 3 anos, rentabilizando-a para a construção de valores e competências sociais

### **1. Conhecer a situação profissional da entrevistada**

- Há quanto tempo exerce a função de Educadora?

Há 16 anos

#### **Questões de reforço**

- O seu trabalho como educadora tem sido sempre em contexto de jardim-de-infância?

Não, já exerci em contexto de ATL e creche

### **2. Conhecer as conceções da educadora sobre a transmissão de valores na educação pré-escolar**

- Considera que a escola, de uma forma geral, se preocupa com as questões ligadas à dimensão afetiva e à transmissão de valores, no sentido de rentabilizar estes aspetos para a promoção do desenvolvimento de competências sociais?

Claro que sim

- Considera mais eficaz a transmissão de valores através da transmissão indireta em que o adulto é o modelo ou através de atividades intencionais?

Ambas as situações são importantes, a criança adquire os valores em função do que observa, o educador é um modelo para a criança. As atividades intencionais permitem-nos desenvolver situações de aprendizagem mais específicas.

### **3. Identificar a intencionalidade educativa subjacente à sua prática pedagógica**

- Qual o modelo curricular que privilegia? E que aspetos deste modelo são fundamentais para si?

O modelo curricular que privilegia é High Scope porque ao nível da organização dos espaços considero fundamental a divisão por áreas de interesse. Em relação à criança, esta tem um papel ativo na construção do seu conhecimento que se realiza através de ações.

A metodologia de projeto também o privilegia porque permite à criança gerir o seu processo de aprendizagem, ela própria procura dar soluções às suas situações problemáticas.

- Considera que a gestão da afetividade numa sala de 3 anos é importante, no sentido de trabalhar competências sociais e valores? Se sim, porquê?

É fundamental porque é uma idade em que o egocentrismo ainda é muito presente. É nesta idade que a criança consegue perceber que não pode ser sempre o centro das atenções.

- Tenta que a transmissão de valores esteja presente em todos os momentos da rotina diária? Se sim, como?

Claro que sim, sempre. Em momentos como um simples pedido de desculpas, um, na partilha de um brinquedo, etc.

- Quais as estratégias/atividades a que recorre para trabalhar a construção de competências sócio-afetivas e a transmissão de valores?

Desenvolvendo atividades onde os momentos de interação social predominem, sejam eles em grande ou pequeno grupo, fomentando o entendimento e a apreensão de regras de conduta social.

- De acordo com este grupo de crianças em concreto, pensa que todo o trabalho que já foi desenvolvido pela equipa pedagógica da sala foi essencial para orientar e regular o comportamento das crianças? De que modo?

Sim. Dando oportunidade às crianças de resolverem os seus próprios conflitos e controlarem as suas emoções.

## Anexo III- Gráficos

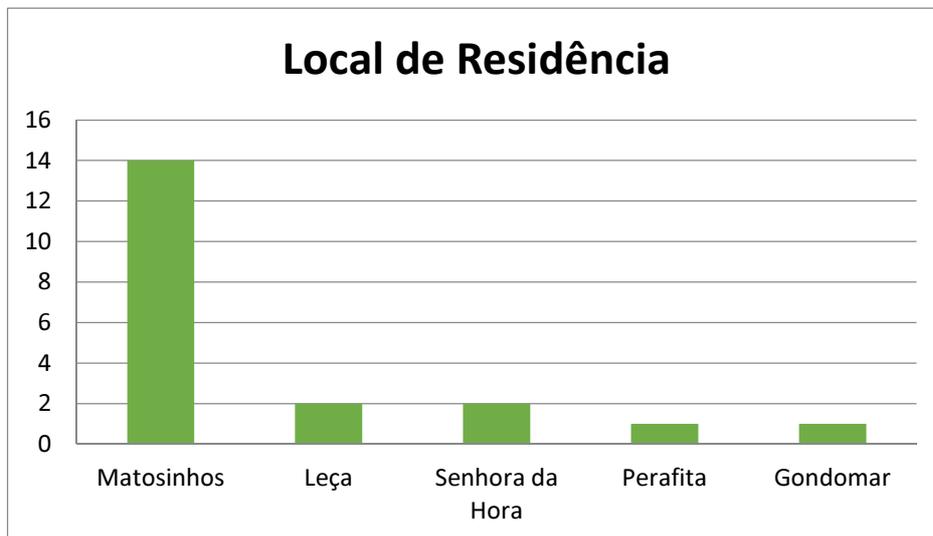


Gráfico nº 1 – Local de Residência

O gráfico nº 1 é relativo ao local de residência e pode-se constatar que a maioria das crianças reside em zonas próximas da instituição, aliás, 14 das crianças reside na mesma freguesia da instituição.

Os restantes são crianças que embora residam na cidade de Matosinhos, estão a habitar em freguesias mais distantes da freguesia da instituição, ou seja, Senhora da Hora (2), Perafita (1) e Leça da Palmeira (2).

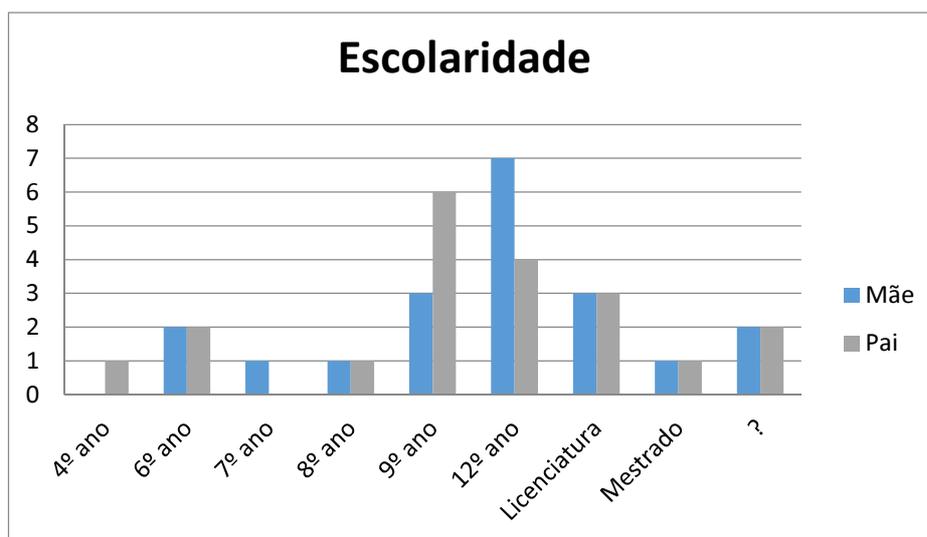
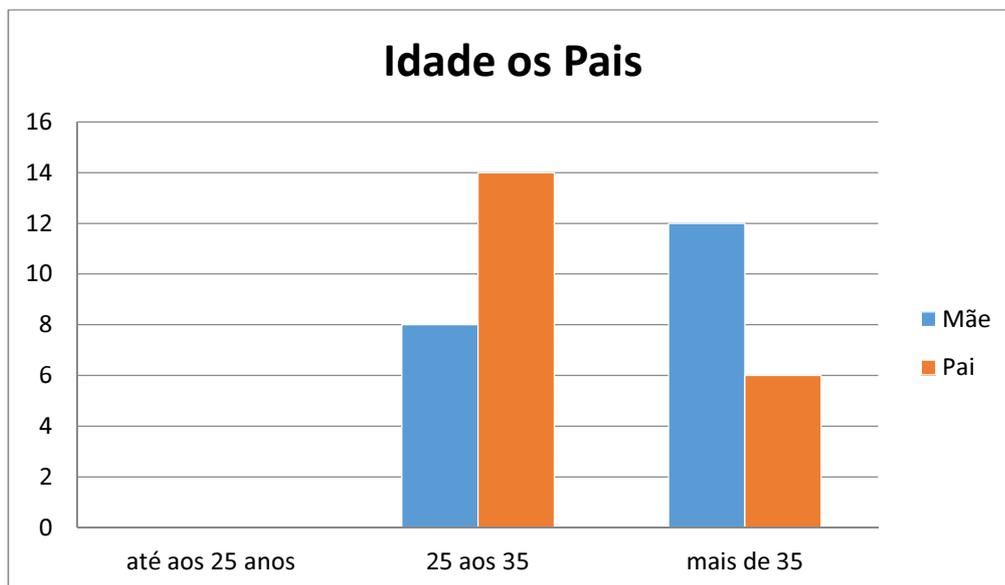


Gráfico nº 2 – Escolaridade dos Pais

No gráfico nº 2 apresenta-se o nível de escolaridade dos pais. Pode concluir-se que a maioria, ou seja, 9 pais tem escolaridade inferior ao ensino secundário. Pode também observar-se que apenas 4 pais, tem um grau académico superior. Relativamente às mães

verifica-se que maioritariamente (7 mães), têm o ensino secundário concluído (12º ano) e apenas 4 mães tem um grau académico superior.



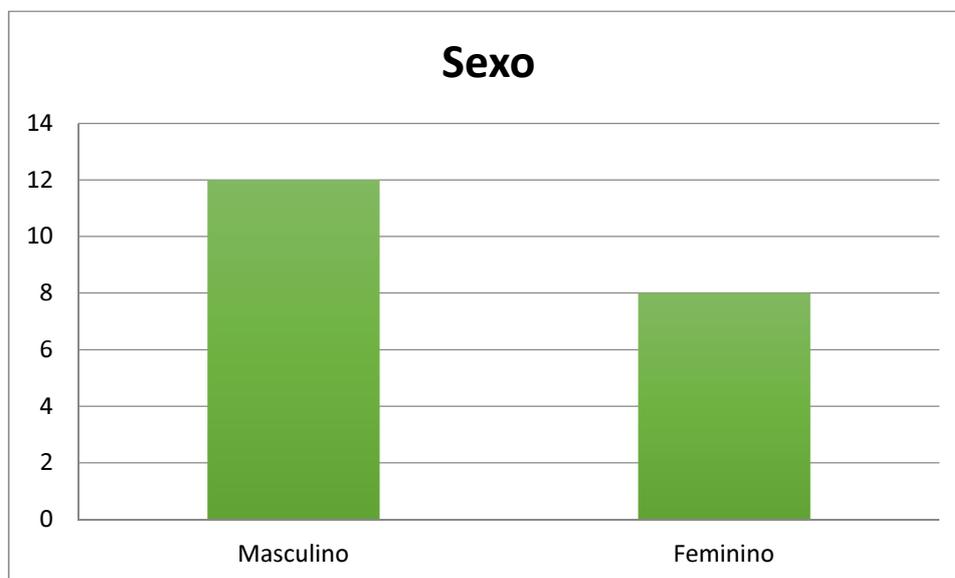
**Gráfico nº 3 – Idade dos Pais**

No gráfico nº 3 observa-se que a maioria dos pais tem entre os 25 e 35 anos. No caso das mães, a sua maioria tem idade superior a 35 anos.



**Gráfico nº 4 – Situação profissional dos Pais**

No gráfico nº 4 observa-se que a maioria dos pais se encontra numa situação profissional por conta de outrem. No caso das mães, observa-se a mesma situação. No entanto, ao nível de desemprego as mães apresentam um número mais elevado.



**Gráfico nº 5 – Sexo das crianças**

No gráfico nº 5 pode constatar-se que o grupo de crianças é maioritariamente masculino, sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

## Número de crianças a frequentar a creche

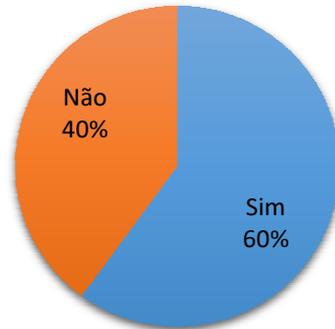


Gráfico nº 6 – Número de crianças a frequentar a creche

No gráfico nº 6 relativo à frequência das crianças na creche verifica-se que a maioria do grupo frequentou a creche (60% das crianças). No entanto é uma diferença pouco significativa.

## Anexo IV- Registos de Observação

### Registo de Incidente Crítico 1

**Nome da criança:** BEA e MAG

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Estagiária de Mestrado

**Data:** 04/04/2014

**Incidente:** No momento de atividades livres, a BEA e a MAG escolheram ir para os jogos, onde realizaram o jogo e vieram ter com a estagiária dizendo: “Olha Rita este é o teu bolo. Anda, anda, vamos cantar os parabéns.”



**Comentário:** Através deste registo, pode verificar-se que a BEA e a MAG são capazes de em atividades livres, utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos, neste caso, o jogo de enfiamentos é um bolo de aniversário.

## Registo de Incidente Crítico 2

**Nome da criança:** DA

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Estagiária de Mestrado

**Data:** 22/04/2014

**Incidente:** No momento do acolhimento o DA estava sossegado a mexer com o dedo no ar, quando questionado relativamente ao que estava a fazer disse: “estou a desenhar um lobo bebé e agora vou pegar no pincel e pintá-lo de castanho, vês?”



**Comentário:** Através deste registo, pode verificar-se que o DA é capaz de utilizar o espaço atribuindo-lhes significados múltiplos. É ainda capaz de brincar ao faz de conta e demonstra capacidade de imaginação.

## Registo de Incidente Crítico 3

**Nome da criança:** MAT; CLA; LEO e GO

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Estagiária de Mestrado

**Data:** 24/04/2014

**Incidente:** No momento de atividades livres, o MAT, a CLA, a LEO e o GO escolheram ir para a casinha. Foram encontrados a andar dentro de um comboio.



**Comentário:** Através deste registo, pode verificar-se que estas crianças são capazes de, em atividades livres, utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos, neste caso, estavam dentro de um comboio e a criança que ia na frente era o motorista que o guiava.

## Registo de Incidente Crítico 4

**Nome da criança:** MAT

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Estagiária de Mestrado

**Data:** 27/03/2014

**Incidente:** No momento de atividades livres, o MAT escolheu ir para a casinha porque disse querer ir comer um gelado. Assim que colocou o colar da casinha, começou a preparar o gelado com um copo e uma salsicha de plástico.



**Comentário:**

Através deste registo, pode verificar-se que o MAT é capaz de em atividades livres, utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos, neste caso, o copo e salsicha de plástico são um cone de gelado.

## Registo de Incidente Crítico 5

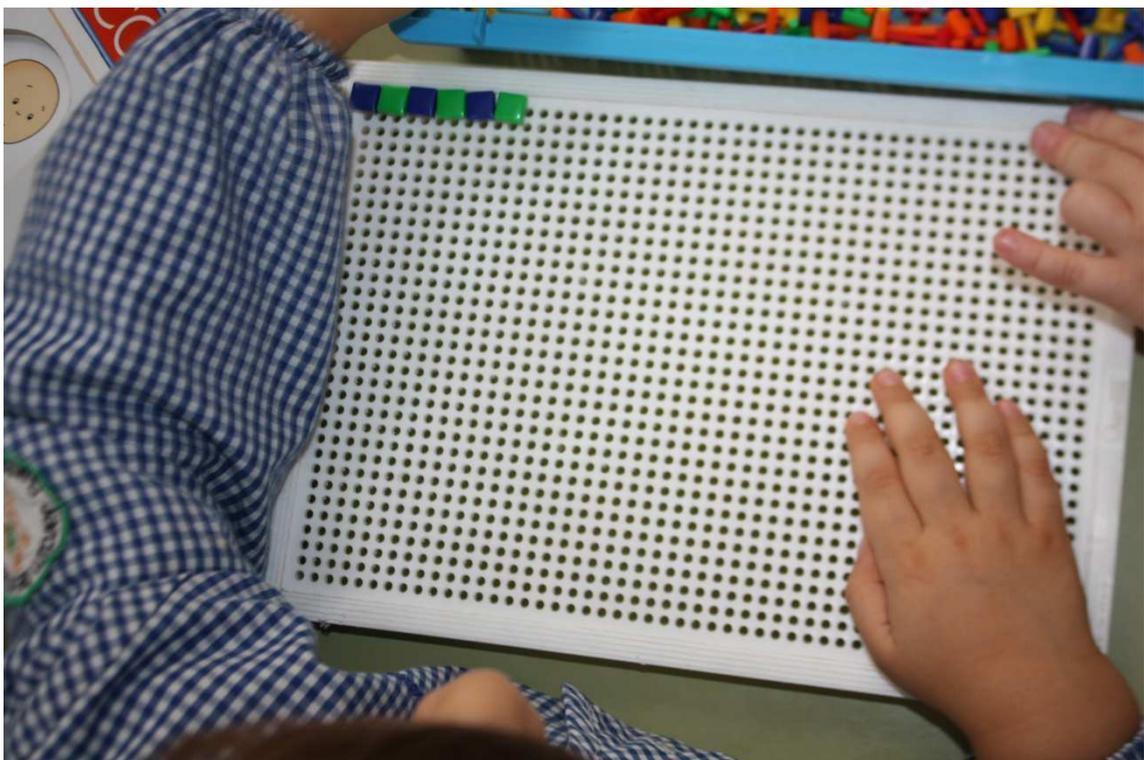
**Nome da criança:** GON

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Estagiária Finalista

**Data:** 11/03/2014

**Incidente:** No momento de atividades livres, o GON autonomamente começou a fazer uma sequência de duas cores – azul e verde. Quando questionado acerca do que estava a fazer o GON respondeu que estava a ver a moldura de um quadro para ficar bonito.



**Comentário:** Através deste registo, pode verificar-se que o GON é capaz de fazer sequências, de pelo menos, duas cores.

## Registo de Incidente Crítico 6

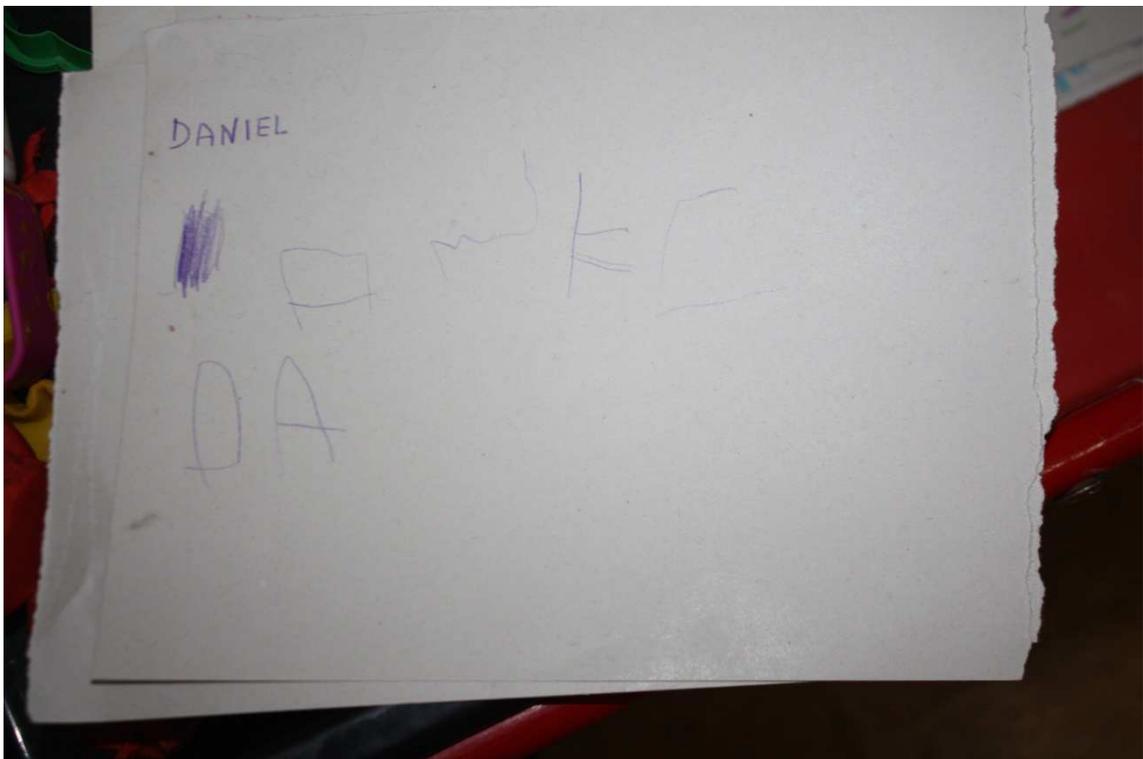
**Nome da criança:** DA

**Idade:** DA – 4 anos

**Observadora:** Estagiária de Mestrado

**Data:** 02/04/2014

**Incidente:** No momento de atividades livres, o DA escolheu ir para a área do desenho onde autonomamente desenhou as duas primeiras letras do nome.



**Comentário:** Através deste registo, pode verificar-se que o DA demonstra não só interesse pelo domínio da escrita, como a sua capacidade de identificar e desenhar as duas primeiras letras do nome.

## Registo de Incidente Crítico 7

**Nome da criança:** P

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Estagiária de Mestrado

**Data:** 23/05/2014

**Incidente:** No momento de atividades livres, o P escolheu ir para a plasticina. Quando terminou a sua modelação veio ter com a estagiária e disse: “Olha, fiz a tua mãe.”.



**Comentário:** Através deste registo, pode verificar-se que o P é capaz de compreender o esquema corporal, uma vez que modelou o boneco com a estrutura correta – cabeça em cima, os braços um de cada lado e as pernas.

## Registo de Incidente Crítico 8

**Nome da criança:** AF

**Idade:** 4 anos

**Observadora:** Estagiária Finalista

**Data:** 04/04/2014

**Incidente:** No momento de atividades livres, o AF escolheu ir para a área dos jogos, onde escolheu o jogo de encaixe do esquema corporal. Ao realizar o jogo apercebeu-se do facto de a boneca estar nua e disse: “Olha Rita a menina com a pipi ao léu”; “Já viste? Isto chama-se pipi não é?”.



**Comentário:** Através deste registo, pode verificar-se que o AF tem conhecimentos acerca do esquema corporal e sabe identificar os nomes das diferentes partes do corpo, neste caso, o órgão sexual da mulher, nomeando-o de “pipi”.

## Registo de Incidente Crítico 9

Nome da criança: AF

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária de Mestrado

Data: 08/04/2014

### Incidente:

As crianças estão no recreio quando o AF corre para a estagiária e diz: “Ó Rita a DI está triste, vamos chamar os outros meninos para a animar, anda!”.

### Comentário:

Através deste registo, verifica-se os laços de afeto entre o grupo, uma vez que, a criança em questão mostrou imensa preocupação em animar a amiga e desânimo por esta estar triste.

## Registo de Incidente Crítico 10

Nome da criança: VA e GU

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária de Mestrado

Data: 28/01/2014

### Incidente:

As crianças encontravam-se em roda quando o GU disse à estagiária: “Sabes que eu gosto muito de ti Rita?”, a estagiária respondeu: “Sim, e eu também gosto muito de ti.” Ao ouvir isto, a VA rapidamente disse: “E eu também gosto da Rita sabes GU?”, o GU, que está numa fase em que questiona tudo disse: “Porquê?” pergunta na qual a VA disse, como se fosse óbvio: “Porque eu sou amiga dela.”

### Comentário:

Através deste registo, verifica-se a noção que as crianças têm de gostar e da simplicidade e naturalidade que os faz gostar de alguém. O “ser amigo” chega, mas deixa algumas questões em aberto, pois afinal o que é ser amigo para uma criança de 3 anos?

## Registo de Incidente Crítico 11

Nome da criança: SAN e RUS

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária de Mestrado

Data: 11/12/2013

### Incidente:

As crianças estão no momento de transição para irem para o descanso e o SAN, que tinha faltado durante três dias, diz ao RUS: “*eu tinha saudades tuas*”. O RUS revela satisfação e diz “*eu também*”.

### Comentário:

Através deste registo, pode-se verificar a interação criança – criança e a relação de carinho que têm entre eles, demonstrando saudades dos amigos quando estes não vão à escola.

## Registo de Incidente Crítico 12

Nome da criança: BEA

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária de Mestrado

Data: 04/04/2014

### Incidente:

As crianças encontravam-se a comer o reforço e a BEA disse: "Ó Rita o DIN e a MAG são os meus melhores amigos."

### Comentário:

Através deste registo, verifica-se que a BEA consegue socializar e manter boas relações com outras crianças.

## Registo de Incidente Crítico 13

**Nome da criança:** GON; GO; DIN

**Idade:** GON e GO – 3 anos; DIN – 4 anos

**Observadora:** Estagiária de Mestrado

**Data:** 28/03/2014

**Incidente:** No momento de atividades livres, o DIN, que por acaso era responsável nesse dia, chamou a estagiária dizendo: “Anda ver o prédio que estamos a construir.”



**Comentário:** Através deste registo, pode verificar-se que o DIN foi capaz de fazer uma construção com legos cooperando com outras duas crianças. Assim, revela não só a sua psicomotricidade, como também, a sua capacidade de trabalhar em equipa. Ao mesmo tempo, verifica-se que o grupo de crianças é capaz de atribuir significado ao que faz, uma vez que, neste caso, escolheram ir para área dos legos porque queriam construir um prédio.

## Registo de Incidente Crítico 14

Crianças: Grupo dos 3 anos

Observadora: Estagiária de Mestrado

Data: 21/11/2013

### Incidente:

No momento do recreio, em que as crianças exploram livremente o parque, a M. começou a chorar compulsivamente a dizer que o L. a tinha empurrado. Após ouvir isto a educadora chamou o L. e perguntou-lhe se tinha empurrado a M., a criança respondeu que não tinha sido ela e a educadora voltou a perguntar mais uma vez. O L. respondeu que tinha sido o C., mas a M. refutou dizendo que não tinha sido o C., mas sim o L. Assim, a educadora insistiu e dizendo que é muito feio mentir. O L. finalmente admitiu que foi ele e a educadora disse para ele pedir desculpa a M. e não voltar a mentir.

### Comentário

Nesta descrição, pode-se verificar que, a criança com medo de ser repreendida não disse a verdade, culpando assim outra criança do ocorrido. Este comportamento é natural nesta faixa etária, pois as crianças de três anos encontram-se no estágio pré-convencional segundo Kohlberg.

## Registo de Incidente Crítico 15

**Nome da criança:** LEO e DI

**Idade:** 4 anos

**Observadora:** Estagiária de Mestrado

**Data:** 20/05/2014

**Incidente:** Quando as crianças estavam a fazer as pinturas para o projeto, a DI diz: “Ó Rita vai chamar mais meninos para ajudar, assim fica melhor e é mais rápido.”



**Comentário:** Através deste registo, pode verificar-se que a DI compreende que em cooperação é capaz de desenvolver um trabalho de forma mais completa e mais rápida.

## Registo Contínuo 1

Crianças: Grupo de 3 anos

Observadora: Estagiária de Mestrado

Data: 09/10/2013

Contexto de observação: Sala dos 3 anos, depois de marcarem as presenças

Observação:

As crianças acabam de marcar as presenças no quadro que têm na parede e a estagiária diz: “Vamos agora olhar todos para o que tenho aqui.” As crianças cheias de curiosidade olham apressadamente para a estagiária. Esta, mostra as fotografias que sobraram, que são das crianças que estão a faltar, e pergunta ao grupo quantas crianças estão a faltar. As crianças mais desinibidas respondem todas, mas a estagiária apercebe-se que as respostas não são unânimes, por isso, coloca as fotografias no chão e diz: “Vamos lá contar todos juntos. 1....2....3...” E as crianças também repetem.

A estagiária, pede também para dizerem quantos rapazes e quantas raparigas são que estão a faltar, As crianças não mostram grande dificuldade e respondem de forma segura e rápida. De seguida pergunta se estão a faltar mais rapazes ou mais raparigas e pede para fazerem a contagem todos em conjunto.

**Tabela de Avaliação de Atividade –  
Coordenação óculo manual – Expressão Motora**

**Idade:** 3 anos **Data:** 21 de Maio 2014 **Observadora:** Rita Tavares  
(Estagiária)

<b>É capaz de realizar o percurso guiando a bola</b>				
<b>SIGLAS</b>	<b>Rapidamente com 1 mão</b>	<b>Lentamente com 1 mão</b>	<b>Rapidamente com as 2 mãos</b>	<b>Lentamente com as duas mãos</b>
<b>AF</b>	<b>X</b>			
<b>BEA</b>	<b>X</b>			
<b>CA</b>	<b>X</b>			
<b>DA</b>	<b>X</b>			
<b>DI</b>	<b>X</b>			
<b>DIN</b>			<b>X</b>	
<b>GON</b>	<b>X</b>			
<b>GO</b>	<b>X</b>			
<b>MAC</b>			<b>X</b>	
<b>LEO</b>	<b>X</b>			
<b>MAR</b>		<b>X</b>		
<b>MAT</b>	<b>X</b>			
<b>SAN</b>			<b>X</b>	
<b>RUS</b>	<b>X</b>			

## Anexo V- Registos de Fotografia

Registo de fotografia nº 1

**Nome:** LEO e GON

**Data:** 07 de Novembro de 2013

**Local / Situação:** Sala dos 3 anos – Área da Biblioteca

### Fotografia



Figura 1 – Leitura visual de livros

**Comentário do Adulto:** Através da fotografia pode verificar-se que as crianças revelam concentração neste tipo de atividades e que aproveitam os livros para fazer a sua leitura visualmente colocando a sua imaginação em ação.

#### Área de Conteúdo:

A. F. P. Social

D. Exp. Plástica

D. Ling Escrita

D. Exp. Motora

D. Exp. Musical

D. Matemática

D. Exp. Dramática

D. Ling. Oral

A. C. do Mundo

## Registo de fotografia nº 2

**Nome:** VAN

**Data:** 22 de Novembro de 2013

**Local / Situação:** Sala dos 3 anos – Área da Plástica

### Fotografia



Figura 2 – Motricidade- Plasticina

**Comentário da Criança:** *Olha Rita a minha bola. Consegui fazer uma pequenina.*

**Comentário do Adulto:** Verifica-se que a criança já é capaz de fazer bolas com plasticina. Esta atividade foi despoletada depois de ouvir a história “Pequeno azul e pequeno amarelo”, em que a criança quando acabou a história quis experimentar a mistura de cores com plasticina.

#### Área de Conteúdo:

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> A. F. P. Social           | <input type="checkbox"/> D. Exp, Plástica | <input type="checkbox"/> D. Ling Escrita |
| <input checked="" type="checkbox"/> D. Exp. Motora | <input type="checkbox"/> D. Exp. Musical  | <input type="checkbox"/> D. Matemática   |
| <input type="checkbox"/> D. Exp. Dramática         | <input type="checkbox"/> D. Ling. Oral    | <input type="checkbox"/> A. C. do Mundo  |

## Registo de fotografia nº 3

**Nome:** DI, MAC

**Data:** 17 de Outubro de 2013

**Local / Situação:** Salão – Expressão Motora

### Fotografia



Figura 3 – Expressão Motora- Rastejar  
Rastejar



Figura 4 – Expressão Motora-  
Rastejar

**Comentário do Adulto:** A DI e o MAC estão a rastejar dentro de um tubo na sessão de expressão motora e fê-lo facilmente.

#### Área de Conteúdo:

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> A. F. P. Social           | <input type="checkbox"/> D. Exp, Plástica | <input type="checkbox"/> D. Ling Escrita |
| <input checked="" type="checkbox"/> D. Exp. Motora | <input type="checkbox"/> D. Exp. Musical  | <input type="checkbox"/> D. Matemática   |
| <input type="checkbox"/> D. Exp. Dramática         | <input type="checkbox"/> D. Ling. Oral    | <input type="checkbox"/> A. C. do Mundo  |

## Registo de fotografia nº 4

**Nome:** MAR

**Data:** 17 de Outubro de 2013

**Local / Situação:** Salão – Expressão Motora

### Fotografia



Figura 5 – Expressão Motora- Saltos

**Comentário do Adulto:** Constata-se que a criança revela uma facilidade em dar saltos, o que revela um grande controlo motor.

#### Área de Conteúdo:

A. F. P. Social

D. Exp, Plástica

D. Ling Escrita

D. Exp. Motora

D. Exp. Musical

D. Matemática

D. Exp. Dramática

D. Ling. Oral

A. C. do Mundo

Registo de fotografia nº 5

**Nome:** CA; GON e DI

**Data:** 06 de Dezembro de 2013

**Local / Situação:** Acolhimento – Sala dos 3 anos

**Fotografia**



Figura 6 – Acolhimento -Sala dos 3 anos

**Comentário do Adulto:** No momento do acolhimento a estagiária verifica diversas vezes momentos como este, em que as crianças dão abraços e beijos aos amigos.

**Área de Conteúdo:**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> A. F. P. Social | <input type="checkbox"/> D. Exp, Plástica | <input type="checkbox"/> D. Ling Escrita |
| <input type="checkbox"/> D. Exp. Motora             | <input type="checkbox"/> D. Exp. Musical  | <input type="checkbox"/> D. Matemática   |
| <input type="checkbox"/> D. Exp. Dramática          | <input type="checkbox"/> D. Ling. Oral    | <input type="checkbox"/> A. C. do Mundo  |

Registo de fotografia nº 6

**Nome:** GO e GON

**Data:** 12 de Dezembro de 2013

**Local / Situação:** Sala dos 3 anos

**Fotografia**



Figura 7 – Entrega do balão a um amigo

**Comentário do Adulto:** As crianças deveriam escolher um amigo para oferecer um balão. Esta atividade foi uma mais-valia pois verificou-se que as crianças se preocupavam em oferecer o balão à criança que ainda não tivesse recebido balão.

**Área de Conteúdo:**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> A. F. P. Social | <input type="checkbox"/> D. Exp, Plástica | <input type="checkbox"/> D. Ling Escrita |
| <input type="checkbox"/> D. Exp. Motora             | <input type="checkbox"/> D. Exp. Musical  | <input type="checkbox"/> D. Matemática   |
| <input type="checkbox"/> D. Exp. Dramática          | <input type="checkbox"/> D. Ling. Oral    | <input type="checkbox"/> A. C. do Mundo  |

Registo de fotografia nº 7

**Data:** 21 de Maio de 2014

**Local / Situação:** Sala dos 3 anos – Área do Lobo

### Fotografia



Figura 8 – Acolhimento -Sala dos 3 anos

# Anexo VI- Listas de Verificação

## Lista de Verificação 1

**Idade:** 3 anos **Data:** 06 de Novembro 2013 **Observadora:** Rita Tavares  
(Estagiária)

	Expressa os movimentos de acordo com as orientações da música	É capaz de controlar o corpo para parar ao som do apito	Executa os movimentos com coordenação motora
AF	X	X	X
CLA	X	X	
MAR	X	X	
BEA			X
CA	X	X	X
DA	X	X	X
DI	X	X	X
DIN		X	X
GA	X		
GON	X		X
GO	X	X	
GU	X		
LEO	X		
MAC		X	
MA	X		
MAT			
P	X		
PRI	X	X	X
RU	X		X
SAN	X		X
VA	X	X	
MAF			X

# Anexo VII- Grelha de avaliação de projetos

## Lúdicos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projecto. Procure fazer um texto claro, reflectido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática

Projecto: Lobos

Instituição: Jardim de Infância Santa Cecília

Grupo de Crianças: 3 anos

Equipa Pedagógica: Ana Paula Morgado e Sílvia Rodrigues

**Procure caracterizar o projecto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças** (Em que medida e que os projetos proporcionam momentos de aprendizagem nas crianças; que competências foram adquiridas)

**Aprendizagem:** Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projecto.

(refira as áreas curriculares abordadas no projecto explicitando a forma como foram trabalhadas – interdisciplinaridade / criatividade)

A área predominante neste projeto foi a Área do Conhecimento do Mundo, uma vez que o foco da pesquisa se centra no animal lobo. Contudo, existem áreas que ao longo do projeto foram desenvolvidas criando assim diversos momentos de interdisciplinaridade.

Assim, a Área da Formação Pessoal e Social, como não poderia deixar de ser, foi uma constante em todo o projeto. Relativamente à confiança e autoestima as crianças ao longo do projeto demonstraram cada vez mais confiança em experimentar atividades novas, sendo que no início demonstravam algum receio e hoje já são capazes de propor ideias, revelar interesse e gosto por aprender e aplicar as novas aprendizagens. Tem sido também desenvolvido a capacidade de aceitação das frustrações de modo a encontrar soluções para os problemas, **no entanto este ponto tem sido mais difícil**. Os valores democráticos têm sido também uma constante, pois as decisões normalmente são por votação e as crianças são capazes de compreender e respeitar os resultados. A via da negociação tem sido também importante, pois pretendemos que as crianças sejam também capazes de argumentar e chegar a conclusões de forma a respeitar as opiniões dos outros e de negociar a melhor forma. Este aspeto naturalmente, é muito difícil para a faixa etária em questão, no entanto, acredito ser essencial desde o início serem trabalhadas estas questões, no sentido de educar para os valores.

No Domínio da Linguagem Oral foi desenvolvido desde o início do projeto quando as crianças começaram por associar personagens de histórias conhecidas a objetos que estavam relacionados com essas mesmas histórias e, nesta atividade, as crianças desenvolveram a participação nas conversas de grupo, de modo a demonstrar que compreendeu a informação transmitida oralmente e a participar informação oralmente através de frases coerentes e cada vez mais complexas. Neste tipo de atividades verificou-se que as crianças eram capazes de reconhecer as personagens de histórias, bem como alguns objetos associados às histórias, o que revela o seu conhecimento ao nível de histórias em que estava presente a personagem lobo. Ainda neste tipo de atividades, as crianças realizaram jogos de verdadeiros e falsos **relativamente a histórias e revelaram inicialmente alguma dificuldade em distinguir uma informação verdadeira de uma falsa**, contudo numa última fase do projeto já demonstram facilidade na sua

distinção e isso verificou-se no jogo realizado no momento de transição para a hora do almoço, o jogo da verdade ou do disparate em que as crianças tinham de dizer uma frase que fosse verdade ou um disparate, e nesta fase, já são capazes não só de as distinguir como de criar frases que sejam ou verdade ou uma mentira.

Com o decorrer do projeto, as crianças demonstraram ter evoluído na aquisição de novo vocabulário, pois palavras como, “pesquisar” começaram a entrar nas conversas do quotidiano das crianças de forma natural e autónoma.

Relativamente ao Domínio da Matemática este esteve presente em quase todas as atividades. Inicialmente o domínio da matemática foi desenvolvido quando as crianças construíram uma teia onde tinham de registar quais eram as histórias que conheciam onde entrava a personagem lobo mau. E aqui foi desenvolvido a participação da recolha de dados e a sua posterior interpretação na teia. Também na atividade dos verdadeiros e falsos a matemática esteve presente, uma vez que, as crianças tinham de relacionar a cor com a função que lhe foi atribuída (verdadeiro: verde; falso: vermelho). Ainda numa fase inicial do projeto, as crianças desenvolveram as sequências com a realização da sequência da história “Os três porquinhos malcriados e o lobo bom” e a posterior comparação com a história semelhante “Os três porquinhos”. Mais uma vez, a construção da teia do projeto contribuiu para o desenvolvimento do domínio da matemática e mais especificamente para a participação na recolha dos dados e sua organização na teia e a interpretação dos dados apresentados na mesma.

Em relação à Área do Conhecimento do Mundo, tal como já foi referido, foi a área predominante e que de uma forma inevitável esteve sempre presente. Assim, foi desenvolvido os aspetos associados às características dos lobos e ao longo do projeto, cada vez mais, a curiosidade relativamente ao animal foi evoluindo. Numa das atividades foi ainda visível que as crianças são capazes de identificar cores e de associar e agrupar cores iguais.

Já na área das expressões, no Domínio da Expressão Dramática foi desenvolvido a criação de histórias a partir de objetos onde entrava a personagem lobo e assim desenvolveram a sua capacidade de imaginação. As crianças tiveram ainda oportunidade de assistir a teatro de fantoches e de utilizar os fantoches para participar em práticas de faz-de-conta e de representação. De forma autónoma, foi bastante visível que nos momentos de atividade livre as crianças interagiam com os outros em jogo simbólico, incluindo o lobo nas suas brincadeiras. Demonstraram ainda vontade de participar no planeamento e desenvolvimento de um projeto de teatro, quando uma das crianças sugeriu fazer um teatro sobre os lobos.

Relativamente ao Domínio da Expressão Motora foi em diversos momentos verificado a evolução do grupo na motricidade fina e na coordenação óculo manual, uma vez que, com o passar do tempo as atividades que necessitavam de perícia eram mais rapidamente realizadas e com maior rigor. Já na motricidade global, os jogos desenvolvidos na sessão de movimento contribuíram para o grupo estar mais confiante relativamente a si mesmo e relativamente às regras dos jogos. As sessões de movimento foram ótimas para a motivação para o projeto, uma vez que, nestas sessões foram realizados jogos relacionados com o mesmo, nomeadamente, o jogo de rapidez do lobo, o jogo do rabo do lobo e o jogo de imitação de animais.

No Domínio da Expressão Plástica, foi desenvolvido a representação de histórias a partir do desenho e o prazer pelas atividades de plástica, e, neste ponto, as crianças revelaram sempre uma enorme motivação e vontade de realizar atividades manuais. Com as construções do lobo e da floresta na sala, as crianças produziram composições plásticas importantes o que contribuiu para o desenvolvimento da sua criatividade e apreciação estética.

No Domínio da Expressão Musical, as crianças desenvolveram o seu ritmo e a sua memória musical com a música que aprenderam sobre os lobos que utilizou a melodia da música “machadinha”. Assim, a estagiária começou por mostrar às crianças a melodia da música “machadinha” para verificar se as crianças conheciam e associavam à música. Aqui foi capaz verificar a memória sonora de algumas crianças. Assim, três crianças conseguiram rapidamente perceber de que música se tratava e inclusive de a cantar quase automaticamente.

Foi ainda interessante reparar na noção de ritmo de algumas crianças, que autonomamente cantavam a canção com ajuda de palmas.

**Autonomia:** Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Inicialmente este aspeto foi muito difícil, pois a proposta de atividades e a planificação era inteiramente da responsabilidade da estagiária. Contudo, ao longo do projeto, as crianças foram revelando a sua autonomia nas propostas. O facto de ter sido convidada uma pessoa de fora para a realização de uma atividade, envolveu muito

<p>mais o grupo no projeto e a partir daí, o grupo começou a ficar mais motivado ainda e posteriormente a propor atividades. Assim, propuseram a realização de um teatro sobre os lobos e as ideias para as construções foram essencialmente vindas das crianças, que já participaram de uma forma mais ativa.</p>
<p><b>Cooperação:</b> Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.</p>
<p>O envolvimento parental desde o início do projeto que foi valorizado, contudo, este envolvimento foi bastante escasso e por esse motivo o início do projeto foi mais difícil. Primeiramente, foi pedido às crianças, que trouxessem informações acerca da existência ou não do lobo, no entanto, apenas duas crianças trouxeram algo de casa e mesmo assim foi apenas a falar da personagem lobo mau e não era isso o pretendido.</p> <p>Ao longo do projeto este aspeto foi tentado ser contornado pela estagiária, pois foram criados momentos de pesquisa na instituição e a sua posterior partilha. Assim, as crianças tiveram oportunidade de pesquisar em livros e de visualizar um filme que resultou em diversas aprendizagens e impulsionou algumas curiosidades. Depois da pesquisa nos livros o porta-voz de cada um dos grupos partilhou o que aprendeu com a pesquisa e esta atividade foi fundamental, pois ajudou o grupo a estruturar e organizar os conhecimentos adquiridos. Foi ainda importante pois as crianças tiveram de trabalhar em grupo e a grande maioria revelou ser capaz de o fazer. Demonstraram ainda vontade de participar no planeamento e desenvolvimento de um projeto de teatro, quando uma das crianças sugeriu fazer um teatro sobre os lobos.</p>
<p><b>Eficácia:</b> Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.</p>
<p>Inicialmente, o grupo demonstrava grandes dificuldades em estar em grande grupo, pois o seu nível de concentração era muito reduzido e, ao mesmo tempo, era um grupo muito pouco habituado a pensar, por isso, consequentemente, a motivação para as atividades era muito reduzida. A este nível o projeto foi eficaz, pois o grupo já é capaz de estar em grande grupo, de conversar e partilhar ideias. Relativamente à motivação, algumas crianças no início do projeto não estavam muito envolvidas nem demonstravam interesse para este projeto como outras, no entanto, com o decorrer do mesmo, começaram a ficar cada vez mais envolvidas e cada vez mais motivadas e vivem o projeto com muito entusiasmo.</p> <p>Ao nível de assembleias com o objetivo de planificar ou avaliar, o grupo também não estava habituado, nem sabia como o fazer. Esse foi outro dos pontos evolutivos do grupo que hoje, já é capaz de rever acontecimentos e saberes passados e avaliá-los.</p> <p>As crianças nesta fase do projeto já são capazes de dar ideias para atividades e de contribuir para a continuação do projeto. Uma das crianças disse que queria construir um lobo de madeira com olhos de plasticina; outra das crianças disse que queria construir um puzzle de lobos e outra disse que gostava de fazer um teatro de lobos. Estas são algumas ideias das crianças que contribuíram para o funcionamento positivo do projeto.</p> <p>Com o decorrer do projeto, as crianças demonstraram ter evoluído na aquisição de novo vocabulário, pois palavras como, “pesquisar” começaram a entrar nas conversas do quotidiano das crianças de forma natural e autónoma.</p>
<p><b>Implicação:</b> Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalharam.</p>
<p>As crianças nesta fase do projeto já são capazes de dar ideias para atividades e de contribuir para a continuação do projeto. Uma das crianças disse que queria construir um lobo de madeira com olhos de plasticina; outra das crianças disse que queria construir um puzzle de lobos e outra disse que gostava de fazer um teatro de lobos.</p>
<p><b>Negociação:</b> Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projecto</p>
<p>Os valores democráticos têm sido também uma constante, pois as decisões normalmente são por votação e as crianças são capazes de compreender e respeitar os resultados. A via da negociação tem sido também importante, pois pretendemos que as crianças sejam também capazes de argumentar e chegar a conclusões de forma a respeitar as opiniões dos outros e de negociar a melhor forma. Este aspeto naturalmente, é muito difícil para a faixa etária em questão, no entanto, acredito ser essencial desde o início serem trabalhadas estas questões, no sentido de educar para os valores.</p>

**Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica**

<p><b>Adequação:</b> Capacidade maior ou menor de resposta do projecto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.</p>
<p>Desde o início do projeto, a estagiária teve em conta quais as necessidades do grupo de crianças e foi sempre orientando o grupo nesse sentido. Assim, o maior desafio foi arrancar com o projeto e verificar efetivamente se este projeto era o que as crianças realmente queriam. A partir do momento que este desafio foi ultrapassado o projeto foi decorrendo naturalmente e cada vez com menos intervenção da estagiária.</p> <p>As atividades realizadas têm sido cada vez mais das propostas das crianças, no entanto, sempre com a orientação da estagiária que tenta adequar qual a criança que irá fazer determinada tarefa tendo em conta as suas necessidades globais. Por exemplo, na fase de construção, quando são trabalho que requerem precisão e motricidade, a estagiária tentou sempre chamar as crianças menos desenvolvidas nesse aspeto primeiramente e só depois as outras, pois com as primeiras crianças é necessário mais intervenção e ajuda da parte do adulto, por esse motivo vêm primeiro. Assim, quando as outras crianças chegam, a maior parte do tempo a estagiária consegue estar a adiantar outras coisas.</p> <p>O facto de a estagiária aproveitar a sessão de movimento para desenvolver jogos em que está presente a personagem lobo foi outra das estratégias que encontrou para o grupo ficar motivado para o projeto e foi com isto percebendo que estes jogos passaram a estar presentes nas brincadeiras livres das crianças.</p>
<p><b>Eficácia:</b> Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projecto poderá ter contribuído ao longo do seu processo.</p>
<p>No decorrer do projeto existiram efeitos imprevistos bastante positivos e que surpreenderam a estagiária. Nesse sentido, a existência de crianças que, no decurso do projeto, começam a demonstrar autonomia e passam a participar mais ativamente, foi sem dúvida muito surpreendente. Estas crianças foram três que inicialmente demonstraram ser bastante inibidas e muito fechadas e desde que o projeto iniciou estão muito mais interessadas, desinibidas e sociais. Já tomam iniciativa de propor atividades, e ajudam na tomada de decisões. Este ponto foi sem dúvida o que fez com que a estagiária se sentisse mais realizada.</p>
<p><b>Flexibilidade:</b> Agilidade maior ou menor revelada pelo projecto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projecto procura enfrentar.</p>
<p>O grupo em questão uma vez que tem uma faixa etária compreendida entre os 3 e os 4 anos, necessita de muitos estímulos para a motivação surgir. Este grupo inicialmente demonstrava muito desinteresse por aprender e apenas queria momentos de brincadeira. Por esse motivo foi tão difícil encontrar formas suficientemente interessantes para motivar as crianças. Assim, a estagiária recorreu em diversos momentos aos jogos. E neste ponto, a expressão motora foi uma mais valia, tal como já foi referido.</p> <p>Outro dos exemplos de flexibilidade das atividades é sempre que a estagiária recorreu a determinadas ferramentas para chamar a atenção do grupo. Os jogos, os vídeos, as imagens são apenas alguns exemplos de ferramentas utilizadas para chamar a atenção do grupo e, foram umas vezes mais bem-sucedidas que outras, claro. Contudo, a estagiária considera que diversificou bastante nas propostas de atividades e que sempre tentou ir ao encontro das necessidades do grupo e de crianças como individuais.</p> <p>O facto de o grupo ter tido oportunidade de ter a visita de uma “tratadora de lobos” foi outro dos exemplos que levou o grupo a envolver-se no projeto. O crachá do lobo foi muito especial para as crianças e o momento do jogo foi muito rico ao nível de aprendizagens. Desenvolveu-se a área da formação pessoal e social, na compreensão das regras de falar um de cada vez. Desenvolveu-se o domínio da matemática e o domínio da linguagem oral e também a área do conhecimento do mundo, como não poderia deixar de ser.</p>
<p><b>Negociação:</b> Capacidade maior ou menor que é encontrada no projecto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes no grupo de crianças.</p>
<p>Inicialmente, as crianças intervinham pouco, tal como já foi referido diversas vezes, e por isso, as negociações partiam da estagiária. Ao longo do projeto, à medida que as crianças estavam mais envolvidas, a chuva de ideias foi</p>

<p>maior. Verificou-se ainda numa fase inicial, que nem todas as crianças demonstravam interesse neste projeto e era difícil agradar a todos com atividades que os motivasse. Desse modo, começou a ser negociado com as crianças as atividades que cada uma ia fazer. Bem como, as atividades que queriam fazer para o projeto e de que forma iam ajudar. Assim foram sendo distribuídas tarefas de modo a que nenhuma das crianças fizesse o que não estava interessada em fazer. Contudo, ao longo do projeto este ponto deixou de ser um problema e naturalmente as crianças passaram a querer todas participar, sendo difícil agora o controle sobre o grupo e sendo necessário escolher quem ia ajudar primeiro aleatoriamente através de um dado.</p>
<p><b>Partilha:</b> Capacidade maior ou menor que um projecto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes actores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.</p>
<p>Neste ponto, em todas as decisões a palavra final foi das crianças. Assim, as decisões eram feitas normalmente, sempre através de votações que eram encaradas pelo grupo como justas e totalmente compreendidas.</p> <p>Em todo o projeto existiram momentos de partilha de saberes, em que se deu voz às crianças. Nomeadamente quando estavam em fase de pesquisa foi pedido a uma criança de cada um dos grupos que partilhasse o que tinha aprendido naquele dia.</p> <p>Na fase de construções era também pedido às crianças que dissessem o que foi feito naquele dia. Estes momentos eram importante, não só, para as crianças irem acompanhando todo o trabalho que estava a ser feito, como também para desenvolver determinadas competências, nomeadamente, a linguagem oral, a memória e a capacidade de resumo. Neste sentido, na fase final do projeto sente-se que estes comentários das crianças são muito mais elaborados e complexos. O seu vocabulário aumentou sem dúvida, e sente-se que ao nível de iniciativa para falar estão muito mais equilibradas e não são sempre os mesmos a pedir para falar.</p>
<p><b>Pertinência:</b> Grau de relevância que as propostas do projecto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>Tal como já foi acima referido, as crianças adquiriram com o projeto uma maior facilidade de falar para o grande grupo, e sem dúvida sentiu-se uma grande evolução ao nível do interesse pelas atividades. Na fase de construções as crianças davam imensas ideias, queriam sempre participar e ajudar a fazer. Demonstravam sem dúvida um papel muito ativo e interessado que inicialmente nada dizia que aconteceria. O projeto veio também, criar no grupo um grande espírito de autonomia e, isso, verifica-se todos os dias na própria organização da sala mesmo quando estão em atividades livres. Foi ainda fundamental para a auto-estima das crianças, que se sentiam valorizadas quando ajudavam no projeto, e quando terminavam alguma tarefa. Neste sentido, o projeto foi uma mais-valia para a evolução das crianças.</p>
<p><b>Reflexibilidade:</b> Estímulo maior ou menor que o projecto dá à ocorrência de actividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.</p>
<p>A avaliação com as crianças é fundamental e deveria estar contemplada ao longo de todo o projeto. No entanto apenas começou a ser realizada numa fase mais final do projeto em que as crianças passaram a avaliar o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que acharam mais fácil e mais difícil.</p> <p>A hetero-avaliação é ainda uma atividade não compreendida pelo grupo, pois revelam muita dificuldade em avaliar os outros colegas. No entanto já existem crianças que o conseguem fazer.</p> <p>Contudo, a estagiária sempre avaliou o grupo, registando-os com registos de observação e com as avaliações semanais.</p>
<p><b>Responsabilidade:</b> Papel mais ou menos relevante que o projecto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto (difusão e uso das informações)</p>
<p>Na fase de divulgação verificou-se no grupo a capacidade de memorização das atividades realizadas no início do projeto, pois no vídeo realizado pela estagiária para apresentar à sala dos 4 e dos 5 anos, a grande maioria das crianças sabia através das fotografias exatamente o que estava a fazer. No entanto, ao nível de continuidade do projeto, a estagiária sentiu que o grupo não tinha noção que todas as atividades realizadas para o projeto era um contínuo. Contudo, depois de verem o vídeo mais que uma vez, o grupo foi capaz de explicar às diferentes salas o que estava a fazer em cada um daqueles momentos projetados, dando pormenores: “Olha ali construímos as pedras com caixas de ovos” por exemplo.</p>

Irene Cortesão Costa

Paula Pequito

## Anexo VIII- Plantas

### Planta Área das Ciências

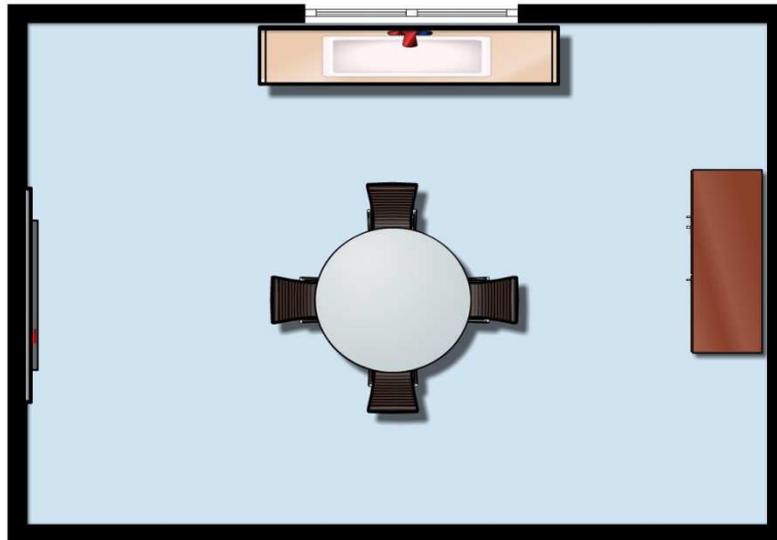


Figura 1 - Planta em 2 dimensões



Figura 2 -Planta em 3 dimensões

## Planta da Sala - Antes



Figura 3 - Planta em 2 dimensões



Figura 4 - Planta em 3 dimensões

## Planta da Sala - Depois

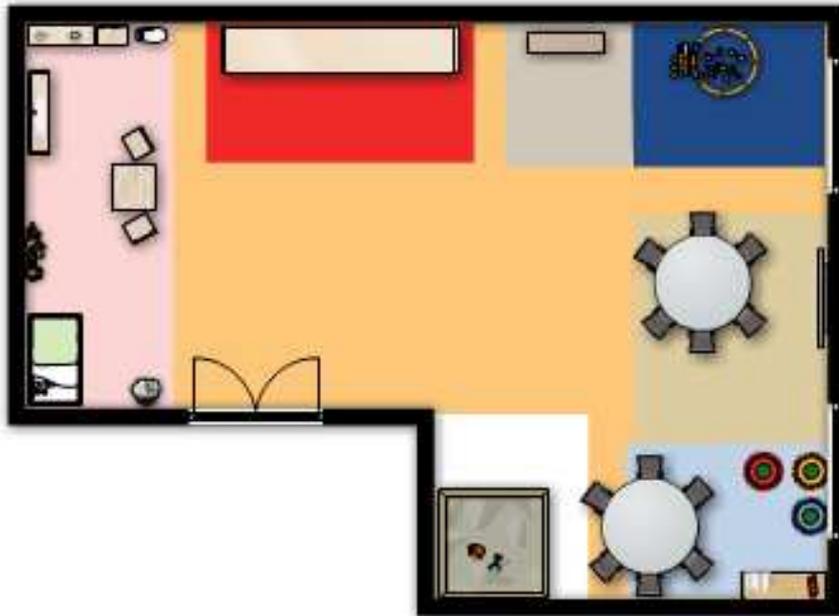


Figura 5 - Planta em 2 dimensões

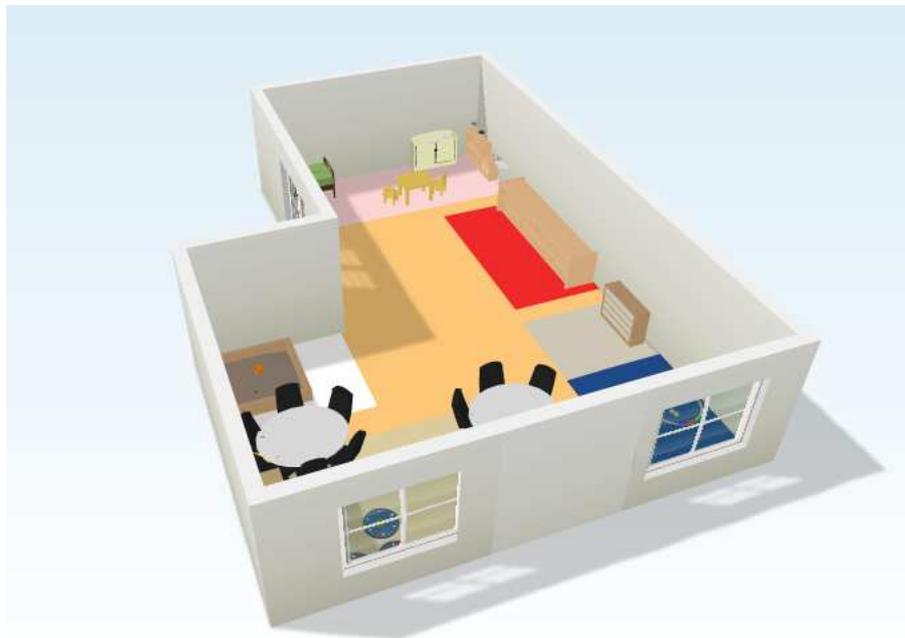


Figura 6 - Planta em 3 dimensões

## Anexo IX- Reflexões

### Reflexão – Espaço e o Tempo

Na perspectiva do modelo High Scope, modelo adotado no centro de estágio colaborante, a sala deve estar organizada de modo a que diversas atividades tenham o espaço e os materiais à disposição, para que possam acontecer simultaneamente diferentes atividades sem interferirem umas com as outras. Assim, para atingir determinados objetivos como a exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples, a abordagem High Scope sugere dividir a sala em áreas. Estas áreas de interesse devem estar devidamente divididas e possuir materiais facilmente acessíveis à criança. Segundo Hohmann e weikart (1995), *definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças*. Phye-perkins e shoemaker (1986) citados por Hohmann e weikart (1995) referem-nos que *nos programas em que as crianças podem fazer escolhas, ter actividades num ritmo definido por elas próprias e num espaço em que os centros de actividades estejam bem definidos, as crianças tendem a ter uma maior quantidade de interacção social, mais iniciativa, e um maior envolvimento nas actividades*.

Na mesma linha de reflexão, Formosinho (2006) refere que, *essas áreas diferenciadas permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade*.

Segundo Formosinho (2006) com esta organização propicia-se um quotidiano ordenado e proporciona autonomia e cooperação na criança, na medida em que, as crianças podem realizar atividade de uma forma livre, sem supervisão constante do educador.

Desse modo, a divisão das áreas de atividades são uma mais-valia, pois ao dividir atividades silenciosas como a área da leitura de atividades barulhentas como a área da garagem, ajuda as crianças a estarem numa área sem que as outras crianças, que não querem fazer o mesmo, interfiram.

Assim, cada área deve ser planeada de modo a propiciar atividades baseadas nos interesses das crianças e que estimulem aprendizagens. Segundo Spodek (1998) *as atividades oferecidas em cada área devem refletir os níveis de desenvolvimento das crianças e as suas experiências prévias, permitindo que aprendam ao seu ritmo sobre o mundo à sua volta, manipulando objectos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis.*

Dessa forma, e partir do momento que se introduziu na sala dos 3 anos as sinalizações das diferentes áreas e da limitação do número de crianças por áreas, a partir de colares, as crianças revelaram um comportamento completamente diferente na sala. Esse facto deve-se simplesmente à organização. A diversidade de atividades existentes na sala fazia com que existisse um enorme desorganização pois as crianças estavam constantemente e levar objetos de uma área para a outra e o barulho na sala era maior. Por outro lado, a sala bem planeada e organizada convidou as crianças a envolverem-se em atividades que são interessantes e pedagogicamente ativas sem interferirem com as atividades das outras crianças no entanto com igual interação entre as crianças.

Como forma de conclusão, como reforça Spodek (1998) *áreas bem planeadas e que ofereçam muitas opções para as crianças evitam problemas de disciplina e permitem aos Educadores conhecer as crianças como indivíduos únicos.*

Este modelo sugere ainda uma rotina diária que proporciona uma alternativa à estrutura rígida e promove uma maior flexibilidade, no entanto sabe-se que as crianças precisam de consistência, ou seja, um contínuo que lhes proporcione segurança e a oportunidades de antecipar o que vai acontecer ao longo do dia. Assim, esta necessidade é apoiada através duma rotina diária consistente. Esta, *permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas: “à*

*dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.* (HOHMANN E WEIKART, 1995)

Essa rotina ajuda as crianças a antecipar o que vão fazer a seguir e, isso dá-lhes, não só segurança e conforto, como também ajuda a criar autonomia. Desse modo, a rotina baseia-se numa repetição de atividades e desempenha importantes funções na organização diária da sala. Funciona assim, como um marco de referência, pois a partir do momento que todos estão a par da rotina, cria autonomia nas crianças e dá liberdade ao educador. A rotina desempenha também um papel facilitador na aprendizagem dos processos temporais. *As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para compreensão do tempo: passado, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual.* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997) Ou seja, a criança aprende a existência de fases, do nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial.

As rotinas contribuem ainda, para o desenvolvimento das crianças, pois oferece-lhes a oportunidade de explorar, auto-organizar-se, ter conhecimentos da realidade e o uso funcional dos seus recursos, autonomia e tomada de decisões.

Finalmente, é de referir que a rotina funciona como um suporte para o educador, pois permite-lhe gerir melhor o tempo, contudo, esta tem de ter um carácter flexível pois pode ter de ser mudada ao longo do tempo mediante as necessidades e interesses das crianças. Nesta perspectiva concordo com Zabalza (1998) quando diz que *a rotina diária pode ser adaptada a um horário de dia completo (manhã e tarde) ou de meio-dia (manhã ou tarde). A sequência de momento como tempo aconselhado pode ser alterado de acordo com as circunstâncias. No entanto os tempos de planeamento de trabalho e revisão devem ocorrer sempre nessa sequência (ordem), sendo o tempo de trabalho o mais longo da rotina diária.*

Assim, e a partir do momento que introduzi o quadro das rotinas na sala dos 3 anos do jardim de infância Santa Cecília, sentiu-se uma diferença relativamente ao conhecimento das crianças em relação à sucessão dos acontecimentos ao longo do dia, pois à medida que se iam desenrolando os

acontecimentos, quando questionadas as crianças sabiam responder ao que iam fazer a seguir. Isso demonstra que o quadro das rotinas foi uma mais-valia para a sala, uma vez que era de fácil leitura para as crianças e isso proporcionou-lhes aprendizagens significativas, nomeadamente ao conhecimento da sua rotina diária e, criando-lhes autonomia, no sentido de irem modificar o ponteiro do quadro para a atividade que estão a realizar. Estas aprendizagens foram impulsionadas pela facilidade de leitura do quadro, como já referi, e isso, sem dúvida foi fundamental uma vez que as crianças demonstravam uma necessidade grande em compreender os acontecimentos ao longo do seu dia.

## Reflexão – Importância da participação das crianças nos quadros de sala

Mais uma vez, a abordagem High Scope é revelada na organização do espaço do ambiente educativo da sala dos 3 anos. Este modelo pressupõe que as crianças necessitam de espaços planejados e equipados para que a aprendizagem ativa da criança seja possível. Assim, de forma a proporcionar à criança a compreensão da organização desses espaços, a organização do ambiente educativo passa pela construção de quadros. Esses quadros são importantes uma vez que ajudam as crianças a adquirir noções básicas relativas a vários domínios, criem rotinas, organizem-se, aceitem as regras sociais e de pertença a um grupo.

Nesse sentido, é importante que as próprias crianças participem na construção destes quadros para que façam sentido para eles e assim participem ativamente garantindo aprendizagens mais significativas. Tal como nos refere Formosinho (2006), *fazer com as crianças e não para as crianças é um processo mais demorado mas, porque a epistemologia participativa garante aprendizagens participativas, a sua permanência e transferibilidade são maiores*. Muitas vezes, a pressa das aprendizagens transmissivas fazem com que as crianças não compreendam muito bem o que estão a fazer, para quê e porquê e por esse mesmo motivo, podem transformar-se em esquecimento precoce. Por outro lado, incluir as crianças na realização de quadros de sala são uma mais-valia a vários níveis. Segundo Formosinho (2006), a participação das crianças no quadro das regras da sala *ganha características de democracia, participação, auto e sociorregulação*. O mesmo autor reforça ainda, *criar colaborativamente os instrumentos, usá-los nas vivências do grupo, é uma expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia*.

Pela experiência que tenho tido oportunidade de vivenciar, posso constatar exatamente esta ideia. Fazer quadros de sala com a colaboração das crianças funciona de forma muito mais interessante e promove importantes

aprendizagens. Comparativamente com quadros construídos pela educadora para as crianças pode verificar-se uma enorme diferença, pois sente-se que as crianças compreendem muito melhor e que faz mais sentido para elas. Neste sentido, a abordagem High Scope proporciona às crianças um papel ativo e *dá-lhes um sentimento de controlo sobre o mundo*. (HOHMANN E WEIKART, 1995).

## Anexo X – Instrumentos utilizados na sala dos 3 anos

Os instrumentos de trabalho da sala dos 3 anos são baseados no MEM-Movimento da Escola Moderna e ajudam as crianças criarem rotinas, organizarem-se, aceitarem as regras sociais e de pertença a um grupo.



O quadro de presenças está acima representado e é onde as crianças diariamente assinalam a sua presença. Com este quadro as crianças têm a oportunidade de perceber quem está ou não na escola. Assim as crianças que não estão são colocadas as fotografias na casinha. Os objetivos do quadro das presenças são diversos, seja desenvolver as noções temporais: ontem, hoje, amanhã, o nome dos dias da semana,

mês; desenvolver noções matemáticas: sequência semanal, quem falta, quem está presente bem como o conhecimento dos números.



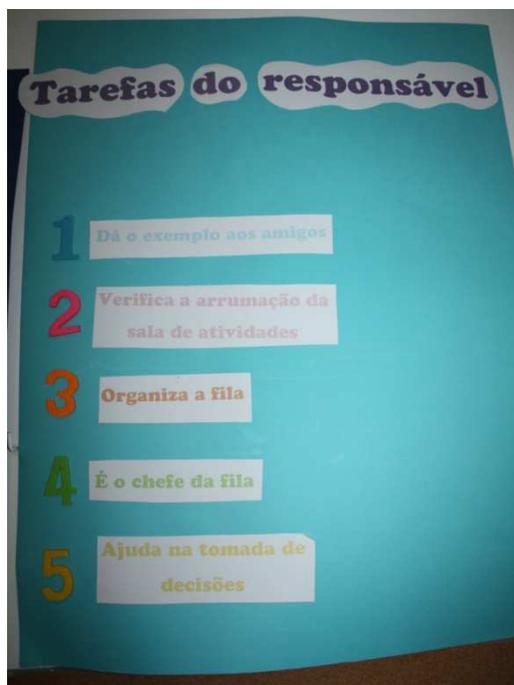
O quadro da rotina diária tem uma forte importância na sala dos 3 anos, uma vez que o grupo não tinha noção nenhuma da sequência do seu dia. Assim, o quadro de rotina diária proporciona à criança um sentimento de segurança, confiança e faz com que ela preveja o que acontecerá durante o dia, eliminando a sua ansiedade e percebendo a sequência de atividades que tem até ir embora.



O quadro das regras da sala é também fundamental para as crianças perceberem como devem estar na sala. Desse modo, o quadro das regras da sala foi elaborado com as crianças de forma a discutirem e negociarem as regras da sua própria sala. Esta é uma tarefa que permite a vivência de valores democráticos, tais como a justiça, responsabilidade e cooperação.



Com o quadro dos aniversários desenvolve-se a sequência de meses e pode ainda explorar-se importantes noções matemáticas: quantas crianças fazem anos num determinado mês, contar em quantos meses nenhuma criança faz anos, perceber quais são os meses com mais aniversários.



O quadro das tarefas do responsável, tem como objetivo ser um “lembrete” para as crianças saberem que existe um quadro com tarefas que precisam ser cumpridas quando estas se tornam responsáveis de sala. O quadro foi construído com as crianças e, por isso, as crianças sabem quais são as tarefas que nele estão escritas sem ser necessário ter imagens.



Na sala existe também um quadro onde são expostos os trabalhos das crianças. Este quadro serve também para as crianças se sentirem valorizadas ao ver os seus desenhos e trabalhos expostos.



O “José”, a mascote da sala, foi um trabalho desenvolvido com as crianças a partir da exploração da história “Como te sentes?”, onde as crianças tiveram oportunidade de se conhecer, de explorar as diferentes expressões faciais e de perceber que existem momentos em que nos sentimos melhor que outros. Com a construção deste boneco foi ainda desenvolvido o esquema corporal.

Esta mascote permaneceu na sala, onde as crianças a batizaram de “José” e tem como objetivo servir de uma ferramenta para verificar o comportamento do grupo. Com este instrumento, o grupo tomou consciência dos seus comportamentos e é capaz de avaliá-lo. As crianças sabem que se o José está com a cara de zangado é porque alguma das crianças se portou mal, por exemplo.



A caixa do correio foi desenvolvida no decorrer do dia do amigo. Onde as crianças puderam partilhar e oferecer cartas aos amigos da sala. Esta caixa de correio permaneceu na sala, pois continua a servir de intermediário entre a sala dos 3 anos e o exterior, como por exemplo, quando receberam a carta à tratadora de lobos que os visitou (atividade do projeto lúdico).

## **Anexo XI – Concepções sobre os documentos orientadores da instituição**

O Projeto Educativo contribui para a construção da autonomia da Escola. Este, grosso modo, pretende traçar um percurso educativo, em que todos encontrem uma orientação e que cada um possa atingir metas presentes nesse documento. Segundo José Lemos Pinto (2005), num Projeto Educativo, o sistema educativo é *orientado pelos princípios da democraticidade, descentralização, ligação à comunidade local e participação de todos os implicados no processo educativo*. Assim,

*“Projecto educativo o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”*. (Decreto de Lei 75/2008-Art. 9)

Dentro do Projeto Educativo, encontra-se o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Sala. A realização de um Projeto Curricular é fundamental e parte da noção de que uma escola para ter sucesso tem de desenvolver aprendizagens significativas e, para isso, é necessária a reconstrução do currículo nacional que nos remete para os objetivos da Educação Pré-escolar, de modo a ter em conta as características e especificidades do contexto onde a ação educativa se irá desenvolver.

A elaboração do Projeto Curricular de Sala é da responsabilidade do educador e deve estar em consonância com as orientações da Direção Pedagógica. Assim, no início do ano letivo, o docente deve fazer uma avaliação diagnóstico do grupo, onde deve reconhecer as características e dificuldades das crianças e elaborar para desse modo, realizar o projeto curricular. Nesse documento deverá definir planos e estratégias para colmatar as dificuldades e necessidades diagnosticadas e a prossecução das metas a atingir.

Utilizou-se, também, para esta pesquisa o Regulamento Interno da Escola, como já foi referido. Este documento pretende regulamentar tudo aquilo que é necessário para um bom funcionamento das várias escolas do agrupamento, fixando as relações entre eles. Segundo o Decreto de Lei 75/2008, Artigo 9, o Regulamento Interno é um documento que,

*“(...)define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.”*