

ANEXOS

Anexo I – Princípios e Objetivos Gerais da Instituição



JARDIM INFANTIL KOSSA SENHORA DA PIEDADE

- 1 - *Ajudar a criança a crescer, ser livre, responsável e feliz, tendo como base os valores cristãos, permitindo um desenvolvimento sã, equilibrado e coerente da sua personalidade.*
- 2 - *É fundamento básico, a solidariedade para com as crianças de famílias carenciadas, dando primazia à sua inserção e prestando - lhes cuidados básicos.*
- 3 - *Sendo a Família o mais directo interveniente na educação da criança deve ser apoiada no sentido de complementarização da acção educativa, incentivando os Pais a participar na vida da Instituição.*
- 4 - *Promover a criança como ser único, independentemente do meio social a que pertença e das suas características.*
- 5 - *Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens.*
- 6 - *Criar um contexto de Escola Inclusiva, respondendo as necessidades que se afastem dos padrões "normais" e promovendo oportunidades educativas que são proporcionadas a todos.*

Objectivos Gerais Pedagógicos

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Anexo II – Informação Referente ao Projeto “Artes e Ofícios”



PROJECTO PEQUENOS ARTISTAS À DESCOBERTA DO MUSEU II JANEIRO A MAIO DE 2012

ENTIDADES

- Museu de Évora (Instituto dos Museus e da Conservação)
- Maria Teresa Crespo: 266 702 604; 91 636 35 83; mevora.cdcc@imc-ip.pt; teresa_crespo@hotmail.com

- Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade

Sala dos 3 anos:

- Fernanda Pitelira (e): fernanda.pitelira@hotmail.com
- Maria João Rodrigues (e)

Sala dos 4 anos:

- Maria Rosado (e Milla): 91 418 39 14; mariavf@live.com.pt
- Anabela Ramos (e Céu): anabelaramos@netvisao.pt

Sala dos 5 anos:

- Isabel (e Fatinha): edcafi1@gmail.com
- Vanda Miranda (e Paula): vanda_miranda@hotmail.com

OBJECTIVOS

- Fomentar parcerias Institucionais dentro da comunidade - desenvolver um projecto de continuidade
- Sensibilizar as crianças para a existência de museus e para a sua função na sociedade
- Desenvolver a sensibilidade artística (visão)
- Proporcionar o conhecimento de novos materiais
- Estimular a criatividade e a destreza manual

O projecto em parceria do Museu de Évora e do Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade, de carácter educativo, teve a sua primeira edição no ano lectivo passado, 2010-2011, com as salas dos 3 e 4 anos.

Este ano, participarão no projecto as mesmas crianças, agora com 4 e 5 anos, a que se juntarão também duas novas salas, de 3 anos.

Tendo resultado a metodologia utilizada o ano passado, e passado o período experimental, este ano o projecto pretende aglizar a sua estrutura, adaptando as ofertas para cada faixa etária, diferenciando-as e complementando-as para o resultado final ser de novo uma exposição surpreendente, das impressões e sensações que o espaço do Museu e suas obras despertam nas crianças.

PÚBLICO-ALVO

- Crianças em idade pré-escolar - 3, 4 e 5 anos
- 6 salas do Jardim de Infância: total aproximado de 120 crianças

DURAÇÃO

- Janeiro de 2012 a Maio de 2012

CONTEÚDOS

O projecto visa fazer uma primeira abordagem com as crianças a uma realidade museológica, explorando tanto a dinâmica do Museu enquanto instituição, como a arte e as suas formas e significados. Ambas as temáticas serão também pretexto para trabalhar outros conteúdos com elas: as cores, as formas, as texturas, os materiais, a noção de tempo (o antes e o depois), os espaços e também os sentimentos (expressões).

DINÂMICA (CALENDARIZAÇÃO)

O projecto será desenvolvido no espaço do Jardim de Infância e no Museu, levando o Museu à escola, trazendo a escola ao Museu e mantendo esta relação em continuidade. As diversas acções foram já calendarizadas, estando a sua realização sempre dependente das condições meteorológicas que poderão impedir a chegada das crianças e educadoras até ao Museu. Como este ano o trabalho será diferente para cada uma das faixas etárias, far-se-ão 3 calendarizações distintas, culminando na exposição, comum a todos.

3 ANOS (Maria João e Fernanda)

I - Primeira visita ao Museu - 17 e 19 de Janeiro, 10h: Visita ao Museu por cada sala, individualmente, orientados por um técnico. Visita às várias salas do Museu, com destaque para duas ou três peças (escultura e pintura), com vista à familiarização com o espaço do Museu.

II - Segunda visita ao Museu - 23 e 24 de Fevereiro, 10h: Realização de um jogo no espaço do Museu, centrando-se numa temática específica: as cores, os animais, ...

III - Desenho *in situ* - 1 e 2 de Março, 10h: Deslocação das crianças ao Museu para que, escolhendo uma pintura, a comecem a reproduzir, experimentando o desenho-à vista. As imagens das obras escolhidas serão depois enviadas às Educadoras, para que o esboço que fizeram possa continuar a ser trabalhado na sala, transposto para uma tela e aperfeiçoado nos seus pormenores.

4 ANOS (Maria e Anabela)

I - Visita genérica - 18 de Janeiro, 10h: Conhecendo já o espaço do Museu, as duas salas visitarão o Museu autonomamente, escolhendo em grupo qual o tema que este ano quererão desenvolver, utilizando a escultura.

II - Experimentando materiais - 7 e 9 de Março, 10h: Esta visita pretende apresentar às crianças os diferentes materiais passíveis de serem esculpidos, apresentando diferentes obras de escultura pertencentes à colecção do Museu, mas que se encontram quase todas em Reserva.

5 ANOS (Isabel e Vanda)

I - Experimentando materiais - 20 e 24 de Janeiro, 10h: Esta visita pretende apresentar às crianças os diferentes materiais passíveis de serem esculpidos, apresentando diferentes obras de escultura pertencentes à colecção do Museu, mas que se encontram quase todas em Reserva.

II - Brasonado - 13 e 14 de Março, 10h: A visita pretende descobrir alguns dos brasões do Museu de Évora, que escondem simbologias muito curiosas. Motivados, assim, pela individualização de cada brasão, são estes o ponto de partida para que criem o seu próprio brasão, com as coisas de que mais gostam.

EXPOSIÇÃO FINAL (Inauguração a 8 de Maio, 3ª feira, Museu de Évora): Exposição dos desenhos e esculturas elaborados pelas crianças, acessível ao público visitante do Museu. Restante dinâmica e logística a ser definida mais próximo da data.

AVALIAÇÃO

- Importância de recolher as impressões das crianças, das Educadoras, dos pais e do Museu.

Anexo III – Caracterização Completa do Grupo de Creche¹

Tabela I – Tabela de caracterização do grupo de crianças da sala de Creche

Nome	Data de Nascimento	Idade (meses)	Tempo de frequência na instituição	Tempo de Frequência no grupo	Nacionalidade	Agregado Familiar	Nº de irmãos na mesma instituição	Profissão da Mãe	Profissão do Pai
A.M.	07-03-2009	36 meses	Novo	Novo	Portuguesa	3	0	Eng. Zootécnico	Eng. Zootécnico
A.	06-11-2009	28 meses	Novo	Novo	Portuguesa	5	1	Doméstica	Eng. Agrícola
B.	21-02-2009	37 meses	Novo	Novo	Portuguesa	3	0	Prof. Música	Por. Inglês
C.	12-12-2008	39 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	0	Cáritas	Sem dados
D.	27-01-2009	38 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	0	Op. de Call Center	Operador da ETA
E.	07-08-2009	31 meses	Novo	Novo	Portuguesa	3	0	Psicóloga	Bancário
F.	27-12-2008	39 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	0	Lojista	Técnico de Manutenção em Hotelaria
I.	17-03-2009	36 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	1 ² (na sala)	Doméstica	Agricultor
J.	25-02-2009	37 meses	Novo	Novo	Portuguesa	3	0	Empregada doméstica	Operador Fabril
L.	17-04-2009	35 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	0	Advogada	Agricultor
M.G.	21-08-2009	31 meses	Novo	Novo	Portuguesa	3	0	Assistente Social	Prof. Informática
M. M.	27-08-2009	31 meses	Novo	Novo	Portuguesa	6	0	Prof. Universitária	Prof. Universitário
M.	20-08-2009	31 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	0	Administrativa do Hospital	Prof. Universitário
R.	25-06-2009	33 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	1	Supervisora Logística	Vendedor de Automóveis
T.	17-03-2009	36 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	1 (na sala)	Doméstica	Agricultor
V.	10-11-2009	28 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	0	Socióloga	Arquiteto Paisagista
V.	28-07-2009	32 meses	Novo	Novo	Portuguesa	4	1	Enóloga	Responsável administrativo

¹ Retirada do dossier de estágio da PES II – Capítulo 2

² Irmã gémea de T.

Tendo em conta a tabela acima apresentada, podemos aferir que a sala de creche onde estagiei ao longo da PES I e II é constituída por 17 crianças, sendo estas 10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. A nível de faixa etária, esta é uma sala homogénea acolhendo crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. De referir ainda que todo o grupo é de nacionalidade portuguesa.

Relativamente ao contexto familiar, através da tabela I podemos observar que a maioria das crianças (10 crianças) tem pelo menos um irmão. As restantes, cinco são filhos únicos, uma tem dois irmãos e outra tem três. Podemos ainda observar que três crianças têm um irmão a frequentar a mesma instituição, não contando este número com a I. e T., que são irmãs gémeas, a frequentar a mesma sala. Este é um facto bastante bom no que respeita à promoção de interação entre as diferentes salas da instituição, pois por várias vezes, recebemos visitas dos irmãos mais velhos ou podemos mesmo ir visitá-los às suas salas. Promovendo desta forma a interação entre os diferentes grupos.

Ainda através da mesma tabela é possível fazer o levantamento das ocupações dos pais das crianças, podendo assim concluir que, de um modo geral, este é um grupo pertencente a um nível socioeconómico médio-alto.

Apesar de algumas crianças já terem frequentado a creche noutras instituições, este é o primeiro ano em que todas se encontram neste colégio. Segundo o referido no projeto pedagógico desta sala, *“algumas crianças estiveram os seus primeiros aninhos em casa de familiares e outras já tinham frequentado outras creches da nossa cidade de Évora”*. (p.9) Por este motivo, e não só, este é um grupo que mostra um grande interesse por todas as áreas e atividades propostas, pois ainda é tudo novidade para eles e ficam “encantados” com tudo o que acontece dentro da sala.

Nos primeiros meses, ainda na PES I, foi bastante visível a fase de adaptação tanto aos espaços, como às rotinas, adultos e colegas. O facto de nem todas as crianças começarem a frequentar a instituição na mesma semana possibilitou um acolhimento mais individualizado de cada criança, o que facilitou em parte, não só a adaptação da criança como também que a equipa educativa tivesse um maior conhecimento da criança de forma mais individual. Para além disso, na minha opinião, o facto de não ingressarem todas na mesma semana na sala, poderá também permitir que os pais permaneçam um pouco mais na mesma de forma a transmitir à criança uma maior estabilidade. De acordo com Mantovani & Terzi (1998), a presença da figura familiar é uma condição importante para que a criança aceite com alegria e curiosidade o novo ambiente e esteja disponível para estabelecer novos relacionamentos. De

facto, caso tivesse havido este envolvimento por parte dos pais desde o início, talvez a adaptação das crianças fosse bastante mais rápida, pois transmite à criança uma maior segurança.

Apesar de não ter havido este envolvimento desde o início, a adaptação das crianças não teve a mesma duração em todos os casos. De acordo com o citado pelas educadoras Vina e Inês, no projeto pedagógico desta sala, algumas crianças tiveram uma adaptação relativamente fácil e outra um pouco mais difícil e prolongada. No entanto, mesmo nesta fase de adaptação sempre realizaram todas as tarefas e algumas atividades com satisfação, como por exemplo “*mudar a fraldinha, almoçar e lanchar, ouvir canções e histórias*”. (Projeto Pedagógico, p.9) Posso referir, através das observações feitas ainda ao longo da PES I, que a adaptação da B. (37m) foi bastante complicada. Esta criança, inicialmente, faltava com bastante frequência e sempre que chegava à sala começava a chorar. Por vezes chorava a manhã inteira com saudades dos pais. De referir também que, ao longo da PES II, pude observar algumas atitudes de crianças que inicialmente não choraram, na fase de adaptação e agora choravam várias vezes, pela manhã, no momento de acolhimento. Por exemplo, o J. (37m), uma das crianças mais velhas, teve uma muito boa adaptação, no entanto, já na PES II, havia vários dias em que ao chegar à sala chorava quando a mãe se ia embora. O mesmo se passou com o D.(39m), que no início do ano letivo não chorava muito, chegava à sala e começava a brincar com os colegas e agora na PES II, tinha momentos em que sentia saudades da mãe e pedia que esta o viesse buscar. Também o A. (29m) foi uma criança que revelou ao longo de toda a PES II uma grande dificuldade em permanecer na sala, no momento de acolhimento. Esta criança, sempre que a deixavam na sala chorava bastante durante pelo menos 10 minutos. Mesmo que a mãe entrasse na sala e permanecesse um pouco na mesma, quando chegava a hora da separação o A. chorava sempre muito e tinha alguns comportamentos agressivos para com os colegas e mesmo adultos da sala. Estes comportamentos eram mais acentuados quando era o pai a trazê-lo.

Apesar destes três casos, de uma forma geral, a adaptação deste grupo a esta instituição foi muito boa. Tirando o A., é muito raro as crianças chorarem no momento de acolhimento, salvo se estiverem sensíveis ou se tiverem tido algum conflito com a mãe ou pai, antes de saírem de casa. São já notórias algumas relações de amizade, como por exemplo entre a M. e o A., que têm muitas vezes preferência por brincarem juntos. Há toda uma relação de proteção um do outro, no entanto, também surgem bastantes conflitos entre estas duas crianças. Também a T. e a I. (36m), as irmãs gémeas, brincam muitas vezes juntas, tendo a I. um papel de irmã mais protetora. Para além destas crianças também a C. (39m), a Vi. (32m) e

A. M. (36m) brincam muitas vezes juntas, não só na área da casinha como também na área da biblioteca. O J. (37 m), o F. (39m) e o D. (38m) são também um grupo de crianças que brincam muitas vezes juntos na área das construções e também fazem algumas vezes jogos em conjunto. No entanto, apesar de já se verificarem certas preferências nas brincadeiras entre pares, todo o grupo interage entre si, não pondo nenhuma criança de parte. Para além da interação entre pares, todo o grupo mostrou também ter um grande carinho por toda a equipa educativa, procurando-a não só para fazer determinados jogos, mas também para receber afetos. Na minha opinião, este é um fator bastante importante nesta valência, pois acima de tudo, as crianças devem sentir-se queridas por todos, criando assim uma relação consistente, não vendo o adulto apenas como um professor transmissor de conhecimentos, mas para além disso, um ser afetuoso e compreensivo, disposto a ajudar, ensinar e acarinhar.

Importa referir que, na PES I, a maioria das crianças ainda usava fralda. No entanto, houve uma grande evolução neste sentido. Já no final da PES II, depois do carnaval, começamos a iniciar o processo de largar as fraldas. Claro que este é um processo demorado, no entanto, com as visitas que fui fazendo à sala já depois de ter terminado a prática nesta valência, pude perceber que a maioria das crianças já só utilizava fralda para dormir a sesta. A M. (31m), a M. (31m), a I. (36m), a T. (36 m), o D. (38m), a B. (37m), o R. (33m) e a Vi. (32m) já só utilizam fralda para dormir e estão também no processo de largar a chucha ou o objeto pessoal com que costumam dormir. Apesar de ser um processo um pouco demorado, é um dos objetivos da equipa educativa. Haverá todo um trabalho constante para que, no final do ano letivo, já nenhuma criança use fralda e algumas, já não usem a chupeta.

Ainda relativamente ao grupo de crianças, ao longo da PES I foi possível observar o seu comportamento e desenvolvimento em certos aspetos. Neste sentido, importa salientar o caso da criança L. (35m). Comparativamente com as restantes crianças, esta demonstra estar num nível de desenvolvimento um pouco inferior. Ainda não está diagnosticado nenhum tipo de problema, no entanto, a equipa educativa tem tido especial atenção aos seus comportamentos e evoluções. A L. é uma criança com algumas dificuldades na oralidade que preocupam a equipa, de certa forma. Também a sua capacidade de concentração é bastante reduzida e, por vezes, quando chamada a atenção, nega-se mesmo a ficar atenta (mesmo quando parece estar a gostar do que está a acontecer na sala). Um outro aspeto observado foi a nível das refeições. Esta criança, neste momento é a única que não come comida sólida. Geralmente, ao almoço come sopa, do segundo prato come apenas uma ou duas “garfadas” e a fruta é sempre triturada. Apesar de estas situações se manterem desde o início do ano letivo, ao longo da PES II foi possível observar algumas evoluções, nomeadamente em relação à fala. A L. já

consegue formar algumas frases e já se esforça mais para que a compreendam, no entanto, por vezes ainda responde apenas “sim”, “não” ou “é da L.”. No que concerne aos momentos das refeições, esta criança também revelou uma certa evolução. A L. passou a comer banana sem ser triturada, já consegue comer, por vezes, a sopa sozinha, e também alguns dos segundos pratos, come autonomamente, como por exemplo, esparguete à bolonhesa, ou frango assado com batatas fritas. Também na hora do lanche já come, por vezes, o pão, alimento que se rejeitava a comer quando estive na sala, na PES I.

Em termos de áreas curriculares foi possível verificar um grande interesse pela área da expressão dramática, através das brincadeiras de faz de conta e também pela área da expressão plástica. Relativamente à primeira, as crianças mostraram uma grande satisfação ao pintar sobretudo com o pincel. Algumas crianças, como por exemplo, o R. (33m) e a L., inicialmente mostravam-se um pouco reticentes em pintar com as mãos ou dedos por sentirem que estavam sujos, no entanto, com à medida que estas atividades se foram tornando mais frequentes, as crianças começaram também a mostrar interesse por esta técnica. No que concerne à expressão dramática, as crianças têm uma grande preferência pela área da casinha, onde representam sobretudo cenas da vida quotidiana, relacionadas com o cuidado, tanto da casa e refeições, como dos bebés, simulando que preparavam os alimentos e alimentavam os seus filhos. Por várias vezes pude observar a M. (31m), o D. (38m), o A. (28m), entre outras crianças a brincarem nesta área. Um outro local onde se pôde observar a prática desta área de conteúdo, foi na área da biblioteca, em que as crianças simulavam ser mães ou professoras, que contavam histórias aos seus filhos. Apesar de não ser uma área com tanta afluência, a Vi. (32m), a M. (31m), o D. (38m) e a C. (39m) frequentam-nas com bastante assiduidade para a realização destes momentos de faz de conta e também para a consulta dos livros.

Uma outra área bastante frequentada pelas crianças é a área dos jogos. Muitas vezes, assim que entram na sala, antes da primeira reunião de grande grupo, a M. (31m), o E. (31m), a C. (39m), o A. (28m), a I. (36m), a T. (36m) e a M. (31m), dirigem-se a mim ou a outro adulto da sala para nos pedirem um jogo. A M. (31m) mostra ter preferência por um jogo, “O jogo dos quadrinhos”, que contém diversas imagens com animais e árvores, bastante coloridas. Também a área das construções é uma das preferências, sobretudo, das crianças do sexo masculino. Ao longo da PES II já começaram a ser notórias as diferenças de género. Algumas crianças do sexo masculino, como por exemplo o A. (28m), o F. (39m), o J. (37m) e o D. (38m), procuravam com frequência esta área para fazerem construções com legos e outras peças de encaixe.

Para além destas áreas, este é notório também um grande interesse pelas histórias, por rimas e lengalengas. Este grupo mostrou ter uma grande capacidade de concentração, conseguindo ouvir histórias do início ao fim, mostrando um grande interesse também pelas personagens. Ao longo da PES I e II foi possível observar por várias vezes as crianças a contarem as histórias já ouvidas e a interpretarem as suas personagens preferidas, como por exemplo o lobo mau, os três porquinhos e o capuchinho vermelho. Temos o exemplo do D. (38m), que numa manhã se juntou com a C. (39m) para me contarem a história dos três porquinhos (ver notas de campo do dia 13 de fevereiro, no caderno de formação, capítulo IV). Gostaram sobretudo da história do *Quiquiriqui*, e da *Adivinha o Quanto gosto de Ti*. Após ouvirem estas histórias conseguiram fixar algumas das suas partes de fazer o seu reconto. A A. M. (36m), assim como o D. (38m) e a C. (39m), mostraram ter uma grande capacidade para estes momentos de reconto, fazendo-os de forma voluntária.

A área de conteúdo de expressão musical, foi uma área que pela qual as crianças foram mostrando cada vez mais interesse. Ainda na PES I este interesse já era bastante notório. O grupo mostrava gostar bastante das músicas e coreografias do *Panda* (personagem de um canal televisivo), tendo até mesmo um espaço na sala reservado para estes momentos que foi construído a partir dos interesses mostrado pelo grupo. Para além disso, ao longo da PES II fomos aprendendo diversas músicas, as quais as crianças queriam sempre cantar, mostrando um grande gosto por esta área. Para estas inventámos diferentes gestos, trabalhando também a dança e, conseqüentemente, a expressão motora.

Para além da caracterização do grupo suportada na observação feita ao longo da PES II, suportei-me também num instrumento de observação das competências das crianças, o COR (Child Observation Record). Desta forma, tendo em conta as diferentes experiências-chave do modelo *High Scope* para crianças de creche, pôde ser feita uma apreciação geral do grupo. Em seguida podemos analisar algumas observações que foram feitas ao longo da PES II, de algumas das competências das crianças:

EXPERIÊNCIAS CHAVE	OBSERVAÇÕES
Sentido de Si Próprio	
Expressar iniciativa	A maioria das crianças expressa a iniciativa e é capaz de expressar uma escolha ou intenção através das palavras. Temos o exemplo da A. M. (36), C.(39), D.(38), E.(31), que por várias vezes tomam a iniciativa de fazer um desenho, ou a Vi.(32) que toma a iniciativa de ir para a área da biblioteca observar livros. Quase todo o grupo consegue pedir para fazer determinadas atividades, como por exemplo, cantar um música, escolhendo o tema que querem cantar. No caso do R.(33), esta experiência ainda não se encontra a

	este nível, pois esta criança é um pouco reservada, mostrando algumas dificuldades em comunicar com os adultos da sala.
Distinguir “eu” dos outros	<p>Todas as crianças se identificam a si próprias em fotografias. Esta experiência pode ser vista sobretudo no momento de marcação das presenças que é feita com cartões que contém a fotografia de cada criança. Cada criança reconhece-se na sua fotografia, levanta-se e vai coloca-la no respetivo lugar. (fig. 1) Para além disso de se identificarem nas fotografias, identificam também os colegas, pois há uma criança responsável pela marcação de presenças que tem que distribuir os cartões pelos colegas, isto é, o adulto mostra cada fotografia ao responsável, este reconhece-a e entrega-a ao colega representado na fotografia.</p>  <p>Fig 1 – M.M.(31) identifica-se na fotografia e marca a sua presença na tabela indicada para o mesmo</p>
Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar	Todas as crianças conseguem resolver problemas através da procura de objetos, quando estes desaparecem do seu campo de visão. Temos o exemplo dos jogos feitos ao longo da temática das cores, em que as crianças tinham que procurar imagens de cor vermelha, amarela e azul na sala. É visível também por várias vezes a brincadeira do “esconde esconde” em que as crianças escondem autonomamente objetos para que os colegas os procurem. Algumas crianças, como por exemplo a T.(36), I.(36), A. M.(36), o V.(28), o D.(38), entre outras, têm bastante facilidade em construir puzzles e procuram-nos com bastante frequência. Quando reparam que uma peça não encaixa num determinado sítio, conseguem resolver este problema, procurando uma outra peça.
Fazer as coisas por si próprio	A este nível, todas as crianças auxiliam, por exemplo, na muda de fralda, à exceção das crianças que já não a utilizam, como por exemplo a A. M.(36), o F.(39), o J.(37) e o E.(31). É de salientar uma ação muito interessante por parte do F.(39), que sempre depois da sesta, ajuda o J.(37) a retirar a fralda. (O J. usa fralda apenas para dormir). Também a M. (31) começou agora o processo de largar a fralda. Todas elas, à exceção da L.(35), comem autonomamente. Apesar de não esfregarem as mãos com muito rigor, todas as crianças lavam as mãos autonomamente, usam sabonete e secam-nas.
Relações sociais	
Estabelecer vinculação com os adultos da sala e estranhos	A este nível todas as crianças comunicam de forma bastante clara com o educador e toda a equipa educativa da sala. Apenas duas crianças demonstram menos esta vinculação. O R.(33) que é bastante reservado e comunica pouco com os adultos da sala, assim como a M.M.(31) e a L.(35), que apesar de comunicar um

	<p>pouco mais com os adultos, não tem uma relação muito próxima com os mesmos. No entanto, esta última foi tendo bastantes evolução a este nível. Neste grupo, destacam-se sobretudo a Vi.(32), a C.(39) e o E.(31) que procuram com bastante frequência o adulto como apoio, conforto e mesmo tentando ajudá-lo. Algumas crianças, relativamente a adultos estranhos, são mais retraídas. Quando foi convidado o Rafael, o meu namorado, a vir à sala, foram poucas as crianças que inicialmente se dirigiram a ele. Apesar da diferença de idiomas, o J.(37), a M.(31) e o A.(28), foram dos poucos que se dirigiram ao convidado para lhe mostrar os diferentes espaços da sala e também alguns livros, para que este lhes contasse uma história.</p>
<p>Criar relações com os pares</p>	<p>Todas as crianças do grupo mostram bastante facilidade em interagir entre pares. Já não são visíveis brincadeiras individuais, à exceção da brincadeira com jogos. Algumas crianças, como por exemplo o A.(28), a I.(36) e a M.(31), têm bastante dificuldade montar um puzzle em conjunto com outra criança. No entanto, sobretudo nas brincadeiras de faz de conta, as crianças interagem de forma muito natural, não havendo grandes conflitos. (fig.2) Reconhecem-se todas pelos nomes e até por algumas características, como por exemplo, a M.(31). Todas as crianças sabem que a M. utiliza com muita frequência ganchos com laços, no cabelo.</p> <div data-bbox="890 703 1321 1021" data-label="Image"> </div> <p>Fig 2 – Vi.(32) e M. (31) a brincarem na área da casinha. R. (33) e M. (31) a brincar com triciclos</p>
<p>Expressar emoções</p>	<p>Todas as crianças expressam com bastante facilidade o que estão a sentir. Utilizam muitas vezes a expressões faciais para mostrar que estão zangadas, que estão contentes, tristes, entre outras. Um(a)s são mais afetivas que outras, como por exemplo a o E.(31) que muitas vezes se aproxima dos colegas para demonstrar o carinho que tem por eles, através de abraços e beijinhos. A M.(31) e a C.(39), neste sentido, são um pouco mais distantes. Quando o E. se aproxima para as abraçar, estas queixam-se e tentam afastá-lo. Todas elas têm bastante facilidade em diferenciar e nomear as emoções que estão a sentir. Sempre que alguma criança chora, os colegas referem “Tá tiste! Tá a chorá” O que foi? Poque tás a choá?” Mostrando sempre uma preocupação quando as emoções expressadas são menos positivas.</p>
<p>Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros</p>	<p>Principalmente a C.(39), mostra-se sempre muito preocupada com o que os colegas estão a sentir. São várias as vezes que se dirige ao adulto ou a outro colega, referindo que os colegas estão tristes ou estão zangados. Esta empatia é mais visível nas emoções</p>

	negativas. Quando estão felizes, geralmente não referem tanto o que estão a sentir, no entanto, sabem nomear essa emoção.
Desenvolver jogo social	<p>Todas as crianças brincam em grupo, não havendo já crianças que brincam individualmente, à exceção das brincadeiras com alguns jogos, como já referido anteriormente. O V.(28), por vezes brinca sozinho, indo buscar uma manta da área da casinha, no entanto, também brinca muitas vezes com as restantes crianças do grupo. São frequentes os jogos de “esconde esconde” e de brincar ao faz de conta. (fig. 3) Também na área da biblioteca são bastante visíveis os momentos em que brincam ao faz de conta, pegando num livro e tentando contar a história aos colegas. A M.(31), a A. M.(36), a Vi.(32) e a C.(39) frequentam muitas vezes esta área para contarem e ouvirem histórias em conjunto.</p>  <p>Fig 3 – E.(31) e Vi.(32) a brincarem na área da casinha, ao faz-de-conta, e A.(28) a esconder-se (jogar ao esconde-esconde) sob a toalha da mesa da casinha</p>
Representação criativa	
Imitar e brincar ao “faz de conta”	<p>Todas as crianças brincam ao faz de conta, através representações da vida social, do que veem em casa ou na sala, brincam na casinha, na área de biblioteca, nas áreas das construções, entre outras. A área da casinha é a mais procurada por todas as crianças, principalmente pelo A.(28), M. (31), J.(37), E.(31) e D.(38), que sempre que chegam de manhã à sala, se dirigem para esta área a fim de iniciarem as suas brincadeiras. Muitas vezes simulam dar comida aos bonecos da sala, dar comida uns aos outros, preparar o chá e ou café para oferecer aos adultos da sala, entre outros.</p>
Explorar materiais de construção e de expressão artística	<p>Todas as crianças do grupo exploram os diferentes materiais da sala. Mostraram um grande agrado em trabalhar com massa de modelar e conseguem dar um nome às construções que fazem. (fig.4) Também na área das construções este aspeto é visível. Muitas vezes constroem várias estruturas com os legos e peças de encaixe e de seguida explicam a sua construção. O J.(37) e o D.(38) mostram uma grande preferência pela área das construções, assim como A.(28), que também a frequenta este espaço com alguma regularidade.</p>  <p>Fig 4 – E.(31) e Isabel(36) a explorarem a massa de modelar</p>
Responder a...	Todas as crianças conseguem identificar o que está retratado

<p>Identificar figuras e fotografias</p>	<p>numa imagem ou fotografia. Reconhecem com muita facilidade as fotografias dos colegas, as fotografias que os colegas trazem por vezes de casa, com a família ou animais e também descrever imagens de livros. Este aspeto foi bastante visível aquando a construção dos livros das cores. As crianças conseguiram identificar as várias imagens das diferentes cores para introduzirem nos livros. Conseguiram ainda agrupá-las consoante as suas categorias, por exemplo, roupas, alimentos, bonecos, etc.</p>
<p>Movimento</p>	
<p>Movimentar partes do corpo</p>	<p>Todas as crianças conseguem movimentar o corpo por partes. Conseguem fazer movimentos precisos, como por exemplo, atirar objetos, passar objetos para as mãos dos colegas, movimentar apenas um braço ou apenas uma perna. (fig.5)</p>  <p>Este aspeto pôde verificar-se com bastante clareza nas sessões de expressão musical e motora, quando dançavam as músicas do panda. (Mão direita à frente, mão direita a trás, a barriga para a frente, o pé direito à frente, etc).</p> <p>Fig 5 – Crianças a movimentarem apenas algumas partes do corpo (braços, mexer a cabeça, entre outros) ao som de uma música</p>
<p>Movimentar o corpo todo</p>	<p>Nas sessões de movimento foi possível observar que todas as crianças conseguem movimentar o corpo todo. Algumas têm dificuldade em saltar a pés juntos, no entanto, considera-se normal. A M. (31), assim como a L.(35) e a M. M.(31), mostram esta dificuldade. No entanto, todos são capazes de trepar diferentes objetos, como por exemplo, subir para cima de bancos, passar por dentro de túneis gatinhando, deslocar-se sobre uma corda, mantendo o equilíbrio de todo o corpo, saltar para dentro dos arcos alternando os apoios, isto é, impulsionando com um dos pés e caindo com os dois. (fig. 6)</p>  <p>Fig 6 – C.(39) a saltar a pés juntos e A.(28) a saltar, alternando os pés</p>
<p>Movimentar objetos</p>	<p>Todas as crianças conseguem deslocar objetos, pegar, por exemplo, em bolas e passa-las por diferentes partes do corpo, como a cabeça, pernas, costas dos colegas, etc. Algumas crianças mostram ainda dificuldades em pedalar com os pés no ar, como por exemplo o V.(28), a L.(35), a B.(37) e a Mª M.(31).</p>
<p>Sentir e expressar batimentos regulares</p>	<p>Todas as crianças conseguem mover-se ao som da música, sentido os batimentos regulares da mesma. Conseguem também bater palmas de acordo com alguns ritmos simples de músicas e mesmo dançar algumas coreografias, como por exemplo, as das músicas</p>

	do Panda.
Música	
Ouvir música	Todas as crianças mostram um grande prazer ao ouvir música e pedem muitas vezes para colocar determinadas músicas, como por exemplo a <i>O Nosso Galo é Bom Cantor</i> , <i>O Pintinho Amarelinho</i> , <i>Tenho um alguidar</i> , entre outras.
Responder à música	Respondem à música, cantando e dançando, movendo-se ao seu ritmo.
Explorar e imitar sons	Exploram muitas vezes vários sons, tendo mesmo havido uma proposta emergente para a construção de maracas. Utilizavam por várias vezes os utensílios da casinha para fazerem diferentes batiques. Em várias atividades, geralmente nas sessões de expressão motora, mostraram-se todos capazes de imitar não só os sons de diversos animais, como também como se deslocam.
Explorar sons e tons vocais	Não foi possível observar a exploração de diferentes sons e tons vocais soltos, à exceção da imitação de sons dos animais ou através das canções cantadas pelas crianças.
Comunicação e linguagem	
Ouvir e responder	A maioria das crianças ouve e responde ao que lhe é perguntado, no entanto, o R.(33) mostrou algumas dificuldades em responder, devido a ser mais inibido que as outras crianças. Também a L.(35) mostra algumas dificuldades em perceber o que o adulto lhe diz, por vezes, dá respostas apenas com um “sim” ou um “não”, não conseguindo exprimir a sua opinião.
Comunicar não-verbalmente	Uma vez que todas as crianças já falam corretamente, a comunicação não verbal já não é muito usual neste grupo.
Participar na comunicação dar-receber	A maioria das crianças consegue manter um diálogo, sabendo falar e ouvir. Geralmente, nos momentos de grande grupo nota-se estes aspetos e menos visível, uma vez que várias crianças tentam falar ao mesmo tempo.
Comunicar verbalmente	Todas as crianças conseguem comunicar verbalmente, no entanto, umas são mais tímidas que outras, como por exemplo, o R.(33) e a M ^a M.(31).
Explorar livros de imagens e revistas	Há um grande interesse por livros com imagens, sobretudo, por parte da A. M. (36), M.(31), Vi.(32), C.(39), E.(31), que procuram várias vezes a área da biblioteca para observarem as diferentes ilustrações dos livros. (fig. 7) <div data-bbox="890 1563 1321 1771" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="890 1778 1321 1872" data-label="Caption"> <p>Fig 7 – D.(38), Vi.(32) e A. M.(36) a observarem as imagens dos livros construídos pelo grupo, sobre as cores.</p> </div>
Apreciar histórias, lengalengas e canções	Todo o grupo aprecia histórias, canções e lengalengas. Sempre que se conta alguma história, as crianças dirigem toda a sua atenção para a mesma. Também em relação às lengalengas as crianças mostraram ter um grande gosto pelas rimas. As canções são

	também uma forte atração para as crianças, pois por várias vezes as cantam por iniciativa própria ou pedem para se cantar em grande grupo. De salientar a M.(31), a C.(39), a Vi.(32), o E.(38) e a A. M.(36) que, por várias vezes, procuram o adulto com livros para que este lhes conte uma história.
Explorar objetos	
Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos ouvidos e nariz	Esta fase de exploração viu-se sobretudo quando se introduzia algum objeto novo na sala. No entanto, as crianças já não exploram os objetos com todos os sentidos. É raro colocarem-nos na boca, no entanto, agitam-nos para ouvirem o som que faz, batem com eles no chão e na mesa. São crianças muito observadoras e conseguem guardar na memória vários pormenores de um objeto.
Descobrir a permanência do objeto	Este é um aspeto do qual todas as crianças já têm consciência. Por parte do E.(31), da C.(39) e da Vi.(32), podem ser vistos bastantes vezes o jogo de esconder objetos e depois descobri-los, isto é, escondem um objeto, por exemplo da casinha e dizem “ <i>oh! Não há! ... Ah! Tá aqui!</i> ”. Estas três crianças costumam fazer bastante este jogo com os brinquedos da casinha, escondendo-os debaixo da toalha de uma mesa existente nesta área.
Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes	Todas as crianças já adquiriram esta capacidade. Quando vêm animais, por exemplo cães, mesmo que estes não sejam da mesma raça, conseguem identifica-los como cães. Mostram já preferências por determinadas músicas, conseguindo distinguir que apesar de girarem em torno do mesmo tema, são músicas diferentes e têm andamentos e ritmos diferentes. É exemplo disso, as músicas no âmbito do projeto da Galinha – <i>O nosso galo é bom Cantor</i> e <i>O Pintinho Amarelinho</i> .
Noção precoce de Quantidade e de Número	
Experimentar “mais”	Todas as crianças do grupo demonstram ter a noção de “mais”. Principalmente na área das construções, esta experiência é bastante visível. As crianças fazem torres de peças de encaixe e fazem mesmo comparações com as dos colegas para ver qual a mais alta, a mais baixa ou a mais grossa. Estas são brincadeiras que se observam geralmente no J.(37), A.(28), D.(38) e F.(39), que brincam bastante nesta área.
Experimentar a correspondência de “um para um”	Todas as crianças do grupo têm esta competência adquirida. Esta experiência pode ser vista nos momentos de distribuição de fruta, em que a criança responsável distribui por cada colega uma peça de fruta, fazendo esta correspondência. (fig. 8) Também no momento depois <div data-bbox="901 1771 1329 2056" data-label="Image"> </div> <p>fruta a cada criança</p>

	<p>da sesta, quando se calçam, as crianças têm noção de que têm que colocar um sapato em cada pé, sendo que a maioria, já consegue identificar de que pé é cada sapato.</p>
<p>Explorar o número de coisas</p>	<p>Esta experiência chave foi observada em todas as crianças. Por exemplo, no momento da marcação de presenças, todas as crianças conseguem contar o número de crianças presentes e o número de crianças ausentes. Também pode ser observada, pelo F.(39) e pelo J.(37), no âmbito do projeto das Galinhas, quando contava quantos pintainhos tínhamos construído para colar na parede, junto da galinha. (fig.9)</p> <div data-bbox="906 320 1334 636" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="922 645 1315 707" data-label="Caption"> <p>Fig 9 – F. e J. a contarem o número de pintainhos expostos na parede</p> </div>
Espaço	
<p>Explorar e reparar na localização dos objetos</p>	<p>Esta experiência-chave pode ser observada em quase todas as crianças do grupo, principalmente no momento de chegada à sala, pela manhã. Assim que dão entrada na sala, geralmente, as crianças procuram os seus jogos e brinquedos preferidos. Aqui podemos destacar o V.(28) que tem um grande fascínio por uma manta da área da casinha. Sempre que chega à sala esta criança procura a sua manta. Quando não a encontra à primeira, não desiste até encontra-la, nem que para isso tenha que pedir ajuda aos colegas ou adultos da sala. Aconteceu um dia, a manta ter ido para a lavandaria e o V. ficou desolado com o desaparecimento do seu objeto preferido. Também a M.(31), sempre que chega à sala, pede o mesmo jogo, “O Jogo dos Quadrinhos!”. Apesar de conhecerem bem estes objetos continuam a explorá-los e encontram várias vezes novas formas de os utilizarem.</p>
<p>Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas</p>	<p>Esta experiência-chave foi de difícil observação, no entanto, pode salientar-se o caso do A.(28) que, quando fizemos uma atividade em que tinham que desenhar o seu autorretrato, esta criança explorou de várias perspetivas a sua cara em frente ao espelho. Afastava-se, juntava a cara ao espelho, punha-se de lado, fazia diferentes expressões faciais. (fig. 10)</p> <div data-bbox="906 1518 1334 1742" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="906 1751 1315 1845" data-label="Caption"> <p>Fig 10 – A. a explorar a sua face e as suas diferentes expressões faciais de diferentes perspetivas</p> </div>
<p>Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora</p>	<p>Principalmente na área das construções é bastante visível esta experiência-chave. Costumam fazer jogos em que têm que encher a caixa apenas com as peças azuis, depois com as vermelhas,</p>

	retirar apenas as peças verdes, etc. Também na área da casinha é bastante visível o “pôr” e “Tirar” comida dentro do forno, colocar os bebês na cama e tirá-los, entre outras ações. Na área dos jogos também é bastante visível esta ação do “tirar e pôr”, nomeadamente nos jogos de encaixe.
Desmontar coisas e juntá-las de novo	<p>Na área das construções podem ver-se com bastante frequência brincadeiras em que as crianças montam torres e de seguida desmontam-nas. Juntam as várias peças para a construção da sua torre, depois desmontam e juntam todas as peças para a construção de uma torre ainda maior, etc.</p> <p>Também nos jogos estas ações são bastante visíveis. Por várias vezes, a T.(36) e a I.(36), quando montam o “puzzle gigante do ruca” são capazes de montá-lo e desmontá-lo 3 ou 4 vezes seguidas.(fig.11)</p>
	 <p>Fig 11 – I. e T. a montarem o puzzle do Ruca. Depois de terminado, voltaram a desmontá-lo e montá-lo mais duas vezes</p>
Tempo	
Antecipar acontecimentos familiares	Esta experiência é bastante visível sobretudo quando veem a auxiliar São chegar todas as manhãs. As crianças já conhecem a rotina e sabem que sempre que a auxiliar São chega, é hora de arrumar e sentar na reunião de grande grupo para se fazer o reforço alimentar.
Reparar no início e final de um intervalo de tempo	Todas as crianças já têm uma grande noção do início e do final de determinadas rotinas do dia. Sabem quando termina o tempo de acolhimento, pois quando chega a auxiliar São, sabem que temos que nos reunir, sabem que quando terminam de comer vão iniciar o momento da higiene. Para tal, sempre que terminam de comer dirigem-se ao adulto para que este lhe retire o bibe e possam ir para a casa de banho fazer a troca de fralda. Sabem que quando termina a hora da sesta têm que se calçar para de seguida brincarem um pouco e irem lanchar e têm também noção de que, quando termina a hora do lanche, os pais vão começando a chegar.
Experimentar “depressa” e “devagar”	Através de exercícios de expressão motora foi possível observar que todo o grupo já tem noção do “depressa” e “devagar” através do correr e do andar devagar.
Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito	Esta experiência é sobretudo observada nos momentos em que as crianças estão em grupo. Por exemplo, o A.(28), o J.(37) e o D.(38), que almoçam na mesma mesa, têm muito o hábito de fazer “gracinhas”. Sempre que percebem que os colegas se riem do que fazem, voltam a fazê-lo, pois percebem que causaram um efeito nos colegas.

No que respeita à equipa educativa desta sala, fazem parte da mesma uma educadora, Vina Banha, e duas auxiliares de ação educativa, Ermelinda Pinto e São Alinho. No entanto, considero importante referir que no início deste ano letivo este grupo foi acompanhado pela educadora Inês Neto. Estando a educadora Vina de baixa médica, devido a problemas de saúde, desde o início do ano letivo até ao final de Novembro, a equipa coordenadora da instituição propôs à educadora Inês Neto que substituísse a educadora Vina enquanto esta estivesse ausente. Deste modo, foi a educadora Inês quem acompanhou a fase de adaptação de todo o grupo e quem acompanhou as suas primeiras aprendizagens no contexto institucional. Com o regresso da educadora Vina, de forma a que grupo não sentisse uma grande quebra nas ligações afetivas criadas com a educadora Inês, esta foi-se “retirando” da sala aos poucos. Na minha opinião, este é um aspeto muito importante, pois foi com a educadora Inês que fizeram a maioria da adaptação a este espaço e criaram laços afetivos. Desta forma, seria de todo incorreto quebrar de forma brusca esta relação. A Educadora Inês continua a fazer visitas sempre que pode, sobretudo na hora do lanche. É visível o grande carinho que o grupo tem pela mesma. Apesar da grande relação criada com a educadora Inês, este grupo teve também bastante facilidade em criar novos laços afetivos com a educadora Vina. É um grupo bastante recetivo, harmonioso e sobretudo carinhos.

De notar ainda que toda a equipa demonstra uma forte ligação entre si, ajudando-se mutuamente em todos os momentos do dia.

De uma forma geral, apesar de estar junto há relativamente pouco tempo, é um grupo bastante unido, defensor dos seus colegas, que mostra um grande carinho por toda a equipa. Ao longo da PES II foi possível observar uma grande evolução a nível das interações e também em competências comunicativas, não só na oralidade como na expressão plástica, através de desenhos. É um grupo relativamente calmo, muito disposto a aprender com tudo e todos.

Anexo IV – Caracterização Completa do Grupo de Jardim de Infância³

Tabela I – Tabela de caracterização do grupo da sala de Jardim de Infância

Nome	Data de Nascimento	Idade (anos; meses)	Tempo de frequência na instituição	Tempo de Frequência no grupo	Nacionalidade	Agregado Familiar	Nº de irmãos na mesma instituição	Profissão da Mãe	Profissão do Pai
Af.	19-05-2006	6;0	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	1	(Sem dados)	Médico
A.C.	28-09-2006	5;8	3 Anos	3 Anos	Portuguesa	4	1	Bancária	Rececionista
A.	05-01-2006	6;4	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	7	1	(Sem dados)	(Sem dados)
B.	20-09-2006	5;8	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	3	0	Empregada Balcão	(Sem dados)
C. R.	16-04-2006	6;1	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	3	0	(Sem dados)	Finanças
C. V.	03-01-2006	6;4	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	0	Diretor Geral	Contabilista
C.	29-09-2006	5;8	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	1	Lojista	(Sem dados)
D. A.	12-04-2006	6;1	2 Anos	2 Anos	Portuguesa	3	1	Técnica Oftalmológica	(Sem dados)
D. R.	26-06-2006	5;11	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	0	Engenheiro civil	Advogada
F.	24-07-2006	5;10	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	1	Prof. Universitária	Bancário
G.	20-04-2006	6;1	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	0	Cozinheira	(Sem dados)
I.	18-03-2006	6;2	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	3	0	Professora Fitness	(Sem dados)
J. C.	12-03-2006	6;2	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	1	(Sem dados)	(Sem dados)
J. M.	28-03-2006	6;2	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	0	Bancária	(Sem dados)
L.	14-11-2006	6;6	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	0	(Sem dados)	Professor
M.R.	26-09-2006	5;8	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	1	(Sem dados)	Vendedor de automóveis
M.	17-07-2006	5;10	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	5	1	Psicóloga	Médico
P. B.	12-12-2005	6;5	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	0	Agricultor	<i>Designer</i>
P. S.	17-04-2006	6;1	3 Anos	3 Anos	Portuguesa	4	0	Administrativa Universidade	(Sem dados)
R.	11-10-2006	5;7	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	4	0	(Sem dados)	(Sem dados)
T.	25-07-2006	5;10	3 Anos	3 Anos	Portuguesa	3	0	(Sem dados)	(Sem dados)
T.S.	18-11-2005	6;6	4 Anos	4 Anos	Portuguesa	3	0	Administrativa	Diretor seguros

³ Retirada do dossier de estágio da PES II – Capítulo 3

A sala de jardim-de-infância onde foi feita a PES é constituída por 22 crianças, sendo estas 7 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A nível de faixa etária, esta é uma sala homogénea acolhendo crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Importa referir ainda que todas as crianças são de nacionalidade portuguesa.

Pelo que podemos observar através dos dados recolhidos, 18 destas crianças começaram a frequentar a instituição há 4 anos, estando desde então sempre com o mesmo grupo de crianças e com a mesma equipa educativa. A A. (5;8), o P.S. (6;1) e o T. (5;10) entraram no ano seguinte, em 2009, e o D.A. (6;1) foi o último a entrar para este grupo, em 2010. Segundo a educadora Vanda, apesar de o D.A. ter sido o último a entrar para o grupo, não teve qualquer tipo de dificuldade na sua adaptação, “foi muito bem recebido pelos amigos da sala”. (Projeto Pedagógico, p.4)

No que diz respeito ao contexto familiar das crianças, apesar de não estar totalmente preenchida, através da tabela podemos verificar que a maioria das crianças (14 crianças) tem um irmão, sendo que 6 destas crianças têm o irmão a frequentar a mesma instituição. Este aspeto permite assim haver uma maior interação entre as salas, pois por várias vezes as crianças pedem para ir visitar os irmãos às outras salas ou convidam-nos para vir à nossa. Por vezes, no âmbito dos diferentes projetos realizados pelas crianças, como por exemplo o projeto da Área da Música, as crianças fazem questão de querer divulga-los às salas dos seus irmãos por haver este elo de ligação. Isto permite assim não só que essas crianças interajam com os seus irmãos em contextos diferentes mas também permite às restantes crianças do grupo interagirem com as crianças de outra faixa etária.

Através da tabela, podemos ainda verificar que existem seis crianças que são filhos únicos, uma que tem dois irmãos e outra com quatro, sendo que estas últimas duas crianças têm, cada uma, um irmão a frequentar a mesma instituição, o A. (6;4) tem um irmão numa sala dos três anos e a M.(5;8) tem um irmão na sala dos dois anos da educadora Vina.

Ainda através da mesma tabela é possível fazer o levantamento das ocupações dos pais das crianças, podendo assim aferir que a sua grande maioria está empregada. Tendo em conta as profissões referidas, e apesar de a tabela não estar completa, podemos concluir que, de um modo geral, este é um grupo pertencente a um nível socioeconómico médio-alto.

Nesta sala existem dois casos a ser destacados, o caso da A.C. (5;8) e o caso do R. (5;7).

A A.C. (5;8) é uma criança com diabetes Tipo I desde os dois anos de idade. Esta doença foi descoberta quando a A.C. já frequentava o colégio e deixou a equipa educativa um pouco receosa no sentido de não saber lidar com esta situação. De facto, ao longo da PES II tive oportunidade (e digo oportunidade porque aprendi bastante com isso) de conviver diariamente com esta situação, e percebi que, realmente, é um pouco complicada mas que, com um boa organização e um bom trabalho de equipa, não é impossível de tratar com alguma naturalidade. Através de conversas com a educadora Vanda e com a auxiliar educativa Paula ao longo da PES I e II, percebi que para aprenderem a lidar com este caso, tiveram que fazer diversas formações, muita investigação e acima de tudo, aprenderem a lidar com naturalidade com tudo isto. Apesar de ter ficado relativamente pouco tempo nesta sala, também eu senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos em relação a esta doença, de conseguir perceber como deveria lidar em determinadas situações, como por exemplo, perante hipoglicémias (palavra que tanto ouvia falar e da qual pouco tinha conhecimento). Como referi, quando se diagnosticou diabetes à A.C., a mesma já fazia parte do grupo. Esta notícia, inicialmente foi um choque para todos os adultos e até para o grupo de crianças, que percebeu que tinha que ter também alguns cuidados e alguma responsabilidade perante este caso, como por exemplo, estar atentos à A.C. para ver se se sentia bem ou se estava pálida. No entanto, rapidamente aprenderam todos a lidar com a doença da A.C. e hoje em dia, até a ajudam a medir os valores do sangue e a fazer o seu registo no caderno para o efeito (claro que com a supervisão do adulto). Já no decorrer da PES II, passámos por uma nova adaptação – a bomba. A A.C. colocou recentemente um aparelho eletrónico que administra insulina automaticamente, o que requereu uma nova adaptação de toda a equipa da sala, adultos e crianças e também uma nova pesquisa sobre o novo aparelho. As crianças perceberam facilmente que teriam que ter cuidado redobrado com a A.C. por esta ter um cateter constantemente ligado ao corpo. Os adultos tiveram que se adaptar a este novo aparelho, tentado perceber como funcionava e perceber que teriam que verificar os valores com mais frequência, no sentido de perceber se a bomba está a funcionar bem ou não.

Neste momento, já todos lidam com este caso com muita naturalidade. Já todos nos habituámos ao novo aparelho da A.C. e esforçamo-nos no sentido de que o seu dia-a-dia seja completamente normal e igual ao das outras crianças do grupo. A A.C. faz tudo o

que as outras crianças fazem, no entanto, sempre com algum cuidado e controle dos esforços físicos. (ver registo nº 7 do caderno de formação – capítulo 5).

Relativamente ao R. (5;7), esta é uma criança com algumas dificuldades a nível de desenvolvimento, nomeadamente, a nível da expressão oral e da representação daquilo que lhe é pedido. O R. tem sido acompanhado desde a sua entrada na instituição, isto é, desde os dois anos de idade, pela Equipa de Intervenção Precoce. O acompanhamento é feito por duas especialistas, a Carla, educadora de apoio, e a Joana, terapeuta da fala. O R. encontra-se com a educadora Carla duas vezes por semana, tendo cada sessão aproximadamente 30 minutos. Nestas sessões o R. faz alguns trabalhos de escrita, exercícios e também vários jogos no sentido de desenvolver várias competências que ainda não adquiriu. Com a terapeuta da fala, o R. encontra-se uma vez por semana e tem sessões de aproximadamente uma hora. Nunca tive oportunidade de assistir a nenhuma destas sessões, assim, não consigo descrever o que nelas é feito. No entanto, pelo que pude observar ao longo da PES II, comparativamente com o que observei na PES I, penso que ambos os acompanhamentos têm feito muito bem a esta criança. O R. tem feito uma grande evolução. Apesar de ainda demonstrar algumas dificuldades, já consegue exprimir-se de forma mais natural e perceptível, já parece perceber o que lhe dizemos e responde-nos com mais facilidade. Na PES I, lembro-me de não conseguir manter um diálogo com esta criança, e agora no final da PES II, isto já acontece. O R. demonstra iniciativa, pede para fazer trabalhos autonomamente, sabe explicar o que fez ou desenhou e dirigiu-se várias vezes a mim para me contar novidades que se passavam dentro e fora do ambiente escolar.

Relativamente ao grupo, de uma forma geral, está habituado a toda a instituição. “O nosso dia-a-dia decorre de uma forma serena e organizada quer em termos de sala quer em termos de horário.” (Projeto Pedagógico, p.4) Todos os anos letivos mudam de sala e este ano têm uma sala muito grande, “a nova sala tem sido uma descoberta para o grupo em geral”. De facto, pelo que pude observar ao longo das 9 semanas de intervenção passadas nesta sala, pude perceber que o grupo já conhece muito bem a sala e serve-se de todas as suas áreas, sendo que, vão sempre surgindo novas áreas e conseqüentemente novas descobertas, como por exemplo a área das ciências, a área da música e a do teatro de fantoches.

No que concerne aos interesses demonstrados pelo grupo, ao longo da PES II, foi bastante visível uma grande preferência pela área dos jogos. Esta área tem sempre muitas crianças. Foi possível observar sobretudo um grande interesse pelo jogo do galo, por parte do J.M.(6;2), do G. (6;1) e do R. (5;7) e também pelos blocos lógicos. Tanto a I. (6;2), como o D.A. (6;1), o P.S. (6;1), o B. (5;8) entre outros, brincam várias vezes com estes blocos, utilizando muito a sua imaginação. Dão vida aos blocos e utilizam-nos como telemóveis, computadores, entre outros. Por vezes, fazem também construções ou barreiras. Um outro jogo bastante utilizado pelas crianças é o jogo do *scrabble*, constituído por um tabuleiro e várias peças com letras. No tabuleiro aparecem escritas várias palavras, cada uma com a sua ilustração. As crianças, sobretudo o J.M. (6;2) e o Af. (6;0), jogam este jogo procurando nas peças as letras correspondentes e colocam-nas sobre as palavras. É uma forma de terem contacto com o código escrito de uma maneira lúdica.

Para além desta área, a área das construções também é muito utilizada, tanto pelos rapazes como pelas raparigas. O G. (6;1), o L. (6;6), o P.B. (6;5), a M. (5;10) e a C.R. (6;1), são crianças que gostam bastante de brincar nesta área. No entanto, as brincadeiras dentro desta são distintas. Por parte dos rapazes há uma maior utilização dos brinquedos como por exemplo, bonecos dos desenhos animados, monstros e lutas entre eles. Pela parte das raparigas são feitas construções com blocos e animais.

Também pela área do computador foi mostrado um forte interesse. Várias crianças procuram o computador, como por exemplo o P.B. (6;5), o D.R. (5;11), o D.A. (6;1), o L. (6.6), entre outras. No entanto, como este esteve grande parte do tempo avariado, não foi possível observar que tipo de jogos eram mais utilizados.

No que concerne à área da costura, há um grande interesse demonstrado não só pelas meninas mas também por alguns rapazes. Ao longo da PES II foi possível observar que o D.A. (6;1) gosta bastante desta área, assim como o F. (5;10) e o D.R. (5;11), que por várias vezes quiseram cozer diferentes palavras nos cartões.

É de salientar ainda que o F.(5;10), uma criança que inicialmente era pouco comunicativa, principalmente com os adultos, agora nas PES II mostrou uma enorme evolução. Foram várias as vezes que o F. se aproximou de mim para se voluntariar a ajudar-me. Houve um dia que elogiei bastante a sua caligrafia, quando escrevia o seu nome. Daí para a frente, sempre que percebia que era necessário escrever algo, dirigia-

se a mim para perguntar se podia ser ele a escrever. Desta forma, passou a revelar um grande interesse pela escrita.

É demonstrado também um grande interesse por jogos e desafios, que englobem muito o sentido de procura e um tema um pouco de fantasia. Ao longo da PES II planeei duas atividades no jardim público que causaram um grande impacto no grupo. As atividades consistiam numa espécie de caça ao tesouro, em que tinham que seguir diversas pistas e desvendar enigmas ou superar desafios. Todo o grupo se mostrou muito empenhado, revelando um grande espírito de equipa.

Relativamente às competências das crianças, este é um grupo que, por se encontrar numa fase transitória já atingiu muitos dos objetivos previstos para o ensino pré escolar. Assim, tendo em conta as áreas de conteúdo referidas nas OCEPE, farei uma pequena descrição das competências adquiridas pelo grupo e por algumas crianças.

No que concerne à *Área da formação pessoal e social* as crianças do grupo em geral revelam um grande sentido de identidade e de auto-estima, isto é, sabem que pertencem a diferentes grupos, como por exemplo, à sua família, ao grupo da sala e à comunidade da instituição. A maioria do grupo sente-se à vontade para falar para o grande grupo, revelando assim um grande à vontade para exprimir as suas ideias e os seus sentimentos em relação a algo. No entanto, a este nível há crianças, como por exemplo, o L. (6.6), o T.(5;10) e a C.(5;8), que mostram certas dificuldades em falar para o grande grupo. Quando interagem entre pequenos grupos estas criança são bastante desinibidas e conseguem interagir com os colegas, no entanto, perante todo o grupo revelam alguma dificuldade em comunicar, mostrando-se um pouco inibidas. No que diz respeito à independência e autonomia a maioria do grupo já é bastante autónomo nas idas à casa de banho, no vestir e despir bibes e no comer e utilizar os talheres. No entanto, o L. (6.6), apesar de ser a criança mais velha na sala, é a única que não consegue controlar as suas idas à casa de banho. Tem que haver um preocupação por parte do adulto em relembrá-lo e mesmo assim, quase todos os dias acontece algum “percalço”. Esta criança traz sempre consigo uma muda de roupa para estes casos. Apesar de não considerarmos normal, as crianças respeitam o L. (6;6) não fazendo qualquer tipo de brincadeira com este assunto nem desrespeitando esta criança. Ainda relativamente à autonomia, o grupo revela conhecer toda a rotina diária e mostra-se responsável para cumprir as suas tarefas de forma autónoma. Todas as crianças sabem por as mesas para

o almoço e lanche, sabem distribuir o reforço alimentar pelos colegas, distribuir as águas e até atender o telefone, de forma autónoma. No que diz respeito ao espírito cooperativo este também é um grupo exemplar. Há de facto um grande espírito cooperativo entre todos. São exemplos disso o apoio que por exemplo, a C.R. (6;1), o J.M. (6;2) e a M.(5;8) dão ao R. (5;7) sempre que este mostra ter alguma dificuldade numa atividade proposta pelo adulto. Há um grande sentimento de partilha, não só de objetos mas também de ideias e conhecimentos. Isto é bastante visível sobretudo pelo J. C. (6;2), pelo P.S. (6;1), pelo D.A. (6;1) e pela M. (5;10), que muitas vezes dão ideias para a realização de novas atividades. Relativamente à convivência democrática e à cidadania, todo o grupo todas as crianças respeitam as regras da sala e do grupo e conseguem muitas vezes resolver os conflitos que surgem entre o grupo. Isto é bastante visível nos momentos de reunião de conselho, realizado às sextas feiras, onde há de facto um grande espírito democrático. A este nível pude ver uma grande evolução ao longo da PES II. No início da minha prática, eram poucas as crianças que sabiam esperar pela sua vez de falar, falando muitas vezes umas por cima das outras. Ao longo da PES II tentei trabalhar no sentido de introduzir a regra da tomada de palavra, em que cada criança tinha que por o dedo no ar e esperar pela sua vez. Esta foi uma estratégia que encontrei e que resultou bastante bem. Neste momento, talvez a M. (5;10) e o P.B. (6;5) sejam os únicos que mostram mais dificuldade em esperar pela sua vez de falar.

No que concerne à *área de expressão e comunicação*, nomeadamente em relação ao *domínio da expressão motora* foi demonstrada pelo grupo uma grande capacidade de realizar jogos de grande grupo e de pequenos grupos. Nas sessões de movimento realizadas ao longo da PES II, foi revelado pelo grupo um grande espírito de equipa sempre que fazíamos gincanas. O grupo mostrou ter um espírito competitivo mas saudável, não tendo demonstrado no entanto um mau perder. Todas as crianças do já adquiriram todas as competências previstas para o pré escolar, nomeadamente o correr, o saltar, o rastejar, rolar sobre si próprio, lançar e receber bolas ou objetos com uma ou duas mãos, entre outras. Estas competências puderam ser observadas nos diferentes jogos realizados no âmbito das sessões de movimento, nomeadamente na sessão dos jogos tradicionais e na última sessão realizada. Apesar de não ser uma das competências referidas nas OCEPE, houve também oportunidade de trabalhar o bloco dos percursos da natureza, onde foi possível fazermos exercícios de orientação simples no jardim público. As crianças mostraram um bom sentido de orientação, conseguindo fazer

percursos através da leitura de mapas simples e descobrir diversas pistas. Neste domínio, a única criança que mostra ter algumas dificuldades, no entanto, apenas no subdomínio dos deslocamento e equilíbrios é o R. (5;7). penso que não é por não saiba realizar os exercícios propostos, mas sim por ter algumas dificuldades em perceber o que é pedido. Apesar disso, foi notória uma grande evolução comparativamente com o seu desempenho na PES I.

No que diz respeito ao *Domínio da Expressão Dramática*, foi mostrado por todo o grupo uma grande capacidade de representação, nomeadamente nas representações de cenas da vida doméstica ou de idas ao restaurante, na área do castelo. Um aspeto que achei muito interessante, foi o facto de a área do castelo ser frequentada igualmente pelas crianças do sexo feminino e do sexo masculino. De facto, nesta sala não existe o que é visível noutras salas, a discriminação de géneros em determinadas áreas. Tanto os meninos brincam na área do castelo e no “cantinho” das princesas, como as meninas brincam na área da garagem e construções. Também na área das construções e dos jogos foi possível ver como algumas crianças têm capacidade e imaginação para de dar vida aos objetos com que brincam e criar diálogos bastante longos e com sentido.

Ainda em relação ao interesse demonstrado por esta área, gostaria de realçar um aspeto relacionado com a representação com fantoches. Ao longo da PES II, foi possível observar um grande interesse por este tipo de representação, no entanto, apesar de terem na sala vários fantoches, não tinham um fantocheiro. As crianças, para que o “público” não as visse, escondiam-se atrás de um *puff* que se encontrava na área da biblioteca. Assim, aquando a observação que estava a fazer, decidi perguntar ao T.S. (6;6), D.R. (5;11), C.V. (6;4) e C. (5;8) (crianças que estavam a brincar nesse momento), o que achavam de ter algo mais confortável e adequado para poderem representar com fantoches. Daqui surgiu então um proposta emergente que rapidamente se tornou num projeto – o Projeto do Teatro e dos Fantoches. Com o início deste projeto, foi visível também o interesse do restante grupo. Várias crianças quiseram fazer parte dele e assim acabámos por construir um fantocheiro e trazer convidados à nossa sala para que nos falassem um pouco desta temática. Neste momento, é bastante visível a utilização desta área. Nela, as crianças fazem recontos de histórias e representam-nas com os fantoches existentes. Esta capacidade é bastante visível no T.S. (6;6), no D.R. (5;11), no F. (5;10), na C. (5;8) e na C.V. (6;4). São crianças que frequentam muito esta área que representam muitas vezes para os diferentes colegas. Para além das representações,

todas as crianças, através de exercícios feitos com algumas lengalengas ou músicas, mostraram uma grande capacidade de exprimir vocalmente e corporalmente estados de espírito como por exemplo triste, zangado e alegre. Mostraram também uma grande capacidade para substituírem palavras por gestos. Exemplo disso foi a música que “mimamos” (com mímica) do *Se o gato soubesse*. As crianças conseguiram “cantar” a música inteira, apenas com gestos de forma a que esta não perdesse o seu sentido.

Relativamente ao *Domínio da Expressão Plástica* é mostrado um grande interesse por parte de todo o grupo. Geralmente, de forma autónoma, as crianças fazem desenhos utilizando várias técnicas, como por exemplo, através da pintura com tintas, com canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera. Para além disso, mostram também uma grande capacidade para fazer desenho à vista. Ao longo da PES II foram várias as vezes que recorremos a esta técnica e correu bastante bem. As crianças conseguem desenhar o que veem e não a imagem mental que têm das paisagens ou objetos. Conseguem focar-se em vários pormenores de uma imagem e transcrevê-los para o papel. Ao longo da PES II foi possível ainda fazer a ilustração das novidades sempre com uma técnica diferente. As crianças mostraram especial preferência pela técnica da digitinta e também pelas tintas *puffy* (que iam ao micro-ondas e cresciam). Neste domínio penso que são de destacar três crianças pelo seu jeito para o desenho criativo, nomeadamente a C.R. (6;1), o D.A. (6;1) e sobretudo a I. (6;2). A I. ao longo de toda a PES II fez desenhos muito bem estruturados, em que podia facilmente fazer-se a sua leitura. Revelou ter uma grande capacidade para fazer certo pormenores como por exemplo, num balneário que desenhou, onde até nos champôs fez a representação das legendas das embalagens. De facto, foi notória uma grande capacidade para o desenho por parte desta criança. De referir ainda que ao longo da PES II, todas as crianças mostraram capacidade de fazer composições plásticas, com várias técnicas e aplicações de materiais. Todas mostraram ter um grande espírito criativo. Este aspeto foi bastante visível quando, num dos registos das novidades, lhes foi dada uma folha com um objeto colado. A partir desse objetos as crianças tinham que ilustrar a sua novidade aproveitando o objeto colado na folha. (ver notas de campo de dia 23/04 – capítulo nº 5 deste dossier). Três crianças que se destacam por ainda não terem uma técnica de desenho muito aperfeiçoada são o R. (5;7), o G. (6;1) e o B. (5;8). Estas três crianças fazem desenhos ainda muito próximos de garatujas, no entanto penso que sejam por razões diferentes. O G. (6;1) demonstra não gostar muito de fazer desenhos com canetas ou lápis de cor, deste modo, seja qual

for o tema do desenho, faz sempre o mesmo tipo de representações. Geralmente faz uma figura humana em que o tronco é representado por um círculo, a cabeça também, os braços e pernas são apenas traços e as mãos e pés são também pequenos círculos preenchidos. Na cara representa também os olhos, boca, nariz e cabelo apenas por traços muito simples. Revela sempre pressa nos seus trabalhos para poder ir de seguida para outra área. Relativamente ao R. (5;7) e ao B. (5;8), apesar de os seus desenhos não serem de uma leitura fácil, têm mostrado uma certa evolução. Estas crianças representam várias figuras, no entanto, também com traços bastante simples.

De referir ainda que todo o grupo é capaz de emitir juízos de valor não só em relação aos trabalhos dos outros mas também aos seus. Exemplo disso eram as trocas de opiniões feitas, sempre nos momentos de arrumação de trabalho, às sextas feiras à tarde. No entanto, sempre que achavam pertinente, as crianças faziam críticas (negativas e positivas) aos trabalhos dos outros e autocríticas. Esta competência via-se sobretudo na I. (6;2) que por vezes se mostrava um pouco chateada por não estar a conseguir representar a imagem que tinha em mente (apesar de o desenho estar bem estruturado). Ao longo da PES II pude ouvir um comentário feito da I. para a C. relativamente ao seu trabalho, em que dizia “*Oh C., fizeste este desenho um bocado à pressa, não fizeste?*”, C.: “*Sim, não estava com muita vontade de desenhar!*”, I. “*Nota-se! Podias ter feito mais coisas*”. Este diálogo ocorreu de forma informal, apenas entre estas duas crianças enquanto me ajudavam a construir o *placard* do corredor com os desenhos de todo o grupo. À medida que me iam dando os desenhos iam fazendo juízos dos mesmos.

No que diz respeito ao *Domínio da Expressão Musical* as crianças no geral, mostraram ter um grande interesse e empenho nas atividades relacionadas com a mesma. Ao longo da PES II fui realizando com bastante frequência, diversas sessões de expressão musical. Em conversa com a educadora Vanda pude perceber que esta era uma área menos trabalhada. No entanto, consegui também perceber que não era por falta de interesse das crianças. Com as sessões que fui preparando, foi possível observar um grande interesse por parte de todo o grupo e um grande empenho nas diferentes atividades. Todas gostaram de cantar, de tocar instrumentos, de criar coreografias, fazer jogos com mímica e descobrir diferentes sons na sala. Com estas sessões pude perceber que fazia todo o sentido dar continuidade ao projeto iniciado ainda na PES I pela educadora Vanda – a área da música. Assim, ao longo da PES II foi possível dar continuidade ao projeto, que consistia na construção de uma área de música para a nossa

sala. Todas as crianças quiseram participar, no entanto, como haviam vários projetos em desenvolvimento, decidimos que só algumas é que participariam neste mas que depois de construída a área, todos poderiam utilizá-la. Neste momento, esta é uma área muito utilizada por todas as crianças. Todas gostam de explorar os diversos instrumentos construídos pelas crianças do grupo, e tentam descobrir diversos sons que os mesmos produzem. Para além disso, têm também uma grande capacidade para descobrir diferentes sons emitidos por vários objetos da sala e do dia a dia. Ao longo da PES II, à medida que íamos realizando as sessões de expressão musical, foi notório cada vez mais o interesse por esta área de conteúdo. Houve de facto uma grande estimulação neste sentido, feita por mim, ao grupo. Foram várias as vezes que, por exemplo, o P.B. (6;5) se dirigiu a mim com mais um som que tinha descoberto. Também o F. (5;10) e o A. (6;4), ao longo das últimas semanas da PES II vieram falar comigo para me mostrar sons que tinham descoberto com folhas, ou passando as mãos nas calças ou nalguma superfície rugosa. Houve, de facto, um despertar para os sons do dia a dia e da música que estes podem produzir.

Para além deste aspeto, todas as crianças do grupo conseguem utilizar a voz segundo diversas possibilidades expressivas relacionadas com o grave e agudo, fraco e forte e conseguem também acompanhar um ritmo, com percussão corporal. Através das sessões de expressão musical foram ganhando sensibilidade para conseguirem produzir sequências rítmicas com percussão corporal ou com objetos, mostrando assim uma grande capacidade de experimentação e criação.

Neste momento as crianças conhecem um leque variado de canções infantis e não só. Tiveram também contacto com diversos estilos musicais, nomeadamente, música clássica e também música tradicional portuguesa. Para além disso, costumam ter contacto também com música comercial, através da audição de músicas transmitidas pelo rádio da sala, que por vezes é ligado. Ligada a esta área está também a área da dança, pela qual também mostraram algum interesse. Nas sessões de expressão musical, mostraram uma grande capacidade para criar diferentes coreografias e também gestos para acompanhar as diferentes canções que foram aprendendo.

Relativamente ao *Domínio da Linguagem Oral e Escrita* esta é uma das áreas pela qual continuo a notar algum desinteresse por parte da maioria do grupo, nomeadamente em relação à escrita. Na sala, há uma área denominada de “Área da Escrita” a qual não

costuma ser frequentada pelo grupo de forma voluntária. Esta foi uma observação que já tinha feito ao longo da PES I e que tentei modifica-la ao longo da PES II. Ao longo da PES II cheguei mesmo a introduzir novos ficheiros e também um dossier com palavras ilustradas, no entanto, tirando os primeiros dias, não houve uma grande adesão. Penso que uma boa ideia seria a construção de novos tabuleiros para o jogo *scrabble*, em que as crianças formam as diferentes palavras de uma maneira lúdica. Se estes jogos fossem inseridos nesta área, talvez as crianças criassem um maior gosto pela mesma e comessem a frequentá-la sem ser por incentivo do adulto. Apesar desta área não ser muito frequentada, o domínio da escrita é trabalhado através de outras formas, nomeadamente através da escrita do nome, da reprodução da novidade escrita pelo adulto, do registo das saídas, de canções ou acontecimentos importantes, em que cada criança reproduz uma palavra numa tira de papel para colar posteriormente numa cartolina e assim completar o registo feito pelo adulto (ver planificação nº 11, dia 17 de abril – capítulo 5). Por vezes, também são propostas atividades em que as crianças têm que procurar em revistas as diversas letras de uma palavra, recortá-las e colá-las sob a mesma, que se encontra escrita numa folha branca. (ver planificação nº 11, dia 17 de abril – capítulo 5). Relativamente à reprodução escrita penso que posso salientar o F. (5;10) pelo seu gosto em escrever. Por várias vezes, após ter elogiado a sua caligrafia, o F. veio ter comigo para se oferecer para escrever e fazer diferentes registos para a sala. Penso que o facto de ter feito um reforço positivo fez com que esta criança criasse um maior gosto pela escrita.

Relativamente à consciência fonológica penso que todo o grupo já adquiriu esta competência. Uns mais que outros. É de salientar o A. (6;4) que já reconhece não só o som, como todas as letras. Esta criança, por várias vezes quando estamos em conversas normais, consegue captar sons e dizer várias palavras iniciadas por esse som. O restante grupo, no geral, consegue também fazer este tipo de atividades, no entanto, tem de ser o adulto a referir a primeira letra. Há de facto, uma maior consciência dos sons por parte do A. (6;4).

Relativamente ao reconhecimento de palavras, todas as crianças reconhecem os seus nomes e algumas, como por exemplo o A. (6;4), a M. (5;10), a M. (5;8), a I. (6;2), o D. A. (6;1), entre outras crianças, conseguem também identificar os nomes dos colegas. No que concerne ao subdomínio do conhecimento das convenções gráficas, todo o grupo sabe como pegar num livro, sabem que tanto a escrita como os desenhos nos transmitem

informações e são um tipo de comunicação, assim como os gestos, conseguem identificar a capa, contracapa e lombada, sabendo também que alguns livros estão paginados e outros não. De referir ainda que todas as crianças demonstraram saber o sentido direcional da escrita, e usam-no sempre quando identificam o seu desenho. Geralmente escrevem o nome no canto superior esquerdo da folha. No entanto, ao longo da PES II pude observar que o T. (5;10) mostra algumas dificuldades neste domínio. Por várias vezes pude ver o T. a desenhar o seu nome de forma espelhada, isto é, começando pela última letra. Isto aconteceu devido a esta criança ter escrito o seu nome no canto inferior direito da folha. Começou a escrever da direita para a esquerda, iniciando pela primeira letra do seu nome (ogait).

No que concerne à compreensão de discursos orais e interações verbais, à exceção do R. (5;7), todas as crianças mostram estar a um nível bastante desenvolvido. Como referi inicialmente, o R. é uma criança com certos problemas que, inicialmente tinha algumas dificuldades em perceber o que lhe era pedido ou dito. Embora não esteja ao mesmo nível das restantes crianças, revelou ter feito uma grande evolução neste sentido, ao longo da PES II, devido ao acompanhamento que teve de uma equipa de acompanhamento especial. O R. neste momento já coloca questões e consegue dar respostas, pede ajuda aos adultos e aos colegas, caso necessite e consegue relatar algumas experiências vividas. O restante grupo consegue igualmente tudo isto e também recontar histórias, falar sobre um determinado tema, recitar poemas, rimas e canções. São de salientar a I. (6;2) por utilizar vocabulário novo que tenha aprendido recentemente, nos seus diálogos. Esta criança usa por vezes vocabulário bastante elaborado para a idade que tem, como por exemplo, “caótico”, “ao rubro” ou “medidas drásticas”. Estas foram algumas das palavras que cheguei a ouvir a I. (6;2) utilizar enquanto brincava com as outras crianças e pensei serem pouco usuais nestas idades. Foram palavras que deve ter ouvido alguém dizer e que conseguiu introduzi-las no seu campo lexical ativo. Para além destas competências, o grupo mostra também um grande interesse em ouvir histórias em grande ou pequeno grupo. São várias as vezes que trazem livros de casa para que o adulto conte na sala, para todo o grupo.

No que diz respeito ao *Domínio da Matemática* este foi um domínio que apesar de não ter sido muitas vezes utilizado por si só, está presente em muitas atividades realizadas ao longo da PES II. De facto, sem darem por isso, as crianças trabalharam bastante este domínio ao longo dos dias. Não só através dos jogos, dos blocos lógicos, das sequências

feitas com sons, da marcação de ritmos nas sessões de expressão musical, nas medidas e quantidades utilizadas para a confeção da massa de cores ou dos bolos, da contagem das bolachas para o salame, entre outros. Para além destes momentos, ao longo da PES II foram ainda planeadas atividades para trabalhar em concreto este domínio, nomeadamente a construção de gráficos de barras, no âmbito das votações feitas relativas às histórias ouvidas na biblioteca (ver planificação nº13, dia 19 de abril) e também na atividade de desenho das mãos com diversas formas e da contagem e soma do número de dedos (ver planificação nº13, dia 19 de abril). Também através de alguns dos instrumentos de regulação da sala, como por exemplo o mapa das presenças e das tarefas, as crianças mantêm contacto com tabelas de dupla entrada e através dos gráficos construídos começam a ter contacto com a análise e tratamento de dados. Neste momento todas as crianças do grupo conseguem enumerar objetos, reconhecem os números de 1 a 10 e algumas até mais, como por exemplo o A. (6;4), a M. (5;10), o T.S. (6;6), o D. A.(6;1), o D. R. (5;11), a A. (5;8), a M.R. (5;8), entre outros, que reconhecem vários números. Um exemplo a salientar foi no momento de contagem dos pontos, no dia da olimpíada dos jogos tradicionais, em que era o D. R. (5;11) quem estava a fazer o registo dos mesmos nas tabelas. A contagem fi-la eu e ao dizer o resultado final, calculei que a criança não o soubesse representar esse número no entanto, não foi o que aconteceu. Eu disse “116” e o D. perguntou “Isso é dois uns e um seis?”. Fiquei bastante surpreendida com conhecimento que esta criança já tem acerca dos números. Também no decorrer de uma conversa, na preparação de materiais para o mesmo projeto (Olimpíada dos jogos tradicionais) tentei estimular as crianças a fazerem a soma de $7 + 7$ (quantia necessária de placas de responsáveis pelos jogos). Antes de darmos início à contagem pelos dedos (que era o que esperava que fossem fazer) o T.S. (6;6) responde “14”, sem ter feito nenhum tipo de cálculo com a junção de objetos. A capacidade de raciocínio desta criança também me deixou bastante surpreendida.

Relativamente à *Área de Conhecimento do Mundo* é uma área de grande interesse para todas as crianças em geral. Foi demonstrado por algumas crianças um grande interesse por temas de história, nomeadamente pela história da cidade de Évora, interesse esse que deu origem a um projeto ao qual demos o nome de *À Descoberta da Cidade de Évora*. Para além disso foi visível também um grande interesse pela área das ciências e da natureza, nomeadamente no que respeita a experiências feitas com ímanes, nas questões colocadas sobre esqueletos (no decorrer da audição da música *Dança*

macabra), nas dúvidas e questões colocadas relativamente às características dos animais (tendo sido construída uma enciclopédia de animais para responder a estas questões – projeto da enciclopédia) e também no que respeita aos planetas. No que concerne às competências já adquiridas relacionadas com esta área, todas as crianças já reconhecem algumas plantas e mapas, como por exemplo, o mapa de Portugal e Évora, analisados no âmbito do projeto *À Descoberta da Cidade de Évora*, localizam elementos dos seus espaços de vivência, como por exemplo, a sala de atividades, a instituição, a casa, entre outros. O A. (6;4), por exemplo, consegue descrever o itinerário até à sua antiga casa, descrevendo sempre que para lá chegar tinha que passar pelo aqueduto, em direção a Arraiolos, conseguindo mesmo indicar partes do caminho no mapa da cidade de Évora.

Em relação à saúde, no início da PES II havia crianças que não davam muita importância a certos hábitos de higiene, como por exemplo, a lavagem das mãos. Este foi um hábito que tentei criar ao longo de toda a prática, tentando alertar para a sua importância. Foi um objetivo conseguido, pois no final da PES II, já todas as crianças lavavam as mãos, com sabão, sem ter que lhes dizer nada e chegavam ao pé de mim para mo dizerem. Relativamente à lavagem dos dentes, todas as crianças têm consciência da sua importância e esta faz parte da sua rotina.

De uma forma geral, este é um grupo que já atingiu a maioria das metas finais de aprendizagem estipuladas para o ensino pré-escolar. De facto, à exceção do R. (5;7) que revela algumas dificuldades, todas as crianças são bastante ativas e capazes de resolver os conflitos que vão surgindo ao longo do seu dia a dia, sejam eles entre as crianças, sejam com qualquer situação que ocorra, numa atividade ou acontecimento. É um grupo que mostra saber viver em democracia e tem um enorme respeito entre os diversos elementos do mesmo.

Importa referir que toda esta caracterização, teve como base apenas as nove semanas em que mantive contacto com as crianças e algumas conversas tidas com a educadora cooperante. Desta forma, não quer isto dizer que as crianças não tenham adquirido outras competências para além das aqui referidas.

No que respeita à equipa educativa desta sala, dela fazem parte a educadora Vanda Chaveiro e a auxiliar de ação educativa Paula Gagera. Pode considerar-se como fazendo parte desta equipa, também a mãe de uma das crianças que todas as quintas-feiras vem à sala dar sessões de inglês e a professora de Religião e Moral, a professora Lena. Foi

possível observar ainda que esta é um equipa que se apoia mutuamente e que faz um grande trabalho tendo sempre em conta a importância da cooperação entre todos. Nota-se que esta é uma equipa que não está na sala apenas para dar, mas também para receber. Isto é, não estão apenas para ensinar e proporcionar momentos de aprendizagem, mas estão também dispostas a aprender com tudo o que as crianças têm para nos dar.

Anexo V – Registo nº 7 do Caderno de Formação de Jardim de Infância, semana de 07 a 11 de maio

Universidade de Évora Mestrado em Educação Pré-escolar U.C.: Prática de Ensino Supervisionada II Orientadora: Fátima Aresta Discente: Joana Águas	Instituição: Jardim Infância Nª Srª da Piedade Valência: Jardim de Infância Educadora: Vanda Chaveiro Semana: 07/05 a 11/05
---	--

NOTAS DE CAMPO

Dia	Notas
2ª Feira (07/05)	<p>Total: 19 crianças (faltou a A., o T.S. e o P. S.)</p> <p>Na reunião de grande grupo fiquei muito contente por ver que a C. e a C. R. estavam a olhar para o registo da música do gato e a tentarem lembrar-se da letra para cantarem. Ao ver isto perguntei-lhes se a queriam cantar. Começámos a cantar todos a música e de seguida as crianças quiseram cantar todas as outras musicas que aprendemos até hoje. Fiquei muito contente por ver que ainda se lembram das letras das canções. Isto significa que foram músicas do seu interesse, as quais conseguiram compreender bastante bem e decorar a sua letra.</p> <p>Ao longo da manhã de hoje fizemos as novidades. Inicialmente começámos por escrever apenas as novidades, e assim que todos terminaram de escrever passámos à ilustração com digitinta. Não foi possível fazerem todos ao mesmo tempo. Então, enquanto as crianças brincavam nas diferentes áreas, ia chamando duas de cada vez para fazerem a ilustração da sua novidade com esta técnica. Escolhemos apenas duas cores: azul e verde. Esta técnica foi feita à porta da sala, numa mesa pequena para dar possibilidade às restantes crianças de brincarem dentro da sala utilizando as restantes mesas.</p> <p>Enquanto algumas crianças estavam comigo a fazer a digitinta e outras estavam a brincar nas áreas e cerca de 5 crianças foram com a Paula para a cozinha fazer o salame de chocolate para o lanche que se realizava à tarde, na sala, com as mães das crianças (com o sentido de festejar o dia da mãe).</p> <p>Tivemos que interromper as digitintas para se dar lugar ao momento de religião e moral, no entanto, após este terminar conseguimos terminar todas as digitintas. Foi uma manhã que passou bastante rápido.</p>  <p>Fig. 1 e 2 – Alguns exemplos das novidades feitas com digitinta</p> <p>À tarde, por volta das 16.30, regressei à instituição para participar no lanche do festejo do dia da mãe. A mãe da I. veio à instituição para dinamizar uma sessão de Zumba, um tipo de dança latina, para todas as mães das duas salas dos 5 anos. Foi um momento de convívio bastante interessante onde todas as mães interagiram não só com os seus filhos no espaço da instituição, mas também umas com as outras. No final da aula de dança, dirigimo-nos todas para a sala, onde comeram um salame preparado por algumas crianças da sala, ao longo da manhã.</p>

<p>3ª feira (08/05)</p>	<p>Total: 19 crianças (faltou a M., o P. B. e o P. S.)</p> <p>Hoje de manhã, após a reunião de grande grupo, como estavam presentes apenas 9 crianças, decidi deixar que todas participassem na confecção da massa de cores. Distribuímo-nos à volta da mesa dos jogos e dei tarefas às diferentes crianças- O D. R. foi com o T.S. à cozinha buscar óleo, farinha e uma colher (uma vez que na sala já não haviam ingredientes suficientes), o Af. e a M. foram à casa de banho buscar água dentro de um frasco. O T. foi buscar copos de plástico pequenos, para utilizarmos como unidade de medida, outras duas crianças foram à sala da I. pedir um alguidar emprestado para juntarmos todos os ingredientes, e outras duas crianças foram escolher as tintas para colorirmos a massa. Antes de coloC.s expliquei às crianças que não iria ser eu a fazer a massa, iriam ser elas, com a minha ajuda. Pedi à A. para que fosse buscar uma folha e a sua tala para fazer o registo da receita como quisesse.</p> <p>Começámos a fazer a massa. Disse-lhes apenas que primeiro deveríamos por um pouco de água, um pouco de óleo, a tinta e o sal. Optaram por colocar um copo de água, um de óleo, um pouco de tinta (a olho) e uma colher de sal. Misturaram tudo com uma colher de pau e de seguida começaram a juntar a farinha. Inicialmente colocaram apenas dois copos de farinha e foram mexendo com a colher de pau, no entanto, perguntei-lhes se achavam que era suficiente. Pedi-lhes que tocassem na massa com as mãos e vissem se esta pegajosa ou não. Viram que estava pegajosa, então, optaram por acrescentar mais farinha. À medida que iam acrescentando os diferentes ingredientes, a C. V., numa folha de papel manteiga de tamanho A4, ia fazendo o registo da receita. Optou por desenhar os ingredientes e à medida que iam acrescentando, ia fazendo traços à frente de cada desenho. Por exemplo, (imagem de copo, com líquido azul [água]) , (imagem do copo com líquido amarelo [óleo] , (imagem de uma colher com sal) , e assim sucessivamente.</p> <p>Assim que terminamos de fazer a primeira massa, chegamos à conclusão que estava demasiado escorregadia. Discutimos este assunto e tentei que chegassem à conclusão que era devido a termos colocado demasiado óleo. Assim, para a segunda massa perguntei-lhes “Então, se a primeira tinha demasiado óleo... que quantidade de óleo acham que devíamos por agora?”. A resposta não foi imediata. Para ajudá-los perguntei “Que quantidade de óleo pusemos na primeira preparação? ... Um copo? Então se temos que por menos, quanto acham que devemos por?” Houve uma criança que disse “metade”. Aí perguntei, “Então quanto é que é metade?”, Criança: “metade de um copo! Por aqui, mais ou menos.”(apontando com o dedo).</p> <p>Perguntei ao restante grupo se concordava. Todos disseram que sim, mas a C. perguntou “Então, mas como é que desenho meio copo?”. Sentei-me com ela e chamei a atenção do grupo para que a ajudasse. As crianças responderam que deveria pintar menos o copo. “Mas isso seria perceptível?” perguntei. “Acham que todos os outros meninos quando quiserem consultar esta receita vão perceber facilmente que isto é meio copo?” Questionaram-se e com a minha ajuda, chegaram à conclusão que poderíamos fazer de duas formas. Ou faríamos apenas meio traço (mas corríamos o risco de continuar a não ser perceptível) ou desenhávamos um copo igual aos iniciais mas fazíamos um traço na vertical, a meio do copo, riscando uma das metades. As crianças preferiram a segunda hipótese. Aproveitei ainda para lhes explicar que na matemática uma metade representa-se por $\frac{1}{2}$, no entanto, expliquei-lhes que não poderíamos fazer o registo desta forma porque ficaríamos com o mesmo problema: as restantes crianças certamente não iriam perceber o significado daqueles números.</p> <p>Escolhidas então as novas quantidades, disse-lhes que desta vez não iria ajudar em nada. Iria ficar apenas a observar e, uma vez que já tinham o registo feito pela C. R., deveriam consultá-lo e fazer sozinhos a massa, tendo em conta as alterações feitas às quantidades. À medida que a foram fazendo perceberam que como tínhamos colocado menos óleo, a massa com apenas 4 copos de farinha já estava quase pronta, o que significaria que também a quantidade de farinha seria alterada.</p> <p>Só na terceira massa, a cor-de-rosa, é que fizeram a receita definitiva. Chegaram à conclusão que necessitariam de meio copo de óleo, uma colher de sopa de sal, um copo de água, mais ou menos uma colher de tinta e 5 copos de farinha. O registo ficou na área das ciência e combinámos que, sempre que quiserem fazer massa, poderão fazê-lo autonomamente, desde que não haja massa já feita.</p> <p>Como esta atividade necessitou mais do meu apoio do que esperava, não foi possível fazer</p>
-----------------------------	---

trabalho de projeto. Assim, quando terminamos a massa já era hora de irmos para o salão. Pedi a todas as crianças que começassem a arrumar as áreas e os trabalhos que estavam a realizar e que se reunissem na área junto do mapa das presenças.

Como a A. (a criança com diabetes) ao medir-se vou que tinha os valores de açúcar um pouco baixos, decidimos que esta não faria a sessão. No entanto, achei que também não era justo que ficasse apenas a ver os colegas. Assim, quando fomos para o salão combinei com ela que seria a minha ajudante. A A. ficou muito contente com esta tarefa.

A sessão iniciou-se com a formação o aquecimento, onde as crianças tiveram que correr pelo salão e ao meu sinal, teriam de fazer determinadas coisas. Sempre que batia uma palma teriam que parar e senta-se, quando batia duas teriam que parar e deitar-se no chão e quando batia três, tinham que parar e pular no sítio onde estavam. As crianças adoraram este tipo de aquecimento. Também neste momento disse à A. que podia ser ela a comandar o grupo, era ela quem decidia quando deviam parar e o que deveriam fazer, batendo elas as palmas.

Assim que terminaram o aquecimento, formámos as equipas. Pedi a todos que se sentassem nos bascos do salão e perguntei-lhes se sabiam todos qual era a sua mão direita. Todos a levantaram e de seguida disse-lhes: agora, com a vossa mão direita, sem se levantarem do banco, deverão apalpar a parte de baixo do banco e ver se está lá alguma coisa. Descobriram imenso quadrados de papel de três cores diferentes (azul, amarelo e laranja). Perceberam de imediato que cada cor corresponderia a uma equipa, sem eu ter dito rigorosamente nada.

Enquanto ia preparando o espaço com a A. fui-lhes explicando o que iríamos fazer. As crianças ainda se lembravam de alguns jogos (estes jogos eram similares aos de uma sessão de movimento que fiz na PES I) e desta vez compreenderam as regras bastante melhor. Gostaram imenso do facto de termos formado equipas desta maneira e quiseram levar os papeis colados nos bibes para o refeitório. Uma criança, o J. C., sugeriu mesmo que se sentassem nas mesas do almoço consoante as equipas. Achei uma sugestão importante e expu-la ao grupo. O grupo gostou bastante da ideia, mas como estavam um pouco irrequietos, disse-lhes que talvez para a próxima semana pudéssemos fazer isso.

O segundo grande momento do dia foi a história do Grufalão. Esta atividade resultou muito melhor do que estava à espera. Inicialmente cheguei a pensar que poderia ser demasiado cansativo para as crianças estarem a tarde praticamente toda sentados a desenhar ou ouvir uma história, no entanto, não foi o que se passou. As crianças estavam muito entusiasmadas com a dinâmica que foi utilizada antes da hora do conto.

Assim que nos sentamos em roda, expliquei-lhes que iríamos ouvir a história do Grufalão. Apenas duas crianças (a M. e o L. já tinham ouvido esta história, no entanto, não se lembravam bem da personagem, o que facilitou a que todos pudessem fazer a atividade). Perguntaram todas “O que é um Grufalão?”. Esta era o meu objetivo, que nenhuma soubesse o que era um Grufalão. Expliquei que não lhes iria dizer nada, por enquanto sobre o Grufalão. Disse que era apenas uma personagem da história que ia contar e que poderia ser o que eles quisessem. Os resultados foram muito bons, algumas crianças imaginaram que o grufalão era um elefante, outras que era um urso, um pirata, um “jovem” (A.), um menino, monstros bons e maus. O F. imaginou que o Grufalão era uma mistura de ser humano com elefante. À medida que iam terminando iam-se sentando de novo na roda para comunicarem aos colegas o seu desenho e explicar em que tinham pensado (dizendo o que tinham desenhado e se a personagem era boa ou má). O B. mostrou ter uma grande imaginação, afirmando que tinha desenhado um mostro mau, que tinha quatro braços e seis pernas que serviam para atacar os outros animais e pessoas, foi a criança que melhor conseguiu descrever o seu desenho, utilizando bastante a sua imaginação.

A segunda etapa da atividade era desenhar novamente o Grufalão, desta vez com algumas pistas. Sentaram-se novamente nos seus lugares, com as suas latas e disse-lhes que um Grufalão tinha “presas, garras e dentes terríveis”, “patas nodosas”, “dedos revirados”, “uma borbulha venenosa na ponta do nariz”, “olhos laranja”, “língua preta” e “espinhos Vi. nas costas”. As crianças ao ouvirem estas pistas fizeram expressões faciais bastante interessantes, meio assustadas, de alguma repulsa, no entanto, rapidamente partiram para o desenho.

Assim que terminaram sentaram-se novamente na roda e mostramos os desenhos uns aos outros. Foi neste momento que lhes perguntei “Então e agora, depois de todos estes desenhos, querem conhecer o Grufalão?”. Todas disseram que sim. Estavam bastante curiosas. Ao contar a história pude observar as expressões que iam fazendo. Estavam todas

bastante atentas e parecia que estavam mesmo a viver a história. Foi um momento bastante intenso, onde todas as crianças estavam inseridas e muito concentradas no que se estava a passar. A educadora Vanda sugeriu que numa próxima eu tentasse gravar estes momentos, para poder observar com atenção as expressões e a concentração de cada criança. De facto daqui até pode surgir uma outra atividade “Esta foi a minha cara quando ouvi a ‘tal’ história”. Após ouvirem a história perguntei-lhes se gostariam de desenhar então o grufalão à vista, agora que já o conheciam. No entanto, com o já estávamos próximos da hora do lanche, optámos por passar esta atividade para o momento depois do lanche.

Na hora do lanche o tema de conversa de algumas crianças foi o grufalão. Repetiam as características do Grufalão, imitavam-no, repetiam frases da história. Isto deixou-me bastante contente, pois é através destes momentos que percebo que realmente estas atividades fazem sentido para as crianças. São atividades que não são trabalhadas apenas naquele momento, mas que lhes ficam na memória e causam algumas reações nas crianças.

Assim que regressámos à sala, depois do lanche, algumas crianças optaram por brincar nas diferentes áreas outras por fazer o desenho do Grufalão à vista, numa folha A3. Escolheram uma das imagens do livro, coloquei o livro em cima de um dos armários da sala, para que todos o conseguissem ver e fizeram a representação do Grufalão, para posteriormente fazermos um placard com os três desenhos de cada criança. (fig. 3)



Fig. 3 – Placard com alguns exemplos dos desenhos das crianças, do Grufalão.

Total: 20 crianças (faltou a M. e o P. S.)

Hoje a manhã, apesar de ter passado muito rápido, correu muito bem. Finalmente conseguimos sair do colégio e darmos andamento ao projeto “À descoberta da cidade de Évora”. Pedimos aos pais das crianças que hoje as trouxessem antes das 9.30 para que pudéssemos sair às 10 em ponto. Como era de esperar, nem todas as crianças chegaram à hora prevista.

Por volta das 9.15 fomos para a sala para nos prepararmos para a saída. Enquanto a educadora Vanda ia recebendo as crianças que iam chegando, eu reuni-me com as que já estavam presentes para analisarmos os mapas, como estava previsto. Distribuí pelas crianças três mapas iguais da cidade de Évora (os que já tínhamos analisado no âmbito do projeto). Estes já tinham algumas zonas identificadas a vermelho, como por exemplo, o tempo de diana, o aqueduto, a praça do Giraldo, entre outros. Perguntei-lhes se sabiam onde ficava o nosso colégio e o A. (criança que também da primeira vez conseguiu localiza-lo) conseguiu identifica-lo no mapa, pois ficava junto ao jardim público (local que também já sabem onde fica, no mapa).

Após analisarmos os mapas, passamos então à preparação para a saída. Pedi a duas crianças que me ajudassem a distribuir os chapéus, preparamos o saco com os cartões (onde iriam apoiar as folhas para fazer o desenho à vista) e material para desenho, papel higiénico, a mala da A. e máquina fotográfica. Foram à casa de banho e seguimos então para a porta da instituição.

Por volta das 10h estávamos de saída e faltava apenas uma criança, a I., que chegou logo em seguida.

Decidimos fazer um atalho e atravessar o jardim público para “cortar” um pouco o caminho. Neste percurso pelo jardim uma das crianças faz um comentário “Olhem, parece a floresta do Grufalão!”. A partir deste momento, a atenção das crianças ficou totalmente virada para a procura de pistas do o Grufalão. Tudo o que viam no jardim de menos comum, afirmavam ser um pista do Grufalão. “Olha uma pá. Deve ser do grufalão!”, “Olha aquele desenho na parede (a palavra “Olá” escrita em *spray*), deve ter sido o grufalão para nos dar uma pista!”, “Olha, pegadas do Grufalão (apontando para as marcas deixadas pelas rodas das bicicletas, no caminho)”. Todas estas observações feitas pelas crianças deram-me a ideia de na próxima

4ª feira
(09/05)

semana fazermos uma “Caça ao Grufalão!”. Falei com a educadora Vanda e com a auxiliar Paula e também acharam um boa ideia. A Paula sugeriu até que se podia vestir de Grufalão e aparecer no meio da caça ao Grufalão. Desta forma, na próxima terça feira, a sessão de movimento será feita novamente no jardim público. Será dinamizada da mesma forma que a caça aos ovos, mas num outros espaço e com outros enigmas e tarefas.

Após termos atravessado o Jardim, parámos junto das portas da cidade de Évora. Inicialmente fizemos uma roda na relva para falarmos sobre o desenho que iriam fazer. Alertei as crianças para que não abrissem a “gaveta da imaginação” mas sim a “gaveta da observação”. Deveriam desenhar apenas o que vissem e não a imagem mental que já tinham desta paisagem. Assim, fui distribuindo pelas crianças um cartão, indicando-lhes o sítio onde deveriam ficar. A auxiliar Paula distribuiu as folhas e a educadora Vanda os lápis de carvão e os paus de carvão. Ao ver a imagem das crianças deitadas na relva a desenhar, pensei “São mesmo pequenos artistas!” Estavam mesmo empenhados no que estavam a fazer e não se distraíam com nada. Passaram imensos carros, imensas pessoas e eles estavam apenas concentrados no seu desenho. Desenharam até os pormenores das várias pedras encaixadas umas nas outras, a aste de uma bandeira que se encontrava no topo da torre da porta e uns orifícios que estavam no cimo da muralha. As pessoas que passavam, paravam e olhavam para ver o que crianças tão pequenas estavam a fazer ali deitadas. Foi, de facto, uma imagem muito bonita de se ver. (fig. 4,5 e 6) Os resultados ficaram todos muito diferentes, mas todos muito giros. As crianças utilizaram os dois materiais de desenho que tinham ao dispor (lápis de carvão e pau de carvão) e o resultado ficou mesmo artístico. (fig. 7 e 8)



Fig. 4, 5 e 6 – Imagem das crianças a desenharem à vista (esq.) A. e D. M., concentrados a desenharem (centro e drt.)



Fig. 7 e 8 – Alguns exemplos dos desenhos à vista da muralha e torre das portas das cidade de Évora

Assim que todos terminaram o desenho, seguimos pela Rua Serpa Pinto até à Praça do Giraldo para a fotografarmos. Enquanto algumas crianças se sentaram para descasar, o Af. e o T.S. vieram comigo escolher um sítio para fotografar e tiraram várias fotografias para, amanhã, fazermos novamente desenho à vista, mas através da fotografia que será projetada numa das paredes da sala.

Tiradas as fotografias, regressámos à instituição. Demorámos menos tempo do que tinha planeado, assim, quando chegamos à instituição ainda tivemos tempo para conversar um pouco sobre todo o passeio, retirar os bibes calmamente (devido ao calor que estava), beber água e ainda escrever no diário. Várias crianças quiseram fazer sugestões de atividades para a próxima semana. Fiquei muito contente por saber que já estão a perceber como funciona e para que serve o diário de grupo. Inicialmente, utilizavam-no apenas para escreverem na coluna do “gostei” ou “não gostei”. Fizeram sugestões como “fazer uma caça ao Grufalão”, “fazer um Lanche para a despedida da Joana, no jardim público”, “Fazer uma lista com tudo

	<p>o que já sabemos sobre o Grufalão” e “Construir um Grufalão grande”. Mais uma vez, tive a prova de que a história do Grufalão causou um certo impacto neste grupo. Todas as crianças adoraram a personagem e não param de falar dela. Aproveitámos ainda para preencher a coluna d’“O que fizemos”.</p> <p>De seguida fomos almoçar. As crianças estavam muito orgulhosas de si mesmas por estarem a almoçar sem bibe, devido a se terem portado muito bem durante o passeio. Nenhum criança saio da fila, estiveram todos muito atentos e os resultados foram todos bastante bons.</p>
<p>5ª Feira (10/05)</p>	<p>Total: 19 crianças (faltou a M., o J. C. e o P. S.)</p> <p>Hoje assim que demos entrada na sala, em conversa com a educadora Vanda esta disse-me que tinha recebido uma mensagem no dia anterior da mãe do J. C., a perguntar como se chamava o monstro dos dentes afiados e dos olhos cor-de-laranja (O grufalão). Pelos vistos o J. foi para casa a falar do assunto mas não se lembrava no nome da personagem da história. Isto deixou-me muito contente por saber que para além de terem vivido bastante a história na sala, também a comentaram em casa.</p> <p>Na conversa reunião de grande grupo, para além de falarmos do que ia ser feito ao longo do dia, falamos imenso sobre animais. A C. fez um comentário sobre os bichos da ceda que tinha em casa e dali surgiu uma enorme conversa acerca de diferentes animais. Como no dia anterior tinha estado a tratar de alguma informação sobre os animais que as crianças tinham escolhido para a enciclopédia, lembrei-me de lhes dizer uma curiosidade sobre o <i>dragão de komodo</i> (o animal pesquisado pelo L.). Disse-lhes que este por vezes comia até pessoas. Daqui comecei a falar sobre os animais que já tinha tido e as crianças também quiseram falar sobre os seus animais. Foi uma conversa bastante rica em conteúdos, pois aproveitamos para falar de algumas características dos animais, falei dos habitats e até os tentei sensibilizar para não comprar nunca animais tropicais, pois estamos a tirá-los do seu habitat natural e eles acabam por não ser felizes dentro de aquários ou dentro de quatro paredes. (isto porque lhes falei de duas iguanas que tive, que acabaram por morrer devido à falta de condições). Falamos até sobre embalsamar animais. Disse-lhes que quando era pequena cheguei a apanhar uma cobra pequena e uma rã e embalsamá-las com álcool dentro de um frasco. As crianças estavam muito entusiasmadas com esta conversa, no entanto, quando chegou a mãe do Af. para dirigir o momento da sessão de inglês, tivemos que dar por terminada a conversa e continuarmos numa outra altura.</p> <p>Após a sessão de inglês, demos lugar à sessão de expressão musical. As crianças adoraram. Hoje não cantámos simplesmente uma canção. Cantámos a canção <i>Indo eu a caminho de Viseu</i>, a qual as crianças já conheciam, dançámo-la, criamos novas coreografias, filmamos as coreografias, fizemos votações e ainda tocamos com os nossos novos instrumentos feitos pelas crianças do projeto da música. Foi uma sessão bastante longa, no entanto, em parte alguma as crianças se mostraram cansadas. Estavam muito contentes por estarmos a fazer algo novo.</p> <p>Como referi, iniciámos por cantar a música. Perguntei-lhes se já a conheciam e se sabiam alguma dança para a mesma. Todas as crianças já conheciam a música e também já sabiam a sua coreografia. Desta forma, não necessitei de lhes ensinar nenhuma coreografia. Cantámos, dançámos e de seguida pedi-lhes que formassem três grupos. Cada grupo teve cerca de 15 minutos para criar uma nova coreografia e apresenta-la aos outros grupos. Fui passando pelos três grupos e acabei por ajudar um pouco (eu e a auxiliar Paula). Tiveram todos tempo de ensaiar e depois do ensaio passámos então à demonstração. Expliquei-lhes que iria gravar as três coreografias para que depois pudéssemos observar com atenção e ver onde poderíamos melhorar. Assim, cada grupo mostrou a sua coreografia e depois de terem feito os três, passámos à visualização dos vídeos, no computador. As crianças gostaram muito de se verem no computador e conseguiram identificar alguns erros cometidos, como a falta de coordenação e também alguma distração por parte de alguns elementos do grupo. No entanto, expliquei-lhes que era perfeitamente normal cometermos erros, principalmente porque não tinham tido muito tempo para treinar. Disse-lhes que deveriam ter em conta estes erros para numa próxima vez, tentarem esforçar-se para não repeti-los.</p> <p>Após terminarmos de ver os vídeos, dividi o grupo novamente, mas desta vez em quatro pequenos grupos. Cada pequeno grupo tinha a tarefa de cantar apenas uma parte da música: o primeiro – “indo eu, indo eu, a caminho de Viseu”, o segundo – “Encontrei o meu amor,</p>

	<p>ai jesus que lá vou eu”, o terceiro – “Ora truz truz truz, ora traz traz traz, e o quarto – “Ora chega chega chega, ora arreda lá p’ra trás”. Cada grupo teria que cantar a sua parte no devido momento. Esta atividade requeria bastante atenção para que conseguissem entrar no ritmo certo. Todas as crianças conseguiram. Em seguida, os grupos mantiveram-se mas distribuí por cada grupo alguns instrumentos para que acompanhassem a música, marcando a pulsação. O facto de pudermos ter feito esta atividade com instrumentos deixou-as ainda mais entusiasmadas. Esta foi uma forma de dinamizar um pouco mais esta sessão de expressão musical que correu bastante bem. Também esta fase da sessão foi filmada para que posteriormente pudessem ver se tinham “entrado” no momento certo ou não e se estavam a marcar a pulsação de forma correta. De facto, quase todas as crianças entraram no momento certo e conseguiram marcar a pulsação, à exceção do R. e do D. M. que mostraram alguma dificuldade apanhar o ritmo.</p> <p>Após este momento de expressão musical, aproximou-se a hora de almoço e as crianças foram à casa de banho para seguirmos para o refeitório.</p> <p>À tarde, no momento de reunião de grande grupo fizemos o registo do passeio pelas muralhas para colocá-las junto ao <i>placard</i> com os desenhos. Algumas crianças escreveram umas palavras, outras colaram-nas e outras ilustraram o registo. Todas participaram de alguma forma.</p> <p>Depois do registo passamos então para o desenho à vista, através da fotografia exposta na parede. Com o <i>Datashow</i> projetei as fotografias da Praça do Giraldo, tiradas ontem, para que escolhessem uma para desenhar. Distribuíram-se pelas diferentes mesas da sala e fizeram o desenho à vista, à exceção da C. R., que estava a ilustrar o registo, da C. e C. V., que estavam a dar os “retoques” no desenho da muralha.</p> <p>À medida que foram terminando o desenho à vista, foram brincar pelas diferentes áreas. Por volta das 3.15 arrumamos tudo e fomos lanchar. As crianças que não terminaram hoje o desenho, poderão terminá-lo amanhã, ao final do dia.</p> <p>No final do dia, antes de me ir embora, pedi ajuda à I., ao F. e à C. V. para me ajudarem a colocar os trabalhos no <i>Placard</i>. As crianças gostam muito destas tarefas, pois por saberem que geralmente é uma função dos “crescidos” sentem-se mais crescidas também. Decidimos expor os dois trabalhos, os desenhos da muralha e os da praça do Giraldo. Colocámo-los alternadamente e ao lado do <i>placard</i> colámos o registo do passeio e a explicação do que eram estes trabalhos.</p>
6ª Feira (11/05)	<p>Total: 19 crianças (faltou: a M., o J. C. e o P. S.)</p> <p>Hoje o dia foi bastante calmo. De manhã, enquanto acompanhava as crianças no projeto da enciclopédia, as restantes crianças estavam distribuídas pelas diferentes áreas. Fizeram pintura livre, brincaram com a massa de cores, na casinha, no cantinho das princesas, área das construções, giz e teatro.</p> <p>Com as crianças do grupo do projeto da enciclopédia estivemos a recortar e a colar mais algumas informações e imagens nas páginas da mesma. Neste momento já temos a página do índice, duas páginas com informação e imagens do <i>dragão de komodo</i>, duas do falcão, duas da formiga, duas do cisne, três do tigre e três da formiga. Também já temos a capa praticamente feita (ilustrada pela C. R.). Falta apenas desenhar mais um ou dois animais, plastificá-la e furá-la.</p> <p>Por volta das 11 horas pedi às crianças que arrumassem todas as áreas e materiais. Como não haviam crianças inscritas para comunicar nenhum trabalho, sugeri ao grupo do projeto da enciclopédia que falasse sobre o que tinha sido feito ao longo da manhã. Mostrámos a nossa capa e falamos apenas sobre o <i>Dragão de komodo</i>, pois às 11.15 tínhamos que estar na sala da educadora M. para ir participar na feira dos ofícios.</p> <p>Assim que chegámos à sala da M., tivemos que esperar um pouco no corredor porque ainda estava uma sala lá dentro (a dos 4 anos). Nas paredes do corredor estavam expostas algumas imagens e informações de vários ofícios, como por exemplo, barbeiro, costureira, A., oleiro, carpinteiro, entre outros. Li por alto a informação que estava escrita e falamos um pouco sobre cada ofício.</p> <p>Quando entramos na sala, estavam imensos senhores (avós das crianças e outros) a</p>

demonstrar como se funcionavam alguns ofícios. Havia diversas bancas, umas com costura, bordados, rendas, outras relacionadas com culinário, onde tinham preparado já a massa para um bolo, outra com um senhor que construía miniaturas em madeira, outra com um senhor que trabalhava com gesso e um outra com uma senhora a pintar um quadro com bailarinas. As crianças adoraram, no entanto, com se aproximava a hora de almoço, alguns senhores e senhoras, já tinham arrumado os seus materiais ou já tinha terminado o seu trabalho. Foi pena termos sido a última sala a visitar esta “Feira de Ofícios”, pois não quando chegámos vimos praticamente as coisas já feitas, à exceção das miniaturas em madeira, dos bordados e a última fase das peças em gesso. Apesar disso, as crianças gostaram muito. Ainda tiveram oportunidade de provar a massa do bolo de chocolate e o doce de limão.

Quando saímos, sentamo-nos novamente no corredor para as crianças irem à casa de banho. Assim que todas foram à casa de banho descemos pelas escadas centrais do colégio para irmos para o átrio do mesmo ver o filme com as fotos da olimpíada dos jogos tradicionais (que ainda não tinham tido oportunidade de ver), projetado numa tela.

Foi na hora do almoço que elegi o chefe para a reunião de conselho. Decidi escolher o B. (uma criança que geralmente nunca está atenta a nada, é um pouco irrequieta e nunca come sozinho). Hoje, apesar de poder ser um pouco antipedagógico, aliciei-o. Disse-lhe que se comesse tudo sozinho poderia ser o chefe de conselho, não só por comer tudo sozinho, mas porque eu tinha reparado que ultimamente ele tem andando mais empenhado e concentrado no que faz. O B. ficou bastante entusiasmado com esta “proposta” e acabou por comer tudo sozinho. Até os colegas da sua mesa o incentivaram a comer tudo sozinho. Foi um momento onde se notou que realmente este é um grupo bastante unido. Em vez de competirem com o B. (como muitas crianças fariam) ou de ficarem chateadas por está já a pré-selecionar o B., não. As crianças da sua mesa encorajaram-no e até o ajudaram a comer. A M. até lhe punha a comida preparada no garfo para que ele pudesse mais facilmente comer tudo.

Assim que regressamos à sala, depois do almoço (depois da minha hora de almoço) falámos sobre o que ia ser feito durante a tarde. Tínhamos imensos trabalhos por organizar e arrumar nas pastas. Assim, antes da reunião de conselho demos lugar a este momento. Pedi a três crianças que nos ajudassem (a mim e à educadora Vanda) e rapidamente conseguimos organizar todos os trabalhos. De seguida, foram arrumá-los nas suas pastas com a educadora Vanda e demos então início à reunião de conselho. Esta correu muito bem. Disse ao B. que podia ser ele a chamar uma criança de cada vez, para se sentar em volta da mesa. O B. estava entusiasmadíssimo com a sua tarefa e desempenhou-a muito bem. Esta é uma criança que muitas vezes diz coisas sem pensar muito, que acabam por não fazer sentido. No entanto, hoje, falou bastante bem e disse coisas muito acertadas. Soube dar a palavra aos colegas, soube esperar também pela sua vez de falar e até conseguiu elaborar três regras para o conselho “Primeiro, não vale a pena terem o dedo no ar quando alguém estiver a falar; Segundo, Só falam quando eu der a palavra; e Terceiro, não podem ter o dedo na boca (isto porque o G. estava constantemente com o dedo na boca)”. Apesar de a última regra não ter tanto peso, as duas primeiras foram muito bem formuladas e tinham bastante sentido. Para além disso, também ao longo do conselho, o B. perguntou a uma das crianças se preferia sair do conselho, uma vez que não estava atenta e estava a fazer “palhaçadas”, chegando mesmo a criança a sair da mesa (o F.).

Não chegámos a terminar esta reunião de conselho porque tínhamos combinado à hora do almoço, com a sala da Madalena, que os meninos da sala da Bela viriam à nossa sala para aprenderem a música *A árvore da montanha*. Assim, por volta das 15.15 fizemos uma pausa na reunião e combinámos continuá-la depois do lanche. Os meninos da sala da Bela entraram e sentaram-se em meia lua, de frente para os da nossa sala, que também estavam em meia lua. Pedi uma das crianças que se levantasse para ensinar primeiro os diferentes gestos que tínhamos para cantar a canção. Chamámos também a atenção das crianças para o registo que tínhamos exposto na parede, com os diferentes desenhos, que ajudaria a perceberem a letra da canção. De seguida, começámos então a cantar. Cantámos primeiro só nós e depois, numa segunda vez, cantamos todos juntos. Após terem aprendido a nossa música, decidiram ensinar-nos também uma *A roda do autocarro*. Algumas crianças já a conheciam por esta dar na televisão, no entanto, ficaram muito contentes com esta troca de músicas. Este foi um momento que, apesar de não ter sido planeado com muita antecipação, correu bastante bem. Poderá, sem dúvida, voltar a repetir-se noutras alturas, não só para a

troca de músicas, mas também de outras informações ou trabalhos. É uma forma bastante boa de promover a interação entre as diferentes salas, sem ser apenas nos momentos do quintal.
--

REGISTO SEMANAL

07 a 11 de maio de 2012

“A., está tudo bem?”

“A. vai buscar a mala para te medirmos.”

“Joana vou andando para baixo com a A.. Ela está com uma hipoglicémia!”

“Joana, não convém que a A. hoje faça a sessão de movimento, está com os níveis um pouco baixos.”

(Educadora Vanda, 2012)

Estas são algumas das frases ouvidas com bastante frequência (à exceção da última) no dia a dia desta sala. A A. é uma menina com diabetes tipo 1, desde os 3 anos de idade, que faz parte do nosso grupo acerca de 3 anos. Apesar de ter uma rotina um pouco diferente das outras crianças, esta tem sido tratada de igual forma não só pelos adultos da sala e da instituição, como também pelos colegas desta e das outras salas. Infelizmente, esta não é a realidade de todas as crianças com diabetes no nosso país.

O presente registo incidirá sobretudo neste tema: a diabetes em crianças pequenas e a importância da inclusão das mesmas nas instituições educativas. Não pretendo com este registo explicar o que é a diabetes, mas sim falar um pouco da realidade vivida pelas crianças com esta doença. No final, podem encontrar-se alguns sítios onde se pode obter informação acerca da diabetes.

Existirão mesmo pessoas que pensam que esta é uma doença contagiosa? Ou simplesmente não querem ter “trabalho” em adaptar-se? Ter diabetes obriga a modificar a rotina do restante grupo? E as restantes crianças, não têm também as suas necessidades? A rotina das medições do nível do sangue ou da administração de insulina será um impedimento para o bom funcionamento da sala?

Estas são algumas das perguntas que me coloco quando penso que, hoje em dia, ainda existem profissionais da educação que tentam recusar a inclusão destas crianças nas suas salas. Infelizmente, nos tempos que correm, ainda muitas crianças são rejeitadas logo na tentativa de inscrição numa instituição. Por vezes, as instituições, uma vez que não podem negar a sua candidatura, alertam os pais para a falta de responsáveis especializados para cuidarem dos seus filhos, com o intuito de serem os pais a desistirem desta candidatura. Por outras vezes, “aceitam” crianças com diabetes com a condição de serem os encarregados de educação a administrarem insulina à criança, dificultando assim a vida profissional dos mesmos.

Como refere J. Nabais, presidente eleito da Federação Internacional da Diabetes-Região Europa, “A discriminação das crianças com diabetes é alarmante e uma realidade que ainda existe. Os problemas vão desde a recusa no acesso a creches ou escolas pré-primárias ou não dar as condições necessárias para a administração de insulina ou a medição dos níveis de açúcar no sangue, passando pela exclusão nas atividades desportivas e viagens escolares”⁴.

De facto, uma criança com diabetes requer alguns cuidados a mais que uma criança dita “normal”. É necessário fazer a medição dos níveis de açúcar no sangue, isto é, o controle da glicémia, é necessária a administração de insulina várias vezes ao dia, é necessário que o adulto esteja atento aos comportamentos da criança, nomeadamente se esta está com suores frios, tremores, fraqueza, sonolência (exemplos que podem indicar que a criança está a ter uma hipoglicémia, isto é, açúcar a menos no sangue), se tem muita sede, se pede muitas vezes para ir à casa de banho, se está cansada ou com respiração acelerada (exemplos que podem indicar que a criança está com uma hiperglicémia, isto é, valores muito elevados de açúcar no sangue), entre outras alterações do comportamento normal da criança. *Mas será isto uma razão para excluí-las?*

Como referi inicialmente, tenho a sorte de estar a estagiar numa sala onde existe uma criança com diabetes. Talvez pela naturalidade como se fala deste tema dentro da sala e da maneira como se lida com o mesmo, para mim também ele se tornou natural. É certo que muitas vezes apanhamos sustos, quando a A. tem hipo ou hiperglicémias, mas também com as outras crianças os sentimentos (quando caem ou fazem algum disparate) e não é por isso que evitamos lidar com eles ou chamamos os pais para resolverem os problemas que surgem.

Confesso que, quando iniciei o estágio nesta sala fiquei um pouco “assustada” com o facto de ter que lidar com um caso especial. Já tinha ouvido falar da diabetes e que a mesma estava relacionada com o mau funcionamento do pâncreas e a falta de produção de açúcar, no entanto, do ouvir falar ao ter que lidar com esta realidade no dia a dia, vai um grande passo. Apesar de não me terem pedido nunca para administrar a insulina à A., nem que a picasse no dedo para medir os níveis de açúcar, achei que me competia aprofundar um pouco mais os meus conhecimentos a este nível. Assim, não só através da informação que tanto a educadora Vanda como a auxiliar Paula me iam transmitindo, mas também através de alguma pesquisa, fui percebendo um pouco mais sobre o assunto. Tive também a oportunidade de assistir a uma conferência sobre Diabetes organizada pela educadora Vanda, onde pude não só aprofundar conhecimentos, mas acima de tudo ouvir a experiência de vários pais de crianças diabéticas. Foi uma conferência que me permitiu ver um pouco da realidade vivida (infelizmente) no nosso país. De facto, o testemunho dos pais de três crianças (o P., com dois anos, a A., com 5 anos e o Af. com 12) fez-me ver as dificuldades que estas vivem não só ao longo do percurso escolar, como também viverão num futuro, caso a mentalidade da nossa sociedade não mude.

Como refere o professor J. Nabais, “As pessoas com diabetes são discriminadas no seu local de trabalho, muitas são penalizadas em mais de 150% em seguros de vida para compra de habitação, ou simplesmente são excluídas dos seguros de saúde porque esses não têm

⁴ Retirado do artigo – *Diabéticos são discriminados em Portugal*, publicado em: http://www.lasercenter.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=67, consultado a 12 de maio de 2012, pelas 11h34.

cobertura para pessoas com diabetes. Existem também casos de discriminação nos clubes sociais, nas famílias, na obtenção de um empréstimo bancário e mesmo no acesso a emprego de certas profissões”.

Na conferência, os pais das três crianças falaram das várias tentativas de inscrição dos seus filhos em jardins-de-infância, dos medos que sentem quando estas tiverem que ingressar para o primeiro ciclo do ensino escolar (no caso da A. e do P.) e das alterações que tiveram que fazer às suas próprias vidas.

Como referi, em cima, algumas instituições não se responsabilizam pela administração da insulina, o que obriga os pais a terem que sair do seu local de trabalho e dirigir-se à instituição para administra-la à criança. Isto, por vezes, gera complicações nos empregos, podendo mesmo levar a despedimentos. Posto isto, não podemos nós, profissionais da educação, formarmo-nos neste sentido e ajudar não só as crianças como as suas famílias? Não faz parte da nossa profissão, uma vez que para estas crianças estas rotinas as acompanharão para sempre, ensinar e ajudar as crianças lidar com esta rotina (assim como fazemos com todas as outras, como lavar as mãos, lavar os dentes, ...)?

A resposta é sim. E felizmente, observando o que é feito pela educadora Vanda e pela auxiliar Paula consigo constatar que é perfeitamente possível incluir uma criança na sala sem que para isso seja necessário modificar muito (ou mesmo nada) as rotinas da sala. A A. tem exatamente todas as rotinas das outras crianças, mas mais duas: o controle da glicémia e a administração da insulina. Tem as mesmas brincadeiras que as restantes crianças têm, faz as mesmas atividades que outras crianças fazem e tem uma vida completamente normal. É certo que por vezes, como podemos ver através de uma das citações iniciais, a A. tem os níveis de açúcar bastante baixos e isso não lhe permite fazer sempre atividade física. No entanto, aconteceu apenas uma vez desde que estou a estagiar nesta sala. Como estávamos perto da hora de almoço e os níveis da A. estavam muito próximos dos 70 mg/dl (sendo que, quando os níveis baixam deste valor, considera-se que o indivíduo está com uma hipoglicémia), não foi possível a A. fazer as atividades que estavam planeadas para esta hora. Neste caso, por estarmos bastante próximos da hora de almoço, optámos por não administrar insulina, pois esta iria juntar-se com a glicose ingerida na hora da refeição e alterar demasiado os valores de açúcar no sangue. No entanto, para que não ficasse apenas a ver os colegas a participarem nos jogos, pedi-lhe que me ajudasse a organizar o espaço. Disse-lhe que iria ter o papel de professora, juntamente comigo, e seria a minha ajudante. A A. ficou bastante contente e foi uma forma de incluí-la na sessão.

De referir apenas que, neste momento, a A. raramente necessita de administrar a insulina através da caneta. A A. tem um aparelho, ao qual chamam “bomba”, que está constantemente ligado à sua barriga através de um cateter, que lhe administra a insulina automaticamente, várias vezes ao dia. Este aparelho, a longo prazo, trará uma melhor qualidade de vida à A. e não a impede atualmente de levar uma vida normal. Tem apenas que ter mais cuidado relativamente a quedas ou empurrões dos amigos. No entanto, também este não é um grande problema, pois todas as crianças do grupo lidam bastante bem com o “problema” da A. e preocupam-se muito com ela, tentando sempre protegê-la. São várias as vezes que ouvimos “Cuidado com a A.” ou “Não empurrem a A.!”.

O facto de termos uma criança com diabetes numa sala de pré-escolar acaba por ser uma mais valia para todos. Não só para os adultos, que aprendem a lidar com este tipo de situações, que cada vez mais são uma realidade em crianças pequenas, mas principalmente para as crianças. Afinal, a formação pessoal e social não passa apenas pelo desenvolvimento da identidade, autoestima, independência e autonomia. Passa também pelo respeito pela diferença e pela solidariedade, sendo uma das metas finais de aprendizagem para as crianças do ensino pré-escolar⁵ o ser capaz de reconhecer “a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.” (meta nº 29 – Área de Formação Pessoal e Social). De acordo com Almeida (n.d.)⁶, referindo-se ao relacionamento entre crianças com diferentes problemas, “O ser humano necessita passar por esse tipo de experiência para se desenvolver integralmente.”. A mesma autora acrescenta que “A convivência na diversidade humana pode enriquecer a nossa existência desenvolvendo, em variados graus, os diversos tipos de inteligência que cada um de nós possui. O fato de cada pessoa interagir com tantas outras pessoas, todas diferentes entre si em termos de atributos pessoais, necessidades, potencialidades, habilidades, etc. é a base do desenvolvimento de todos para uma vida mais saudável, rica e feliz.”. Desta forma, podemos dizer que o facto de termos a A. na nossa sala é uma grande mais-valia, pois as crianças aprendem a lidar com as diferenças individuais e aprendem que estas devem ser respeitadas e aceites. Neste grupo, esta diferença foi aceite e é vivida todos os dias, como referi, com grande naturalidade. Este é um grupo bastante unido, que não faz qualquer tipo de discriminação. Muito pelo contrário, é um grupo que se preocupa e ajuda bastante a A. (até na medição dos valores do açúcar), nunca a põem de parte e convidam-na para todas as brincadeiras.

De acordo com uma notícia do Jornal de notícias, publicada a 15 de fevereiro de 2012⁷, “A incidência da **diabetes tipo 1** nas crianças e nos jovens tem vindo a aumentar significativamente: em 2010 registaram-se **mais de 2800 casos em jovens até os 19 anos** e, no mesmo ano, foram destetados 18 novos casos por cada 100 mil jovens com idades até aos 14 anos, perto do dobro do registado em 2000, revelam os dados do Observatório Nacional da Diabetes, apresentados, esta quarta-feira, em Lisboa.”

Tendo em conta este aumento na taxa da diabetes infantil, penso que nos cabe a todos, profissionais da educação (e não só), refletirmos sobre este assunto e formarmo-nos neste sentido, pois pelo caminho que as coisas levam, vai ser cada vez mais uma realidade nas nossas salas.

O facto de estar a estagiar nesta sala contribuiu muito para alargar o meu conhecimento a este nível, no entanto, sinto que ainda tenho muita pesquisa a fazer. Apesar do contacto diário que tenho mantido com esta realidade, não é o suficiente para que me sinta preparada para, por exemplo, administrar insulina.

⁵ Metas finais de aprendizagem para o ensino pré-escolar, in <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

⁶ Almeida, M. (n.d.). Manual Informativo Sobre Inclusão - Informativo Para Educadores. Retirado de <http://www.profala.com/arted/ucesp37.htm>, consultado a 12 de maio de 2012, pelas 16h18.

⁷ In http://www.in.pt/PaginalNicial/Sociedade/Saude/Interior.aspx?content_id=2306991, consultado a 13 de maio, pelas 00h08.

Para terminar, as questões que coloco (que me inquietam bastante) são:

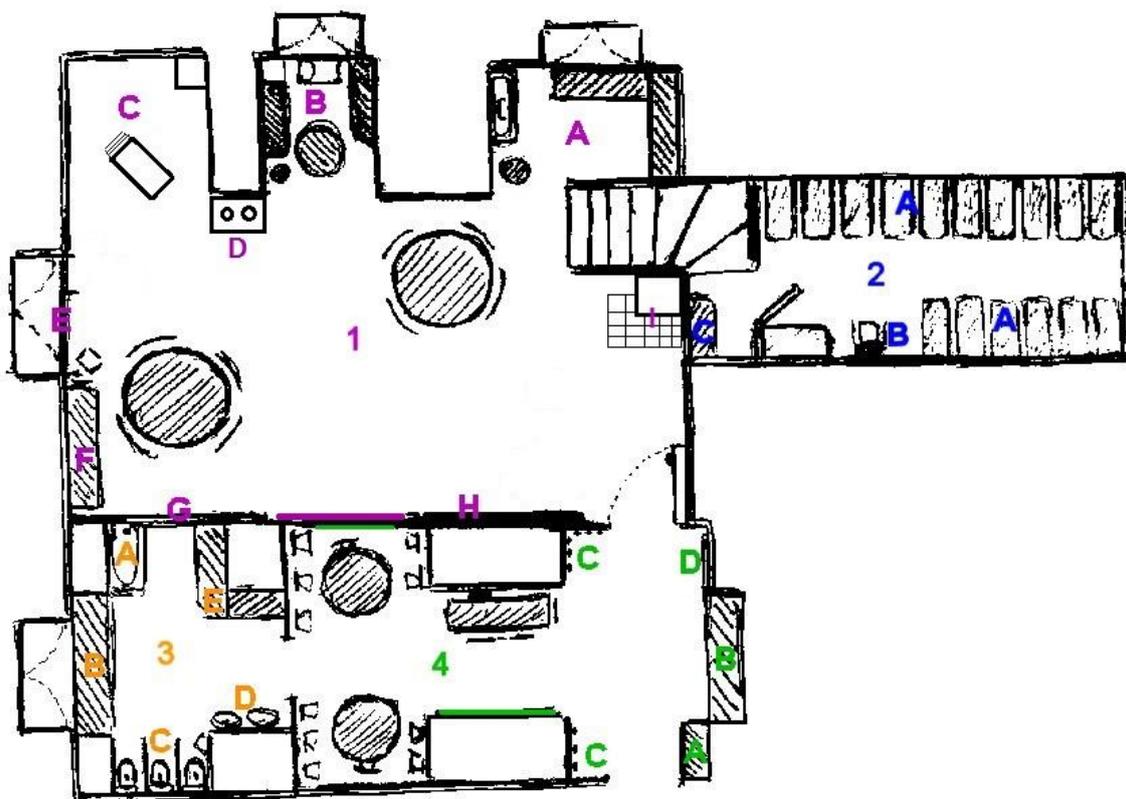
Quantas crianças com diabetes terão as mesmas condições da A.? (certamente, poucas!!)

Como reagirá a A. quando ingressar para o 1º ciclo de ensino básico e não tiver uma Titi e uma Paula? Deverá uma criança de seis anos ter a responsabilidade de medir os seus níveis de açúcar no sangue e administrar a insulina? Terá, perante uma hipoglicémia, capacidade para saber a quantidade exata de açúcar ou fruta que tem que ingerir? Ou terá que ter um telemóvel para ligar aos pais para que saiam do seu trabalho para virem tratar dela? ...

Alguns sites com informação sobre a diabetes:

- <http://www.diabetesnascolas.org.br/conheca/alimentacao.asp#>
- <http://www2.apdp.pt//conteudo.aspx?id=12&idm=7&area=Causas>
- <http://www.idf.org/about-diabetes>

Anexo VI – Planta da sala de Creche



1 – Sala de atividades

- A – Área da biblioteca
- B – Área do “faz-de-conta”
- C – Área do escorrega e da garagem
- D – Área da Natureza
- E – Equipamento Áudio
- F – Área dos Jogos
- G – Placard de registos e informações para a equipa educativa
- H – Área de reunião de grande grupo
- I – Área dos brinquedos

2 – Dormitório

- A – Camas
- B – Cadeira para o adulto
- C – Equipamento Informático

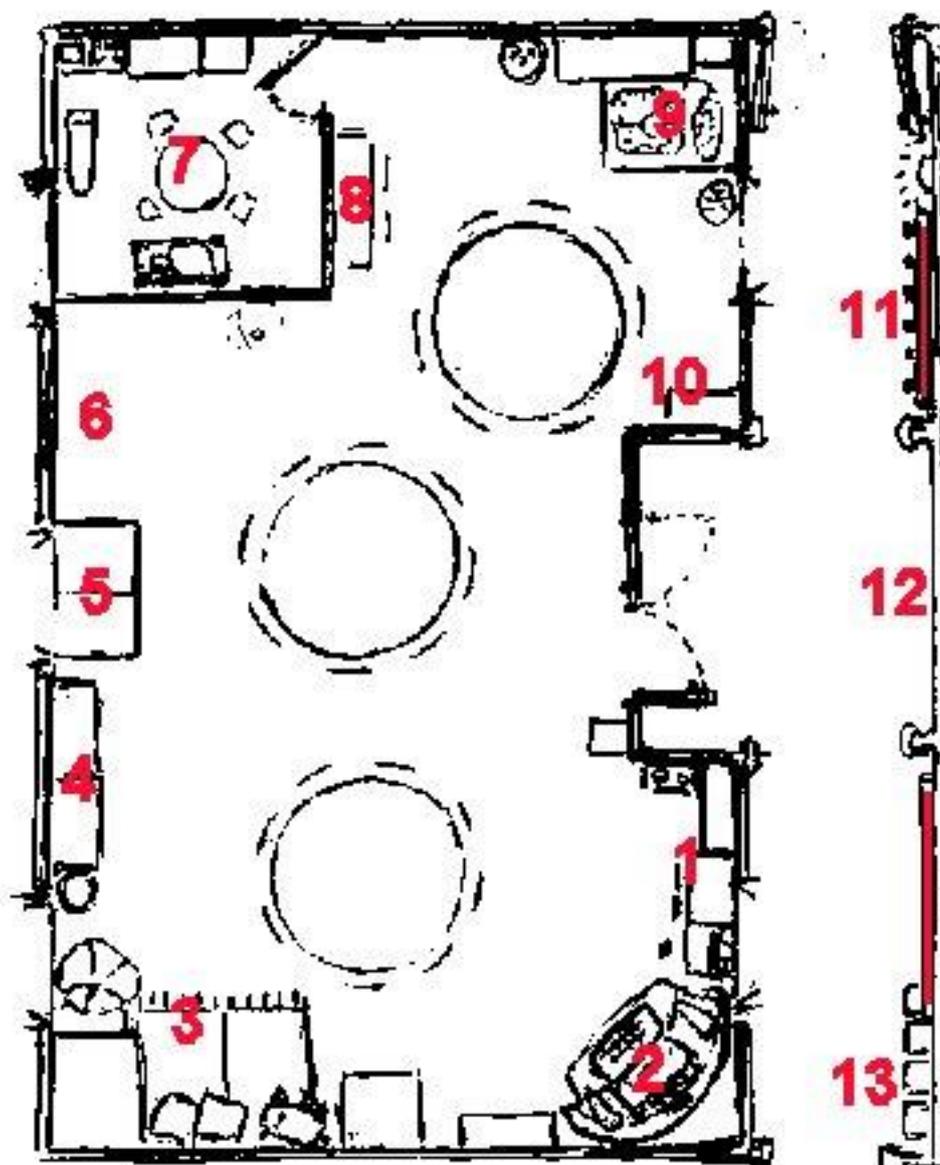
3 – Casa-de-Banho

- A – Banheira
- B – Trocador de Fraldas
- C – Sanitas
- D – Lavatórios
- E – Estante de arrumação de produtos de higiene

4 – Refeitório

- A – Mesa de Apoio
- B – Bancada de Apoio
- C – Cabides
- D – Placard de informações
- | – Placard de exposição de trabalhos

Anexo VII – Planta da Sala de Jardim de Infância



- 1 – Área da Escrita
- 2 – Área do Computador
- 3 – Área da Biblioteca/Teatro e Fantoches
- 4 – Estantes de arrumação
- 5 – Área das Experiências e Natureza
- 6 – Instrumentos de pilotagem/área de reunião em grande grupo
- 7 – Área do Castelo (faz-de-conta)

- 8 – Área da Música
- 9 – Área das Construções
- 10 – Área dos Jogos
- 11 – Cabides
- 12 – Zona dos recados aos pais
- 13 – Ecopontos
- | – Placards de exposição dos trabalhos realizados

Anexo VII – Descrição das Área da Sala de JI e funcionalidade das mesmas

No que concerne ao espaço físico destinado a este grupo, este é bastante diversificado. Existem espaços comuns a todas as salas de jardim-de-infância, para os quais existe um horário pré-estabelecido para a sua utilização e os espaços apenas deste grupo.

No que diz respeito ao espaço destinado apenas ao grupo da sala dos cinco anos da educadora Vanda, existe a sala de atividades. Esta sala fica situada no segundo piso da instituição, tem uma área bastante ampla com três grandes janelas que permitem que haja muita iluminação natural. Está organizada por diferentes áreas, as quais sofrem por vezes algumas mudanças. Ao longo da PES II foi possível ver como. De facto, toda esta sala está adaptada às necessidades e interesses do grupo, pois em apenas 9 semanas foram várias as vezes que em conjunto com as crianças mudámos a disposição da sala devido à introdução de novas áreas emergentes dos interesses das crianças.

Desta forma, em seguida pode encontrar-se uma breve descrição da última organização do espaço que foi feita:

- **Área da Escrita** – Esta área fica situada junto de uma das paredes da sala onde estão vários materiais de escrita e tem capacidade para duas crianças de cada vez. (fig.1)



Fig. 1 – Área da Escrita. Do lado esquerdo podemos observar a estante onde são colocados os dossier da escrita de cada criança, assim como as folhas brancas já furadas, as revistas e o dossier com as várias palavras ilustradas que construí. Sobre as mesas podemos ver uma caixa azul – o ficheiro com palavras ilustradas – e o arquivo vermelho com várias gavetas, contendo cada uma as letras do abecedário (maiúsculas e minúsculas). Podemos ainda ver a impressora que está ligada ao computador, mas que de momento se encontra avariada.

Aqui, as crianças têm ao seu dispor um ficheiro com vários cartões que contêm imagens e a legenda da sua imagem (por exemplo, uma imagem de uma maçã e a palavra “maçã” escrita por baixo da imagem). Ao longo da PES II tive oportunidade de planear com as crianças

uma atividade, no âmbito do projeto “À Descoberta da Cidade de Évora”, que consistia na construção de novos cartões com novas palavras ilustradas, relacionadas com o tema do projeto, como por exemplo “muralha”, “Lusitano”, “rei”, “rainha”, “Mouros”, “Portugal”,

“Évora”, entre outras. Nesta área existe também um arquivo com várias gavetas, contendo cada uma delas as diferentes letras (maiúsculas e minúsculas) do abecedário. Geralmente, as crianças utilizam os cartões para reproduzir a palavra numa folha A4, de forma escrita ou selecionando as diferentes letras e colando-as na folha. De seguida fazem a ilustração da palavra que escreveram. Para além desta atividade, nesta área as crianças têm ao seu dispor diversos carimbos que utilizam para carimbar uma folha A4, na sua margem esquerda. Após carimbarem, chamam um adulto e dizem-lhe o que representa cada imagem do carimbo. O adulto escreve a descrição à frente de cada imagem e de seguida a criança reproduz as diferentes palavras. Também nesta área tive oportunidade de, ao longo da PES II, introduzir um dossier com diversas palavras ilustradas, organizadas por ordem alfabética para que as crianças reproduzam as diversas palavras ou de forma escrita, ou utilizando as letras do arquivo. Para além disso, podem também procurar em revistas, que se encontram ao seu dispor na estante junto a esta área, as diversas letras e colá-las em folhas brancas, ilustrando depois com o desenho correspondente à palavra construída.

Todos estes materiais têm como objetivo que a criança comece a fazer uma associação da imagem à palavra e que aperfeiçoe a reprodução das diferentes letras do abecedário.

Nesta área existe ainda uma impressora, que está ligada ao computador, que serve para a impressão de trabalhos realizados no mesmo (podendo alguns deles serem de escrita). No entanto, esta impressora tem tido vários problemas e nunca foi possível a sua utilização ao longo de toda a PES II.

Numa estante situada do lado esquerdo desta área encontram-se uma divisão com várias folhas de papel brancas, já furadas. Estas encontram-se furadas com o objetivo de as crianças saberem o posicionamento correto da folha, quando iniciam o trabalho de escrita. Sabem que é necessário deixar uma margem e que os furos ficam sempre do lado esquerdo da folha. No final, quando terminam os seus trabalhos arquivam-nos nos seus dossiers de escrita, situados também na mesma estante.

Apesar de ser uma área bastante completa e de ir sendo enriquecida com novos materiais, é uma área pouco utilizada pelo grupo em geral. Este foi um aspeto no qual reparei ainda na PES I e que me levou a incentivar as crianças a introduzirmos novos materiais nesta área. No entanto, embora no início a tenham frequentado mais, acabou por cair novamente um pouco em “desuso”. É uma área pouco procurada autonomamente, comparativamente com todas as outras.



Fig. 2 – Área do Computador. Pode observar-se o computador introduzido numa estrutura plástica e também o sistema de som sobre a mesma. Do lado direito, pode ver-se a estante de apoio, de arrumação dos filmes e jogos a serem utilizados nesta área.

- **Área do Computador (fig. 2)** – a área do computador está, de certa forma, relacionada com a área descrita anteriormente (área da escrita). Nesta área as crianças podem optar por copiar textos para o computador e de seguida imprimi-los. Podem também realizar jogos didáticos, relacionados com a matemática (figuras geométricas, padrões, contagem, etc.) e com o desenho. A área do computador tem um limite de utilização de

duas crianças de cada vez. É uma área bastante frequentada por todas as crianças e raramente se encontra livre. Para além de ser utilizada de maneira voluntária pelas crianças, por vezes, nos momentos depois de almoço, este computador é utilizado para o visionamento de filmes ou documentários para todas as crianças, pois esta é uma altura em que não pode haver muita agitação devido às crianças das outras salas estarem a dormir a sesta. Geralmente juntam-se as duas salas de cinco anos nesta sala para o visionamento dos filmes (por outras vezes, quando está bom tempo, este momento “pós almoço” é passado no quintal da instituição). Ao longo da PES II utilizei este equipamento para o visionamento de um filme animado sobre a Páscoa. No entanto, como este esteve por bastante tempo avariado, passamos a utilizar o meu computador portátil para o visionamento de outros vídeos ou documentários. Esta área está também equipada com um sistema de som e, para além da impressora, contém também um *scanner* (digitalizador). Como apoio aos materiais desta área, existe ainda uma estante onde estão arrumados os diversos filmes e jogos, sempre ao alcance das crianças. Estas são já capazes de seleccionar o jogo ou filme que querem e coloca-lo no computador sem auxílio do adulto.

Na minha opinião, esta é sem dúvida uma área essencial a ter numa sala de jardim de infância. É promotora de diversas aprendizagens devido aos vários jogos didáticos existentes que promovem a aquisição de vários conhecimentos, não só relacionados com a matemática, mas também com o estudo do meio ou expressão plástica. Importa

referir ainda que, estando na época em que estamos, uma época onde as tecnologias são tão importantes, faz todo o sentido que desde cedo as crianças mantenham o contacto com as mesmas.

- **Área da costura (fig. 3)** – Esta foi uma área introduzida à relativamente pouco tempo e está situado junto à área do computador. Surgiu dos interesse demonstrado pelas crianças, aquando a construção da prenda para o dia da mãe, em que tiveram que coser com lãs, a palavra “mãe” num cartão. Dado o entusiasmo demonstrado pelas crianças ao fazer esta atividade surgiu por parte da educadora Vanda a ideia de construir uma área destinada a este tipo de trabalhos. Assim, em conjunto com o grupo decidiu-se que esta área ficaria junto da área da escrita. Esta área tem capacidade para apenas uma criança de



cada vez e contém um baú com diversos materiais, sendo eles: uma agulha de plástico, diversas lãs, uma tesoura e várias palavras escritas em cartão com furos sobre as letras para que seja possível a passagem da agulha. Nesta área as crianças selecionam a palavra que querem coser, selecionam a sua lã, cosem a palavra e de seguida colam-na numa folha A3 branca, fazendo de depois a sua ilustração. É uma área bastante frequentada por várias crianças, nomeadamente pelo F. (5;10), a A. C. (5;8), a M., o D.A.(6;1), a C. R. (6;1), C. (5;8), entre outras. Sempre que desejarem alguma palavra que não esteja no baú, as crianças podem dirigir-se a um adulto e pedir que este escreva a palavra que a criança pretender. Na minha opinião, é uma área pouco vista noutras salas, mas que desenvolve imensas competências. Não só permite manter um contacto com o código escrito, como também com a expressão plástica, através da ilustração da palavras, mas acima de tudo, promove o contacto com os trabalhos, atividade que hoje em dia já não é valorizada nas escolas, mas que considero bastante útil para uma formação completa das crianças. Não quer isto dizer que saiam desta sala a saber coser, mas despertam o interesse por estas atividades e provavelmente darão continuidade em casa ou com os avós. Desta forma, é uma área que poderá também promover as interações em casa, com os avós e pais.

Fig. 3 – Área da costura. Constituída por um baú roxo que contém lãs, uma agulha de plástico e diversos cartões com palavras desenhadas e picotadas para coser.

- **Área da Biblioteca e do Teatro e Fantoques (fig. 4)** – a biblioteca é uma área também bastante frequentada por todas as crianças. Está equipada com muitos livros, com uma caixa com imensos fantoches (de dedo e de mão) e bonecos, dois tapetes, algumas almofadas e um *puff*, para criar uma ambiente de conforto para as crianças. Recentemente, ao longo da PES II foi introduzida nesta área uma “sub-área”, isto é, a área do teatro e fantoches, que está intimamente ligada com a área da biblioteca. Por uma questão, principalmente, falta de espaço, decidimos que esta área dos fantoches faria parte da área da biblioteca. Assim, desta área passou a fazer parte também um fantocheiro construído no âmbito do projeto “Teatro e Fantoques” para que as crianças possam representar de forma mais aproximada ao profissional, as suas peças de teatro de fantoches.

Esta área, inicialmente tinha capacidade para duas crianças, no entanto, quando estão a representar alguma peça com fantoches é permitido estarem mais 3 crianças a assistir, perfazendo assim um total de 5 crianças.



Fig. 4 – Área da biblioteca e do Teatro e Fantoques. Do lado esquerdo pode ver-se um móvel de arrumação de livros. Junto a esse móvel existem dois tapetes no chão (que não estão visíveis) e duas almofadas, para um maior conforto das crianças. Do lado direito podemos observar o fantocheiro construído pelas crianças, ainda com os cortinados por colocar.



Fig. 5 – Área da biblioteca e do Teatro e Fantoques. Aqui podem ver-se as diferentes almofadas e tapetes no chão que proporcionam um maior conforto às crianças. Pode ver-se exposta na parede a planificação do projeto “Teatro e Fantoques” sob a forma de teia, assim como alguns folhetos informativos do Teatro Garcia de Resende.

É uma área muito procurada por todo o grupo, principalmente, depois de ter sido introduzido o fantocheiro. A introdução deste elemento surgiu, de facto, das

necessidades das crianças. Como já foi referido anteriormente, aquando a observação que fiz de quatro crianças, o T.S, o D. R. (5;11), a C. (5;8) e a C. V.(6;4), que estavam a representar uma peça com fantoches escondidos atrás do *puff*, surgiu-me a ideia de construir com eles um fantocheiro. Desta forma, perguntei-lhes o que achavam e todos concordaram. Esta proposta rapidamente se transformou num projeto que entretanto contou com a participação de outras crianças da sala, cuja sua planificação ficou exposta também nesta área. (fig. 5)

- **Área das Experiências e Natureza (fig.6)** – esta área surgiu este ano, no mês de outubro, devido ao interesse demonstrado por algumas crianças. Uma das crianças trouxe dois peixes para a sala e decidiram então partir para um projeto – a construção da área das Experiências e Natureza. Foram sendo trazidos pelas crianças diversos materiais, como por exemplo diversos registos com os procedimentos para a realização de experiências, livros sobre os animais, sobre plantas, um globo terrestre, um boneco desmontável representativo do corpo humano, com os diversos órgãos e alguns sistemas, entre outros. Para além disso, a própria educadora tomou a iniciativa de completar esta área trazendo lupas, caixa com várias divisões para a recolha de



Fig. 6 – Área da Experiências e Natureza. Em cima da mesa podem ver-se diversos materiais relacionados com esta área, nomeadamente, o vulcão utilizado na experiência feita pela avó do D.A., um globo, caixas com diversas divisões e frascos para a recolha de amostras, lupas, diversos livros relacionados com a Natureza, a enciclopédia construída pelas crianças do projeto da enciclopédia dos animais, entre outros.

amostras, luvas brancas, tubos de ensaio, um globo terrestre entre outros. Também a avó do D.A. (6;1), que trabalha num laboratório, aquando uma visita à sala para a realização de uma experiência sobre vulcões, trouxe um kit para crianças com diversas propostas de atividades relacionadas com ciências e experiências. Esta foi uma área que foi sendo construída aos poucos e está em constante evolução. Apesar de ser uma área bastante completa, ao longo da PES II pude ver que não era muito utilizada pelas crianças, pois embora todos os materiais que tem, não permite

que as crianças os utilizem de forma autónoma. Esta é uma área de conteúdo que

permite fazer experiências bastante fáceis, no entanto, a maioria das crianças quando pensa em experiências pensa em experiências demasiado elaboradas que não são possíveis de fazer de forma autónoma. Assim, ao longo da PES II (já no final) tive como intenção dar uma maior utilidade a esta área. Desta forma, um dia, quando duas crianças (a C.V.(6;4) e a M.R.) vieram ter comigo a pedirem para fazer experiências, sugeri-lhes que com os imanes existentes nesta área fossem experimentar em diversos objetos da sala, quais os que eram atraídos e quais os que não eram, fazendo simultaneamente um registo desta atividade. Esta foi uma atividade que resultou muito bem e que as crianças conseguiram fazer completamente de forma autónoma. Ao comunicarem os resultados, mostraram ao restante grupo a possibilidade de se fazerem experiências simples de forma autónoma. Foi uma forma que encontrei para que pudesse dar mais uso a esta área. Posteriormente, em reunião de grande grupo, falamos noutras atividades simples, como por exemplo de flutuação. Todas as crianças se mostram interessadas por este tipo de atividades e agora, esta é uma área bastante aís frequentada por todas as crianças da sala.

Tem apenas capacidade para duas crianças de cada vez, no entanto, o grupo é capaz de se organizar no sentido de conseguirem todos utilizá-la, combinando entre eles que a vai utilizar e seguida.

Na minha opinião é uma área muito interessante e com potencialidades muito boas para o desenvolvimento de várias competências relacionadas com as ciências. De facto, todas as crianças se sentem atraídas pela descoberta e investigação. Todas mostram um grande interesse pelas ciências. No entanto, considero que é uma área ainda muito incompleta. Há necessidade de a enriquecer não com experiências muito elaboradas, mas com atividades simples que as crianças sejam capazes de realizar autonomamente. Deveria ser introduzido um recipiente grande, onde as crianças colocariam diversos líquidos e fariam experiências de flutuação. Também poderiam ser introduzidas lanternas para que pudessem fazer experiências com a luz e sombras, entre outras. Tenho pena de não ter tido mais tempo para poder trabalhar com eles esta área, no entanto, sei que a educadora Vanda, de certo, responderá aos seus interesses e trabalhará no sentido de a enriquecer com as crianças.

Um outro aspeto que gostaria de referir relativamente a esta área, foi o projeto que surgiu ainda na PES I, relacionado com as ciências naturais – a enciclopédia dos animais. Este foi um projeto que surgiu numa conversa de grande grupo e no qual 13 crianças quiseram participar. Cada uma escolheu um animal para investigar com os pais, em casa, para posteriormente se construir um enciclopédia desses animais. Como o tempo na PES I foi muito curto, só tivemos oportunidade de executar este projeto já na PES II. A enciclopédia ficou pronta e faz agora parte desta área. Todas as crianças do grupo podem consultá-la e com a ajuda de um adulto ou da criança que investigou sobre cada animal, perceber um pouco mais sobre os mesmos.

Junto a esta área, sob a janela, na parede, encontra-se exposta toda a planificação deste projeto da enciclopédia (fig. 7).



Fig. 7 – Planeamento do projeto da enciclopédia dos animais, junto à área das ciências e experiências.

De referir ainda que nesta área, existe também um dicionário onde, sempre que surge algum conceito novo, se faz o registo das novas palavras relacionadas com as ciências ou natureza assim como o seu significado.

- **Área de Reunião de Grande Grupo (fig. 8)** – Esta área fica situada numa zona central da sala, isto é, fica entre a área das ciências e a área do castelo. Não está identificado como área, mas é neste espaço que nos reunimos todas as manhãs assim que damos entrada na sala, e também antes e depois de almoço para falarmos em grande grupo sobre as atividades realizadas ao longo do dia ou sobre outros temas.

Junto a esta área, na parede, estão expostos vários os instrumentos de pilotagem e regulamentação do trabalho que evidenciam a implementação do modelo pedagógico do MEM. De acordo com Niza (2007) para além de devermos utilizar as paredes da sala como expositores dos trabalhos realizados pelas crianças,

“Será também numa das paredes (...), que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas. (...) Aí se disporão o Plano de Actividades, a Lista Semanal dos Projectos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário do grupo. Este conjunto de instrumentos de monitoragem da acção educativa poderá ser completado por outros, se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças.”

(Niza, 2007, pág. 130)



Fig. 8 – Parede da área de reuniões de grande grupo, com os vários instrumentos sugeridos pelo MEM e outros. E cima podemos ver a agenda semana, com os vários dias da semana e as várias atividades fixas dispostas pela semana. Também em cima, do lado direito, podemos ver dois registos de músicas aprendidas ao longo da PES II. Em baixo, da esquerda para a direita temos: o mapa das presenças, o mapa das tarefas, o mapa do tempo e o diário de grupo. No centro podemos ainda ver o registo da data.

Apesar de não utilizarmos todos os instrumentos sugeridos por este modelo, na parede junto à área de reuniões de grande grupo podemos encontrar a sua maioria, sendo eles:

- o mapa de presenças que, segundo Niza (2007)

“serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respectivo do mês e da semana. Os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos.”

(Niza, 2007, pág. 131-132)

Todos os dias, assim que dão entrada na sala, cada criança dirige-se autonomamente ao quadro para marcar a sua presença. Este é um instrumento que para além de regulamentar as presenças e ausências das crianças, permite trabalhar o domínio da matemática não só por se tratar de uma tabela de dupla entrada, mas também porque permite fazer diversas atividades em torno do mesmo, como por exemplo, a contagem diárias das presenças e ausências (feita geralmente, pelo responsável das presenças) ou gráficos de barras, em que se poderiam fazer estudos relativamente às crianças que faltam ou estão sempre presentes.

- o mapa de distribuição de tarefas que, segundo Niza (2007)

“é constituído por um quadro de pregas encabeçado pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas (mesas, limpar sala, almoços, arrumar oficina, etc.) alinhados horizontalmente. Nas pregas, sob a designação de cada tarefas são inseridas linguetas de cartolina com o nome dos alunos responsáveis pelas tarefas respectivas.”

(Niza, 2007, pág. 131)

Na nossa sala existe de facto este instrumento, no entanto, encontra-se organizado de uma forma ligeiramente diferente. Consiste numa tabela de dupla entrada, na qual, no cabeçalho, em vez de termos os nomes das tarefas, temos as diferentes semanas de cada mês (geralmente quatro), isto é, 1ª semana, 2ª semana, e assim sucessivamente. Na primeira coluna tem sim, os nomes das diferentes tarefas, que no caso da nossa sala são “por as mesas”, “encher e distribuir garrafas de água”, “dar as bolachas” no reforço alimentar, colocar a pasta e “distribuir escovas de dentes” e “responsável pelas presenças”, isto é, verificar se todos marcaram a sua presença e marcar as faltas. Este responsável tem, ainda a tarefa de marcar o tempo e a data, e também atender o telefone do corredor (apenas chamadas internas da instituição).

Esta tabela é bastante útil pois permite uma muito boa organização do grupo, pois todas as crianças sabem sempre quem é o responsável por cada tarefa e respeitam-se no sentido de não fazerem as tarefas uns dos outros. Geralmente a distribuição das tarefas faz-se à segunda feira de manhã, em que se escolhem os responsáveis para toda a semana. É sempre tido em conta quem já teve alguma tarefa e quem não teve nenhuma, de forma a que, durante o mês inteiro, cada criança tenha tido pelo menos uma tarefa. Ao longo da PES II foi possível verificar que a tarefa pela qual as crianças têm uma maior preferência é a de por as mesas e de distribuir bolachas, já a da verificação das presenças é a menos preferida pela maioria do grupo.

- o mapa do tempo, onde é feito o registo das condições climatéricas está sob a forma de calendário mensal. Este não é um instrumento sugerido por este modelo, no entanto, torna-se bastante pertinente para este grupo, pois as crianças gostam de fazer o registo e isto permite-nos fazer também atividades relacionadas com o domínio da matemática, através da construção de gráficos onde verificamos quantos dias de sol tivemos este mês, quantos dias de chuva, de nuvens etc. Por cima do calendário, no início do mês há sempre uma ou duas crianças que fazem uma ilustração, geralmente relacionada com algum dia festivo desse mês. No mês de maio, desenharam uma mãe com dois filhos e escreveram a palavra mãe. No calendário são também assinalados os dias importantes, como por exemplo, os feriados, os aniversários ou saídas da instituição. Sempre que termina o mês, é retirado este calendário e exposto na parede junto da área dos jogos, juntamente com os dos meses anteriores, e é colocado um novo do mês seguinte.

- a data, onde fazem o registo do dia em que estamos, suportando-se para tal no mapa das presenças. Isto é, para fazer o registo da data, em vez de se dirigirem ao adulto para perguntar em que dia estamos, o responsável pela data consulta o mapa das presenças e percebe assim em que dia estamos. Desta forma, é demonstrada uma grande autonomia por parte das crianças.

- o diário de grupo que, segundo Niza (2007)

“é uma folha de dimensões variáveis (mas nunca inferior a 90 x 60 cm) dividida em quatro colunas. As duas primeiras recolhem os juízos negativos e

positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostei” e “gostei”. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos”. A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões, aspirações e projectos a realizar, é iniciada por “queremos” ou “desejamos”

(Niza, 2007, pág. 132)

Este era um instrumento já introduzido na sala mas que nunca era utilizado. Deste modo, ao longo da PES II, voltei a falar sobre este instrumento e em grande grupo achámos que seria pertinente a sua utilização, não só para começarmos a fazer as reuniões de conselho à sexta feira, mas também para nos ajudar a planear a semana seguinte, através da coluna, “o que queremos fazer”. Foi um instrumento que nunca tinha utilizado e do qual tive algum receio quando comecei a utilizar. No entanto, as crianças facilmente perceberam como funcionava e facilitou bastante na construção das planificações semanais, pois desta forma as crianças iam sempre dando novas ideias para atividades diferentes. Ao longo da semana, sempre que se passava algo de bom ou mau, as crianças dirigiam-se a mim para que as ajudasse a escrever no diário. Normalmente, quando não preenchíamos diariamente a coluna do fizemos, a meio da semana fazíamos sempre um balanço do que tinha sido feito e registávamos as atividades mais significativas. A quarta coluna, como referi, era preenchida à medida que as crianças iam tendo ideias de atividades ou temas. Foi um instrumento muito útil que permitiu também uma melhor organização do grupo e das atividades a realizar. De referir ainda que, através deste instrumento, passamos a fazer também as reuniões de conselho, que até então não eram feitas, às sextas feiras à tarde (ver ponto – organização do tempo).

- a agenda semanal que serve apenas como modelo da organização das atividades no tempo. Esta também está exposta na mesma parede, por cima dos restantes instrumentos, e é constituída por 7 colunas de cartolinas de várias cores, correspondendo cada uma a um dia da semana. Através desta as crianças podem perceber as rotinas e as atividades constantes, isto é, que se mantêm ao longo da semana (ver melhor explicitação no registo nº 1 de JI, página 6, 2º parágrafo) e

permite-lhes ter também uma maior noção da organização temporal dos seus dias. Esta agenda está toda ilustrada, o que permite uma fácil leitura por parte das crianças.

Ao olharem para a agenda, as crianças do grupo conseguem facilmente fazer a leitura de que à segunda têm educação moral e religiosa, às terças têm sessão de movimento, às quintas inglês, etc. Isso permite-lhes também organizarem-se nos trabalhos individuais, na medida em que se conseguem organizar de forma a fazer determinadas atividades, por exemplo, sabem que se às quintas feiras de manhã têm inglês, nas quartas à tarde deverão terminar os seus trabalhos ou então, só o poderão fazer no dia seguinte, na parte da tarde.

Ainda nesta parede da área de reuniões de grande grupo há uma área reservada para a exposição de alguns registos, como por exemplo, de músicas que se vão aprendendo, de atividades que se vão fazendo, por exemplo de culinárias, entre outras.

Nesta zona existem também umas circunferências de esponja, chamadas pelo grupo de “bolachas” e servem para cada criança se sentar, nos momentos de reunião em grande grupo.

Este espaço, por vezes, é utilizado também pelas crianças para fazerem puzzles ou jogos de roda, quando assim o desejam.

- **Área do Castelo (fig. 9)** – a área do castelo é equivalente à área do faz-de-conta presente nas outras salas. Esta área tem este nome porque surgiu do interesse das



Fig. 9 – Área do castelo vista de fora. (apesar de na imagem aparecer junto a área das princesas, esta já não se encontra neste local)



Fig. 10 – Interior do castelo, equipado com réplicas de mobiliário (fogão, frigorífico...), de utensílios de cozinha, roupas, etc...

crianças. O interesse demonstrado pelas crianças relativamente ao mundo da fantasia, das fadas e castelos fez com que esta área se transformasse na área do castelo em vez da área da casinha ou faz-de-conta. Esta área é uma das preferidas de todas as crianças, tanto meninas como meninos. É composta por diversas réplicas de móveis e acessórios do quotidiano. Aqui podemos encontrar uma cozinha de madeira, com réplicas dos vários utensílios de cozinha, com lava-loiça, fogão, forno, frigorífico, máquina de lavar roupa, mesa de jantar, tábua de engomar, ferro de engomar.(fig.10) Tem ainda uma cama, diversos bancos, um baú com várias roupas e disfarces e uma *charriot* também com algumas roupas (vestidos de princesa), malas e sapatos. Numa das paredes desta área pode observar-se o inventário deste espaço. Este foi feito pelas crianças, em conjunto com a educadora para que este espaço se mantivesse mais organizado e que nunca faltasse nada ou não tivesse nada de outras áreas. É um espaço bastante maior que os outros referidos anteriormente (à exceção da área de reuniões de grande grupo) e, por isso, tem capacidade para seis crianças de cada vez.

Neste espaço as crianças costumam reproduzir cenas da vida doméstica, nomeadamente a altura das refeições, o cuidar da casa e da família e também costumam brincar bastante “aos restaurantes”, servindo os clientes, simulando diversos pedidos ao mesmo tempo, cozinhando, entre outros.

- Área da Música (fig. 11) – Esta foi uma área introduzida na sala, já no decorrer da PES



Fig. 11 – Área da música equipada. Na imagem pode ver-se o planeamento do projeto sob a forma de teia e também uma caixa com os diversos instrumentos construídos pelas crianças, no âmbito deste projeto.

II. Ainda na PES I, a Inês (6;2), uma criança que demonstra um grande interesse por música e dança, sugeriu ao grupo e à educadora Vanda que construíssem uma nova área para a sala, a área da música. De facto, era uma área que fazia falta na sala, no entanto, não houve muito tempo ao longo da PES I para que pudesse dar seguimento a este projeto. Assim, já no decorrer da PES II, retomámos este projeto

de intervenção. Para tal, reuni-me com o grupo deste projeto para ver se o mesmo ainda fazia sentido. De facto fazia e construímos então a nossa área da música.

Fizemos o planeamento do projeto, fizemos o levantamento do que íamos precisar e em casa, cada criança, depois de ter escolhido um instrumento, construir em conjunto com os seus pais, um instrumento para esta área. Foi uma área que só foi inaugurada na 7ª semana da PES II, assim, não foi possível fazermos muitas atividades à volta da mesma. No entanto, no pouco tempo que tive para observar, pude aperceber-me que várias crianças frequentam esta área e gostam bastante de utilizar os diferentes instrumentos para a reprodução de diferentes sons. Neste momento, esta área contém alguns instrumentos construídos pelas crianças, como por exemplo, um xilofone feito com canas, um tambor feito com um balde, um triângulo de ferrinhos, uma flauta de pão, maracas entre outros. Tem ainda instrumentos que já existiam na sala, mas que estavam guardados numa caixa, como por exemplo, um triângulo de ferrinhos, várias maracas tipo ovos e feitas com garrafas e outros instrumentos de percussão. Geralmente, vão buscar também outros objetos da sala para explorar os seus sons e assim criarem diferentes sequências rítmicas, que posteriormente, comunicam em grande grupo. Do meu ponto de vista, apesar de ser uma área que produz bastante ruído (devido também à acústica da sala) é uma área que faz todo o sentido existir dentro desta sala, pois vai ao encontro de uma das áreas de conteúdo e permite às crianças construírem por si só novas aprendizagens relacionadas com a expressão musical.

- **Área do Giz (fig.12)** – Esta foi uma área introduzida há relativamente pouco tempo.



Fig. 12 – Quadro de giz, situado entre a área do castelo e a área das construções.

Foi introduzida no início da PES II e tem capacidade para duas crianças de cada vez. Tem como grande objetivo a reprodução escrita e também a ilustração de desenhos livres que as crianças pretendam fazer. É uma área bastante utilizada, principalmente pelo B. (5;8). O B. é uma criança que mostra bastante agrado por esta área, elegendo a mesma várias vezes ao longo do dia. Costuma sobretudo fazer desenhos. Também é utilizada pelas crianças do sexo feminino, que muitas vezes brincam ao faz de conta, fazendo

representações da ideia que têm do 1º ciclo do ensino básico. Representam números,

tentando fazer contas. Ao longo da PES II foi possível observar uma brincadeira onde a M. era a professora e a M.R. ia ao quadro resolver uma conta, sendo ela 1+ 1. De facto, a presença deste quadro na sala remete-nos não só a nós, como também às crianças para a vida escolar. Neste sentido, torna-se bastante fácil fazer reproduções interpretativas daquilo que pensam que é a escola.

- **Área das Construções (fig. 13)** – a área das construções fica num dos cantos da sala e está equipada com um tapete o qual tem desenhado estradas, rotundas e alguns espaços verdes. Neste tapete as crianças podem brincar com os carros, fazendo corridas, “brincar às cidades” onde devem respeitar os sinais de trânsito e a prioridade dos peões. Para além deste tipo de brincadeiras as crianças constroem também pistas de madeira para carrinhos com material para o efeito. Por vezes, ao longo da PES II, foi possível observar também a construção de casas e quintas, com blocos lógicos onde as crianças colocam os diversos animais e bonecos existentes dentro de caixas que se encontram na estante branca. Nesta estante branca existem também diversas réplicas de transportes, como tratores, carros, guindastes, escavadoras, entre outros.



Fig.13 – Área das construções composta por tapete com desenhos, uma estante branca com diversos brinquedos (réplicas de transportes e bonecos) e também uma réplica de bancada de trabalho.

Para além destes objetos brinquedos, existe ainda uma réplica de bancada de trabalho, equipada com diversas réplicas de ferramentas de plástico. Existem ainda dois capacetes de proteção, os quais as crianças gostam bastante de usar.

Esta é uma área que à partida deveria ser utilizada para a realização de construções reais, no entanto, aos poucos foi-se deturpando o sentido da área das construções e foram-se introduzindo outro tipo de materiais. Esta área acaba por ser uma área onde as crianças reproduzem também cenas do quotidiano, como por exemplo profissões de carpinteiro, construtores, serralheiros, entre outros.

É uma área frequentada sobretudo por crianças do sexo masculino, no entanto algumas meninas também a frequentam. Como referi na caracterização do grupo, uma

das características deste grupo é não haver discriminação de género, isto é, todas as crianças, sejam do sexo feminino ou masculino, brincam em todas as áreas. Foi um valor trabalhado desde cedo nesta sala, pela equipa educativa. Como é uma área bastante espaçosa convida a brincadeiras de grupo, tendo uma capacidade para seis crianças de cada vez.

- **Área das princesas (fig.14)** – Esta é uma área pouco habitual nas outras salas. Inicialmente estava situada junto à área do castelo, no entanto, como não tínhamos espaço para introduzir a área da musica, mudámo-la para junto da área das construções e no sítio da onde estava esta, introduzimos a área da música.



Fig. 14 – Área das princesas, equipada com uma cómoda em miniatura, com um espelho e diversos acessórios, como por exemplo, pulseiras, bandoletes e óculos de sol. Pode ainda ver-se uma caixa que contém diversas contas para a construção de novos colares e pulseiras.

Esta área como referido anteriormente, é frequentada tanto pelas crianças do sexo feminino como do sexo masculino e tem capacidade para duas crianças de cada vez.

É constituída por uma cómoda em miniatura, com um espelho e contém vários acessórios de beleza, como escovas, ganchos, *bandoletes*, pulseiras, entre outras. Existem ainda cabeças de bonecas grandes, com cabelos compridos para que as crianças possam treinar

diversos penteados nestas. Dentro de caixas existem ainda diversas peças, tipo contas, para que as crianças possam construir elas próprias os seus colares e pulseiras, ou construir para os adultos da sala. Por várias vezes, foi possível ver o G. (6;1), o D.A. (6;1), o P.S. (6;1) entre outras crianças do sexo masculino a construírem diversos acessórios para os adultos da sala ou para oferecerem às crianças do sexo feminino da sala. De facto, é uma área que desenvolve bastante a motricidade fina através da confeção de colares. As crianças vão geralmente à caixa das lãs, são obrigadas a calcular mais ou menos as medidas dos pulsos e pescoço, retiram a quantidade indicada e dirigem-se novamente para a área das princesas para construírem o seu

acessório. Geralmente, nesta área as crianças também brincam ao faz de conta, reproduzindo cenas de um cabeleireiro ou manicura.

- **Área dos Jogos (fig.15)**– a área dos jogos encontra-se junto da área das princesas e está situado num dos recantos da sala. Esta é composta por uma estante com vários jogos, como por exemplo, puzzles, dominós, jogos de blocos de madeira, blocos lógicos, jogos, tangram, jogos de sequências, de lógica e jogos de desenvolvimento de motricidade fina. Nesta área existe ainda uma mesa redonda de apoio, onde se realizam os diferentes jogos. Por vezes, as crianças optam por construir os puzzles no chão, na área de reuniões de grande grupo, por motivos de espaço. Esta é uma das áreas de eleição do grupo em geral e tem capacidade para seis crianças. Aqui, as crianças têm a possibilidade de trabalhar sobretudo a área de matemática e também desenvolver a motricidade fina, através de jogos que obrigam à manipulação de peças pequenas. Ao longo da PES II, foi possível diversas preferências pelos diferentes jogos. O J. M., o G. (6;1) e o R. mostraram um grande interesse pelo jogo do galo, construído em madeira. Também os blocos lógicos são preferência da maioria das crianças, que brincam várias vezes com estes blocos, utilizando muito a sua imaginação. Dão vida aos blocos e utilizam-nos como telemóveis, computadores, entre outros. Por vezes, fazem também construções ou barreiras. Um dia, cheguei mesmo a brincar com eles, em que éramos uma equipa e tínhamos missões espaciais. Cada forma dos blocos correspondia a uma arma diferente e algumas serviam de barreiras contra os inimigos. Achei esta brincadeira muito interessante e fiquei bastante surpreendida com a capacidade de imaginação e utilização dos diferentes jogos, que as crianças têm e fazem. Um outro jogo bastante utilizado pelas crianças é o jogo do *scrabble*, constituído por um tabuleiro e várias peças com letras. No tabuleiro aparecem escritas várias palavras, cada uma com a sua ilustração. As crianças jogam este jogo procurando nas peças as letras correspondentes e colocam-nas sobre as palavras. Este é um jogo bastante utilizado pelo Af. (6;0) e pelo J. M.. É uma forma de terem contacto com o código escrito de uma maneira lúdica. Importa referir ainda que, ao longo da PES II, foi possível introduzir um novo jogo nesta área, que consistia no *puzzle* de várias imagens da história do *Giraldo Galdes, o sem Pavor*.



Fig. 15 – Exemplo de placard que refere o limite de crianças em cada área

Importa referir, ainda, que em cada área existe um *placard* que refere o número de crianças que podem brincar ao mesmo tempo nessa área. (fig.15) Estes *placards* têm coladas várias tiras de velcro (consoante o número limite de crianças) para que, quando cada criança decida brincar nessa área, cole a placa com a sua identificação neste.

Para além das diferentes áreas a sala está equipada com três mesas redondas (incluindo a mesa de apoio à área dos jogos), onde se costumam realizar diversos trabalhos de expressão plástica e de escrita.(fig.16) Existem também várias estantes de arrumação, onde se guardam os materiais de desenho, alguns trabalhos, documentos e também onde está a aparelhagem e os diversos cd's da sala. (fig.17)



Fig. 16 – imagem com a vista de toda a sala. Podem ver-se as três mesas existentes e também as cadeiras, ambas adaptadas ao tamanho das crianças.



Fig. 17 – (esquerda) Estante de arrumação dos vários materiais de desenho (latas de trabalho, canetas de feltro, borrachas, tesouras, colas, etc). (Direita) Estante de arrumação de documentos de apoio à equipa educativa, alguns livros de histórias e também onde se encontra a aparelhagem com leitor de CD's, assim como os CD's de áudio.

Importa referir ainda que todas as paredes têm expostos diversos trabalhos, instrumentos de pilotagem e materiais de apoio às crianças. Sobre área da escrita, na parede está exposta uma faixa com os números de zero a nove (fig. 18), onde estão



Fig. 18 – Faixa com os número de 0 (zero) a 9, associando o número à quantidade.

colados vários objetos correspondentes a cada número. Por exemplo, no número um está colada uma peça de lego, no número dois, duas formas circulares, no três, três tampas de caneta, etc. Na parede da área do computador e da biblioteca está exposto o abecedário em *script*, com letras maiúsculas e letras minúsculas. (fig.19)

Esta parede é também utilizada como a parede das novidades. Existem coladas na parede placas com o nome e fotografia de cada criança e uma mola, onde todas as semanas é exposto um trabalho ilustrativo do fim-de-semana de cada criança.



Fig. 19 – Parede onde estão expostas as novidades da semana de cada criança e também onde está exposto o abecedário em *script* com as letras em maiúsculas e minúsculas

Numa outra parede, junto da biblioteca pode-se encontrar um pano com vários bolsos, cada um ilustrado por cada criança, que são utilizados para guardar o copo e a escova de dentes. Por cima da arrumação das escovas de dentes, pode encontrar-se também um *placard* onde são expostas as planificações semanais e diárias. (fig.20) Na mesma



Fig. 20 – Nesta imagem pode ver-se o *placard* onde são expostas as planificações diárias para que todos possam ter acesso e também outro tipo de informações, como por exemplo informações relativas à diabetes.



Fig. 21 – Neste *placard* estão expostos alguns documentos informativos para a equipa educativa, assim como um calendário com as datas de acontecimentos importantes (festas e saídas)

parede, junto à área das experiências e natureza pode encontrar-se o *placard* das informações tanto para os pais como para a equipa educativa da sala. Este *placard* contém os contactos telefónicos de todos os pais, informação sobre a doença da A.C. (diabetes), uma lista de contactos em caso de emergência (bombeiros, polícia, hospital, ...) entre outras. (fig.21)

Ainda na mesma parede estão expostos alguns instrumentos de pilotagem, já referidos e descritos em cima, no ponto da área das reuniões de grande grupo.

Sobre a área do castelo e a área das construções estão expostas as datas de aniversário de todas as crianças. (fig. 22) Esta exposição está feita pela ordem dos meses e permite uma fácil leitura da ordem dos meses, pelas crianças. Estão expostos doze círculos de cartolinas coloridas em que dentro de cada um, está colado o desenho de cada criança que faz anos nesse mês.



Fig. 22 – Exposição dos meses pela ordem correta, cada um com os aniversários das crianças.



Fig. 23 – exposição do planeamento e informação recolhida no âmbito do Projeto “À Descoberta da Cidade de Évora”.

Junto da área das construções, na parede, pode encontrar-se ainda toda a planificação e resultados de pesquisa, relacionados com o projeto “À descoberta da Cidade de Évora”. Optou-se por colocar esta informação aqui devido à falta de espaço noutra área da sala. (fig. 23)

Nesta parede estão presentes a planificação do projeto sob a forma de teia, estando ela ilustrada pelas crianças. Estão também expostos os vários mapas analisados no âmbito do projeto, sendo eles o mapa de Portugal com a divisão por distritos, o mapa

da cidade de Évora e uma imagem do planeta Terra. Existe ainda um mapa do distrito de Évora, com a identificação dos diferentes municípios em que as crianças fizeram a associação de cada brasão a cada divisão do mapa, isto é, a cada município. Esta associação foi feita pelo A. (6;4), que através da associação das letras presentes no mapa e nos brasões, conseguiu identificar todas as correspondências.

Tivemos o cuidado de expor toda esta informação a um nível a que as crianças conseguissem ter acesso para que a pudessem consultar sempre que o desejassem.

Nas paredes junto à porta podem encontrar-se ainda a lista com as placas de identificação de cada criança (a placa que colocam em cada área quando nela estão a trabalhar/brincar) e várias fotografias de grupo dos anos letivos anteriores. É também nesta parede que se pode encontrar o bloco de inscrições para as comunicações, que tem capacidade para duas inscrições diárias (fig.24) Junto à porta existe ainda uma pequena estante onde as crianças colocam os trabalhos quando estes ainda não estão terminados. (fig.25)



Fig. 24 – Lista com placas de identificação a utilizar nas áreas e fotografias de grupo dos anos anteriores. Apesar de não estar presente na imagem, o bloco de inscrições para as comunicações, encontra-se sobre a placa que diz “nomes”.



Fig. 25 – Estante de arrumação de trabalhos por terminar (sob a cartolina cor-de-rosa)

Para além do espaço dentro da sala de atividades, este grupo tem ainda um espaço destinado aos seus trabalhos no corredor de acesso à sala. Neste corredor existem dois *placards* grandes, onde se expõem sempre diversos trabalhos realizados ao longo da



Fig. 29 – Casa-de-banho com o sanitas e lavatórios adaptados ao tamanho das crianças, utilizada pelas duas salas de 5 anos

ainda os ecopontos construídos pelo grupo, com a lista do que se deve colocar em cada caixote.

Relativamente aos espaços partilhados com as outras salas, podem referir-se a casa de banho, o salão, a biblioteca e o refeitório.

No que concerne à casa de banho, esta é composta por cinco sanitas e cinco lavatórios e é partilhada apenas com a outra sala de cinco anos. (fig.29) Também neste espaço existe uma divisão para adultos, equipada apenas com uma sanita.

Em relação à biblioteca e salão, estes são partilhados com todas as salas de jardim-de-infância. Deste modo, relativamente ao salão, existe um horário fixo em que cada sala o pode utilizar. No caso desta sala, o salão é utilizado pela mesma às terças-feiras de manhã, entre as 10h30 e as 11h30/12h.

Também o refeitório é um espaço comum e é utilizado por todas as salas do jardim-de-infância. Este tem duas divisões e as mesas estão organizadas por salas, sendo que as mesas da sala da educadora Vanda são as mesas azuis.

Na minha opinião, penso que a organização deste espaço não poderia estar organizada de melhor forma. O facto de queremos responder a todas as necessidades e interesses do grupo, faz com que a sala esteja muito cheia, no entanto, não está desorganizada. É uma sala onde se nota que há muita vida e foi construída e organizada com as crianças, à medida que o tempo foi passando. Eu própria pude ter a prova disso e tive que passar por esta capacidade de organização, pois de facto, as crianças estão sempre a sugerir novas atividades e novos projetos que requerem espaço. Por vezes torna-se difícil, no entanto, não impossível.

De referir ainda que, como se pode constatar pela descrição feita, é uma sala de atividades muito completa que permite trabalhar com bastante facilidade, e de forma lúdica, as diversas áreas de conteúdo referidas nas OCEPE, permitindo assim desenvolver variadíssimas competências.

ANEXO IX – Planificação Diária de 02 de maio de 2012 (JI)



Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II
2011/2012
Planificação diária Cooperada

Dia: 02/05/2012

Horas: 09h–17h

Visto:

FORMANDA:

Nome: *Joana Margarida Ferreira Lopes Águas*

INSTITUIÇÃO:

Denominação: *Jardim Infantil N^a Sr^a da Piedade*

Educador(a) Cooperante: *Vanda Chaveiro*

1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Desenvolver atividades relacionadas com o dia da mãe – Hora do conto: *Coração de Mãe* e início de uma composição plástica relacionada com a história.

2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Acolhimento no quintal ou salão da instituição

- Interagir com crianças de diferentes grupos e diferentes faixas etárias (Área de formação Pessoal e Social);

Conversa com o grande grupo (marcação de presenças / data / tempo)

- Desenvolver o sentido de responsabilidade (Área de Formação Pessoal e Social);
- Promover o diálogo sobre assuntos do dia a dia das crianças (Área de Formação Pessoal e Social);
- Desenvolver a capacidade de organização de atividades no tempo (Área de Formação Pessoal e Social);

Trabalho de Projeto “À Descoberta da Cidade de Évora” – Observação de mapas

- Promover o contacto com diferentes tipos de mapas (Área de Conhecimento do Mundo);
- Desenvolver a capacidade de identificação de determinados locais num mapa (Área de Conhecimento do Mundo);
- Desenvolver a capacidade de contagem [Dos municípios] (Domínio da Matemática, meta n^o2);
- Promover o contacto com os diferentes tipos de brasões, dos diferentes municípios (Área de Conhecimento do Mundo);
- Desenvolver a capacidade de reconhecimento geográfico da cidade de Évora (Área de Conhecimento do Mundo);

Pintura de Desenhos para o Teatro de Fantoches

- Desenvolver a capacidade de pintura tendo em conta o esboço previamente elaborado (Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Plástica);
- Promover o contacto com diferentes técnicas de pintura (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica);

Trabalho de Escrita - Mãe

- Promover o contacto com o código escrito em diferentes suportes [revistas] (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Escrita);
- Desenvolver a capacidade de reconhecimento de diferentes letras (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Escrita);
- Desenvolver a capacidade de fazer composições plásticas utilizando diferentes materiais e fomas de expressão [desenho e colagem] (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica, meta n^o9);

Hora do Conto: *Coração de Mãe*, de Isabel Martins e Bernardo Carvalho

- Promover o contacto com diferentes formas de contar de histórias (Área de Expressão e Comunicação – Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação);

- Sensibilizar as crianças para diferentes tipos de sentimentos (área de Formação Pessoal e Social);

Reunião de Grande Grupo: Comunicações

- Desenvolver a capacidade de relato de acontecimentos de um passado próximo (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita);
- Desenvolver a capacidade de emitir juízos sobre os seus trabalhos (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica, meta nº 8);

Moldagem com massa de cores

- Promover o contacto com diferentes tipo de materiais de moldagem (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica);
- Desenvolver a capacidade de criação de objetos imaginados, em formato tridimensional (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica, meta nº 2)

Trabalho do Dia da Mãe: Pintura de Fundo de folha de papel Manteiga

- Promover o contacto com diferentes técnicas de pintura (Área de Expressão Comunicação – Domínio da Expressão Plástica);

Início da construção do livro de instruções do Baú dos Jogos Tradicionais

- Promover a capacidade de reconhecimento da importância de um livro de instruções (Área de Conhecimento do Mundo);
- Promover o contacto com o código escrito (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita);
- Fomentar a capacidade de registo através de imagens, símbolos e desenhos (Área de Expressão e comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

09.00 – Acolhimento no salão da instituição

A descrição deste momento é similar à do dia anterior (ver planificação nº 7, dia 11 de abril).

09.30 – Conversa com o grande grupo (marcação de presenças / data / tempo)

A descrição deste momento é similar à do dia 27 de março (ver planificação nº 2 – dia 27 março de 2012). Enquanto as crianças marcam as presenças, ter-se-á um conversa de grande grupo sobre temas dos quais as crianças queiram falar, não obrigatoriamente, associados ao dia a dia da sala. Poderão falar sobre novidades, sobre o que fizeram no feriado ou de outros temas que vão ao encontro dos seus interesses.

Após esta conversa, falaremos então do que poderá ser feito ao longo da semana. Uma vez que se aproxima o dia da mãe, perguntarei às crianças se gostariam de fazer algo relacionado com este dia. Para além disso, falaremos dos projetos e do poderemos fazer sobre os mesmo ao longo desta semana. Proporei as minhas ideias e ouvirei as das crianças. À medida que se vai decidindo que atividades vamos realizar ao longo da semana, vou fazendo o registo no diário de turma.

De seguida, já com a coluna do diário “O que vamos fazer” e tendo em conta o que foi escrito na mesma, organizaremos o dia de forma a podermos encaixar as diferentes atividades ao longo da semana. Proporei a organização em que pensei e caso todas as crianças concordem, começarei a sugerir-lhes as diferentes atividades pensadas. Caso não concordem, estarei disposta a ouvir outras sugestões, e caso seja possível, poderemos organizar-nos de outra forma.

Assim, caso concordem com a minha proposta, pedirei ao grupo do projeto “à Descoberta de Évora” que se dirija para a mesa dos jogos comigo para analisarmos os mapas e fazermos o levantamento dos sítios mais importantes da cidade de Évora. Às crianças do projeto do teatro, sugerirei que façam a pintura do desenho da história da qual fizeram o esboço, na passada semana. Às restantes, proporei fazerem um trabalho de escrita da palavra “Mãe”. (ver descrição no próximo ponto)

10.00 – Trabalho de Projeto “À Descoberta da Cidade de Évora” – Observação de mapas/ Pintura de Desenhos para o Teatro de Fantoches/ Trabalho de Escrita - Mãe

Após o momento de reunião de grande grupo, peço às crianças do grupo do projeto “À Descoberta da Cidade de Évora” (A., F., I., J. M., J. C., M.R., P. S., R. e T.) que se sentem na mesa dos jogos para analisarmos os diferentes mapas e descobriremos, como foi combinado na passada semana, quais os sítios mais importantes de Évora e quais os que poderemos visitar.

Assim, começarei por colocar no centro da mesa o mapa de Portugal para que tentem descobrir onde fica Évora. (a descrição deste momento é similar à do dia 27 de abril. Ver descrição do ponto “10.30 - Trabalho de Projeto “À Descoberta da Cidade de Évora” – Observação de mapas” da planificação nº 17, dia 27 de Abril de 2012).

Enquanto acompanho este grupo, na área da escrita as crianças estarão a realizar trabalho mais autónomo. Por cada uma distribuo uma folha A4, branca, furada na margem esquerda (para que saibam posicionar a folha). Esta folha terá escrito no cabeçalho a palavra “Mãe”. Este trabalho consiste em procurar as diferentes letras em revistas, recortá-las e colá-las sob as letras a que correspondem. De seguida, farão uma composição alusiva à palavra “mãe”, isto é, poderão utilizar imagens de revistas (por exemplo de roupas, objetos ou mesmo partes do corpo) e desenhar o restante.

Paralelamente a este trabalho, as crianças do projeto do teatro de fantoches, farão a pintura do desenho da história selecionada. Na sexta feira passada escolheram uma história e fizeram um desenho, que serviria como esboço, para passar para pintura e colar posteriormente no teatro de fantoches. Assim, cada uma deverá ir buscar o seu esboço e coloca-lo junto ao cavalete. Numa folha de papel manteiga, cada criança pintará o seu desenho com tintas e pincéis para posteriormente se colar na fachada do teatro de fantoches. Cada pintura corresponderá a uma história diferentes (temos já a representação da história do Rei Leão, a dos Três Porquinhos, A Caracolinhos de Ouro e do Capitão Gancho). Esta pintura só poderá ser feita por duas crianças de cada vez, assim, enquanto umas pintam, as restantes estarão a fazer o trabalho de escrita e vão trocando à medida que vão terminando.

À medida que as crianças forem terminando os seus trabalhos poderão optar por brincar nas diferentes áreas da sala.

11.45 – Hora do Conto: *Coração de Mãe*, de Isabel Martins e Bernardo Carvalho

Por volta das 11.35 peço às crianças que comecem a arrumar os seus materiais e as diferentes áreas para que nos juntemos no chão, junto da área da biblioteca para ouvirem uma história relacionada com o tema do dia da mãe.

Assim, em vez de contar a história através de um livro, projetarei as imagens do mesmo na parede onde costumam estar expostas as novidades das crianças.

Antes de iniciar a hora do conto, falaremos um pouco sobre o dia que se aproxima – o *dia da mãe* – e dos sentimentos que esta pode sentir pelos seus filhos. De seguida, explico-lhes que a história que vou contar está relacionada com o coração das nossas mães que experimenta variadíssimas emoções sempre que fazemos algo.

Em seguida, peço-lhes então que cantem a sua música da hora do conto:

*Com sapatos de veludo,
nesta sala vou entrar,
é a hora da história,
vamos todos escutar.*

*Todos, todos, sentadinhos,
numa roda sem falar.
Ficaremos bem quietinhos,
para a história começar!
Shhhhh...*

Após a hora do conto daremos novamente lugar a uma pequena discussão sobre o que podem as nossas mães sentir quando temos determinadas reações, sobre como ficarão os seus corações quando fazemos disparates, quando fazemos coisas boas, etc.

De seguida, explico-lhes que poderemos fazer um trabalho a partir desta história. Pensar no estado do coração das nossas mães quando temos determinada atitude e representá-lo com vários materiais. (Ver descrição do momento das 14.30, nesta planificação).

12.10 – Higiene /Almoço

Após terminarmos o momento da hora do conto, peço às crianças que, em pequenos grupos vão à casa de banho para procederem à higiene.

Assim que todas tiverem terminado este momento de higiene, formaremos uma fila para seguirmos para o refeitório.

12.15 – Almoço

A descrição deste momento é similar às dos dias anteriores (ver planificação nº 1, dia 26 de março).

14.00 – Reunião de Grande Grupo: Comunicações

Assim que regressar à instituição dirijo-me para junto das crianças (poderão estar no salão, quintal ou sala, com a auxiliar).

Por volta das 14h15, caso estejamos fora da sala, formamos uma fila e vamos para a mesma. Caso já estejam na sala, peço-lhes que comecem a arrumar para nos reunirmos junto da zona do mapa das presenças para relembarmos a organização da nossa tarde e darmos lugar ao momento das comunicações.

Após todas as crianças estarem sentadas, dar-se-á tempo para que possam ir à casa de banho e para que bebam água (como costumam fazer quando regressam do salão ou quintal). De seguida, daremos lugar ao momento de comunicações. Pede-se a uma das crianças do grupo que vá buscar o bloco de inscrições para vermos quem está inscrito. As duas crianças inscritas deverão ir buscar os seus trabalhos (caso sejam trabalhos o que têm para comunicar) e apresenta-los aos colegas, explicando em que consiste e como procederam na realização do mesmo.

Caso não haja crianças inscritas, falaremos um pouco sobre o que vai ser feito ao longo da tarde. Relembremos então o que tínhamos combinado de manhã. Assim, algumas crianças irão para junto do cavalete (máximo 2) para pintarem a folha de papel manteiga, outras irão para a mesa de trabalho fazer moldagem com massa sal (para posteriormente aplicarem no trabalho do dia da mãe, no dia seguinte) e outras ficarão comigo na mesa dos jogos para darmos início à construção do livro de instruções para o Baú dos Jogos Tradicionais.

14.30 – Moldagem com massa de cores/Trabalho do Dia da Mãe: Pintura de Fundo de folha de papel Manteiga/ Início da construção do livro de instruções do Baú dos Jogos Tradicionais

As crianças que optarem por começar pela pintura da folha de papel manteiga, deverão dirigir-se para junto do cavalete, que se encontrará junto da área dos jogos e deverão toda a folha com a técnica que desejarem, apenas com cores dentro dos tons rosa, violeta e azul.

Poderão pintar a folha com a técnica da esponja, com borrifadores, espalhar a tinta com as mãos e dedos, pintar apenas com pincéis e no final fazer efeitos com a passagem dos dedos (por exemplo, fazendo ondas ou espirais) ou raspando com um pente (deixando este um efeito de vários traços). Cada criança poderá optar pela técnica que preferir desde que o resultado final não deixe nenhum espaço em branco. Esta folha, depois de pintada será posta a secar para posteriormente, cada criança fazer uma composição com diversos objetos e materiais, representando o coração da sua mãe. (no dia seguinte, depois de ouvirem a história – *Coração de Mãe*, de Isabel Martins & Bernardo Carvalho).

Nota: No cavalete poderão estar duas crianças de cada vez, no entanto, caso optem pela técnica de salpicar, fazer pingos ou borrifar, deverão colocar a folha no chão e proceder a estas técnicas. Desta forma, esta atividade poderá ser feita com cerca de 4 crianças de cada vez.

Enquanto estas crianças pintam as suas folhas, numa outra mesa (na mesa junto da área da biblioteca), outras poderão fazer diferentes moldagens com massa de cores. As diferentes peças das crianças poderão, ou não, estar relacionadas com o tema do dia da mãe. Ser-lhes-á explicado que no dia seguinte faremos na folha pintada, um coração alusivo à história, isto é, que deverão criar um coração relacionado com os sentimentos da mãe pelo filho, como são referidos na história

Coração de mãe. Desta forma, poderei sugerir às crianças que comecem já a pensar no coração que vão criar, e caso queiram, poderão fazer já alguns objetos para colar no dia seguinte no coração (como por exemplo, no coração partido, pedacinhos soltos de massa).

À medida que vão terminando as suas criações, poderão pô-las a secar no corredor, junto à parede dos recados.

Numa outra mesa, na mesa dos jogos, comigo estarão também algumas crianças a dar início ao livro de instruções do Baú dos Jogos Tradicionais. Como na passada semana fiz a sugestão deste trabalho e as crianças concordaram, neste momento, daremos início ao mesmo. Em folhas de papel manteiga, com um formato aproximado do tamanho A5, faremos o registo dos vários jogos e o inventário do que existe dentro do baú. Pedirei então às crianças que vão buscar a caixa dos jogos e me digam o nome dos sete jogos existentes. Assim, numa primeira página, faremos o registo no nome dos sete jogos, assim como todo o material existente dentro do baú. Esta primeira lista será escrita por mim e ilustrada pelas crianças, isto é, à frente de cada nome, as crianças deverão fazer uma ilustração que represente o jogo (como foi feito nas tabelas do dia da divulgação). Nas seguintes folhas, em cada uma, escreveremos o nome de um jogo. Estes títulos já serão escritos por cada criança. Previamente, escreverei o nome dos sete jogos em folhas de papel rascunho para que as crianças os possam copiar para o cabeçalho de cada folha, fazendo igualmente a ilustração de cada um.

Após terem escrito o nome dos jogos e terem terminado também a sua ilustração, teremos uma conversa acerca do que é importante referirmos em cada folha. Deveremos fazer o registo de “como se joga”, quais as “regras” e qual a “pontuação” que se pode obter. À medida que vamos falando e chegando a um consenso, vou fazendo o registo nestas folhas. Este trabalho, provavelmente, não ficará terminado hoje, no entanto, poderá ser terminado no dia seguinte, no momento depois do almoço. Feito o registo de todos os jogos, juntar-se-ão as folhas e pede-se a uma criança que ilustre a capa, sendo esta feita em cartolina. Furam-se todas as folhas e juntam-se com uma lã, formando assim o livro de instruções.

Esta será uma atividade que requererá mais apoio, no entanto, passarei pelas diferentes atividades com o intuito de apoiar também as restantes crianças, caso seja necessário.

À medida que as crianças vão terminando uma atividade, deverão realizar outras. Caso preferirem, poderão optar por brincar nas diferentes áreas.

15.30 – Higiene/ Lanche

Por volta das 15.15 peço a todas as crianças que arrumem os seus materiais e as diferentes áreas para nos reunirmos junto do mapa das presenças. Em pequenos grupos, peço-lhes que vão à casa de banho para procederem ao momento da higiene e de seguida iremos para o refeitório para lanchar.

A descrição deste momento é similar à dos dias anteriores (ver planificação nº13, dia 19 de abril).

16.15 – Higiene/reunião de grande grupo

A descrição deste momento é similar à dos dias anteriores (ver planificação nº13, dia 19 de abril).

16.30 – Brincar nas áreas e terminar trabalhos

Neste momento, as crianças que tiverem trabalhos por terminar, poderão fazê-lo. (como por exemplo fazer a pintura da folha de papel manteiga ou o trabalho de escrita). As crianças que não tiverem trabalhos por terminar poderão optar por brincar nas diferentes áreas da sala, brincar com a massa de cores ou terminar o livro de instruções do baú dos jogos, até à chegada dos pais.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

Diário de Grupo; Mapas (Portugal, distrito de Évora e Cidade de Évora); Marcadores; Canetas de Feltro; Gravador Áudio; Cavalete; Tintas; Pincéis; Folhas papel manteiga; Esboços dos desenhos das histórias escolhidas para o teatro de fantoches; Folhas brancas A4, com a palavra “Mãe”; Revistas; Tesouras; Cola; Baú dos jogos tradicionais; Folhas de papel Manteiga A5; Folhas de papel rascunho com os nomes dos diferentes jogos tradicionais; Latas de desenho; História *Coração de Mãe*; Computador; *DataShow*; Massa de Cores; Esponjas; Borrifadores.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Relativamente aos momentos do dia planeados, a avaliação será feita através da observação direta, de registo fotográfico ou dos resultados dos trabalhos obtidos, que serão referidos, posteriormente, no campo de observações ou nas notas de vamos, incluídas em cada registo semanal. Serão tidos em conta os seguintes indicadores:

- a) Sabem localizar no mapa de Portugal, a cidade de Évora;
- b) Sabem analisar um mapa, identificando alguns locais importantes;
- c) Utilizam diferentes técnicas de pintura e tentam improvisar, explorando os diferentes materiais ao dispor (tentando não repetir as técnicas dos colegas);
- d) Reconhecem a importância da construção de um livro de instruções para o baú dos jogos tradicionais.

Observações:

- a) Conseguiram identificar Évora e Lisboa no mapa. Aprenderam que Évora faz parte do Alentejo e que o distrito de Évora tem 14 brasões, ou seja, 14 municípios. Associaram os brasões a cada município através das letras de cada brasão.
- b) No mapa da cidade de Évora escolheram o Templo de Diana, o Jardim Público, a Praça do Giraldo, o Aqueduto e a Sé, como locais mais importantes de Évora. Identificaram-nos no mapa.
- c) Utilizaram sobretudo a técnica da escova de dentes, a da esponja, dedos, mãos e pintar com os pincéis. Algumas crianças utilizaram mais que uma técnica.
- d) Reconheceram que sem o livro de instruções as outras crianças poderão não saber jogar e que também é importante para fazer o inventário.

Anexo X – Registo nº 5 da Valência de Creche, de 05 a 09 de março

Universidade de Évora Mestrado em Educação Pré-escolar U.C.: Prática de Ensino Supervisionada II Orientadora: Fátima Aresta Discente: Joana Águas	Instituição: Jardim de Infância N.º Sr.ª da Piedade Valência: Creche Educadora: Vina Banha Semana: 05/03 a 09/03
---	---

NOTAS DE CAMPO

Dia	Notas
2ª Feira (05/03)	<p>Total: 12 crianças (faltou a B., o D., a C., a M.ª M. e o R.)</p> <p>Interagi bastante com os pais no momento de acolhimento. À medida que as crianças iam chegando, eu dirigia-me à porta da sala para recebê-las e falarmos um pouco sobre o fim de semana. Ao perguntar às crianças como tinha corrido o fim de semana, os pais também iam participando na conversa referindo algumas saídas ou brincadeiras feitas em casa. Depois de os pais saírem, sentava-me numa cadeira com a criança ao colo e juntas víamos o caderno para que depois, na reunião de grande grupo, eu já saber do que iria falar. Este momento permitiu também que interagisse de forma mais individual com cada criança. Apesar de haver pais muito participativos, há pais que ainda não trouxeram nenhuma vez o caderno de fim de semana preenchido, o que de certa forma deve deixar as crianças tristes por não terem nada para mostrar. Apesar disso, tenho-me esforçado no sentido de perguntar aos pais o que foi feito, pois mesmo sem o caderno é possível depois falarmos um pouco na primeira reunião de grupo.</p> <p>Depois da reunião de grande grupo, com o auxílio da tabela, lembrámos o que tínhamos falado na passada sexta feira, sobre as galinhas. Uma das questões deles era “Como saem os pintainhos dos ovos?”. Para responder a esta questão, perguntei-lhes se gostavam de saber a resposta através de um vídeo. Mostrei-lhes então vários vídeos. O da galinha a por um ovo, o do pintainho a sair do ovo e um de um galo a cantar. Através destes vídeos as crianças puderam ver encontrar respostas a algumas das suas dúvidas, mas também conseguiram perceber que as galinhas e galos não têm dentes e que o som do galo é diferente do som da galinha.</p> <p>Ao ver os vídeos, houve uma criança que teve uma reação estranha. Quando olhei para ela, a A. M. estava com um ar triste. Dirigi-me a ela e perguntei-lhe se não estava a gostar. Neste momento a A. M. começou a chorar e não quis ver mais os vídeos. Apesar disto, as restantes crianças continuaram a ver os vídeos e até pediram que os voltasse a colocar. Ao verem os vídeos, uma das crianças (a M.) comentou “E os gatinhos? Eu quero ver os gatinhos a nascer!”. Esta seria mais uma proposta emergente que poderia dar num projeto, caso a minha intervenção nesta valência não terminasse já na próxima semana.</p> <p>Depois do visionamento dos vídeos cada criança pintou uma galinha, numa folha A4. Estes desenhos serão expostos nos <i>placards</i> do refeitório, no lugar onde estão atualmente os palhaços que desenharam no carnaval.</p> <p>No momento depois do almoço, enquanto algumas crianças faziam a higiene, na sala, ensinei ao grupo uma nova música: <i>Pintinho Amarelinho</i>. As crianças gostaram muito da música não só por falar de um pintainho mas também devido ao seu ritmo e a eu ter ensinado também uma coreografia para a mesma. Ouvimos várias vezes a música, a pedido das crianças, e passado duas ou três vezes de ouvirem a música, as crianças já conseguiam cantar algumas partes da mesma e fazer parte dos gestos.</p> <p>Relativamente à grelha que introduzi nas planificações diárias para preencher com os</p>

	<p>indicadores observados, penso que é muito difícil preenchê-la.</p>
3ª Feira (06/03)	<p>Total: 13 crianças (faltou a B., o D., o R. e a Mª M.)</p> <p>A professora Fátima veio observar a minha intervenção.</p> <p>No momento de acolhimento falámos sobre os cadernos de fim-de-semana de duas crianças (Dudu e M. G.) e mostrei também cascas de ovos partidas a meio para que as crianças vissem de onde vêm os pintainhos.</p> <p>Recebemos duas galinhas na sala, trazidas pela mãe da T. e da I.. Algumas crianças choraram e tiveram algum receio (a Vi., o J., o A. e as próprias donas da galinha, a T. e I.). A M. não teve receio nenhum e gostou muito de dar festinhas na galinha, assim como a L. e o V., também o quiseram fazer.</p> <p>Este momento permitiu às crianças que houvesse um contacto direto com o animal de que temos vinda a falar, a galinha. Conseguiram descobrir que as galinhas não tinham dentes, que têm duas asas, ouviram ao vivo o som que a galinha faz, contaram quantos dedos tem a galinha, tocaram-lhe e viram que era macia e quentinha.</p> <p>Deram milho às galinhas, mas estas não o comeram.</p> <p>A vinda deste animais à instituição correu bastante bem e a educadora Vina aproveitou para ir mostrá-los também às outras salas.</p> <p>Na hora do almoço algumas crianças ainda falavam do momento das galinhas. A M. queria que as galinhas tivesse ficado o dia inteiro connosco. Ao ouvir este comentário perguntei e as outras crianças também queriam que tivesse sido assim, o A. disse que não (porque foi uma das crianças que sentiu medo) e a M. disse “Porque é que tens medo das galinhas A.? As galinhas são boas! São as melhores!”. No final do dia falei com a mãe da M., juntamente com a M., e falamos sobre a visita que recebemos. Disse à mãe da M. que a sua reação tinha sido muito boa e que não tinha tido medo nenhum. A mãe da M. referiu que a M. nunca costuma ter medo de animais e que até no jardim zoológico se aventura de mais, pedindo sempre para tocar em todos.</p> <p>Depois do almoço cantámos de novo a música do pintinho amarelinho e as crianças já sabem várias partes da música e dançam-na com a coreografia que lhe ensinei.</p> <p>Reuni-me com a Vina e a educadora Blucha, da outra sala dos dois anos, para eu ficar a perceber melhor como funciona o trabalho em equipa. Decidimos em conjunto, fazer a mesma prenda do dia do pais com todos os meninos das salas dos dois anos – um suporte para o telemóvel. Para além disso, decidimos alterar a planificação da manhã da próxima 5ª e em vez de irmos ao salão, iremos todos ao jardim publico ver os animais e brincar em contacto com a natureza.</p> <p>Como o preenchimento da grelha se torna demasiado complicado, pois é difícil preencher no momento, talvez seja melhor ideia deixar apenas um espaço para fazer observações relacionadas com os indicadores.</p>
4ª Feira (07/03)	<p>Total: 11 (Faltou o A., a B., o D., a Mª M., o R. e o V.)</p> <p>No acolhimento interagi bastante com as crianças. Pude brincar na área da casinha com algumas crianças, na área dos jogos e até mesmo na zona do escorrega. Também me foi possível interagir com os pais das crianças, nomeadamente com a mãe da A. M. (que fazia anos), que me trouxe algumas fotos da A. para que no momento da reunião de grande grupo pudéssemos ver fotos que mostrassem a sua evolução.</p> <p>Como estiveram presentes apenas 11 crianças, foi possível fazermos a atividade que estava planeada com todas as crianças em simultâneo. 5 crianças ficaram comigo e com a auxiliar São numa mesa, a preencher a galinha e as restantes, numa outra mesa com a educadora Vina e auxiliar Ermelinda, a preencher os ovos e os pintainhos.</p> <p>O resultado final ficou muito giro. Inicialmente pensei que talvez os materiais escolhidos não fossem os mais indicados, no entanto, as crianças conseguiram manuseá-los e utilizá-los muito bem.</p>

	<p>Na primeira reunião de grande grupo procedemos às rotinas do costume (fruta e música do bom dia) e, pela primeira vez, realizamos uma conversa em torno do dia especial da A. M.. Para introduzir este momento, comecei por perguntar às crianças se sabiam como eramos nós quando nascíamos. Expliquei-lhes que eramos muito pequeninos e que também eu, a Vina e a restante equipa educativa já tínhamos tido aquele tamanho. A maioria das crianças não mostrou grande espanto, pelo que pude constatar que já deveriam ter alguma noção da evolução do ser humano. Nesta linha de conversa, perguntei-lhes “E vocês gostavam de ver a A. M. quando era também muito pequenina? Quando nasceu?” As crianças disseram que sim, e com o auxílio do portátil (pois só tinha as fotografias em suporte digital) mostrei fotos da A. M. quando era mais pequena, inclusive do dia do seu nascimento. Para além disso, mostrei também roupas da A. quando era bebé (dois <i>babygrow</i>, umas meias e uns sapatos) encostando-as ao seu corpo, para que todos víssemos a diferença.</p> <p>Este momento correu muito bem, as crianças estiveram sempre muito atentas e fizeram alguns comentários, sobretudo, relativamente às fotografias.</p> <p>Depois do almoço optei por contar uma lengalenga, do livro <i>Mais Lengalengas</i>, de Luísa Ducla Soares. Comecei por ler em tom de voz normal e de seguida perguntei às crianças como queriam que lê-se. Inicialmente não estavam a perceber bem o que lhes estava a dizer, no entanto, comparei com o dia em que brincamos com as frases da história do Quiquiriqui (<i>Picotá, picoti</i>) e lembraram-se. Assim, pediram-me que lê-se com voz baixa, com voz de velhinha, com o nariz tapado, entre outras. Fiquei muito contente, porque de forma instantânea algumas crianças começaram a participar em algumas partes da lengalenga. Não foi necessário pedir-lhes que participassem. A estratégia que utilizei foi fazer uma pequena pausa antes de dizer a última palavra de cada verso. Sempre que fazia a pausa, as crianças diziam a última palavra.</p>
5ª Feira (08/03)	<p>Total: 12 crianças (faltou a B., o D., a Mª M., o R. e o V.)</p> <p>Hoje fizemos uma alteração à planificação semanal. Em vez de realizarmos a sessão de movimento no salão, decidimos ir passear. Esta alteração deu-se devido ao facto de as crianças mostrarem um grande interesse por animais. Assim, achamos que seria interessante levá-las ao jardim municipal, ver os patos e os ganços.</p> <p>Esta saída correu muito bem. O tempo estava muito agradável e as crianças puderam não só ver os patos como também brincar e correr livremente pelo jardim. Apanharam folhas secas (que depois foram utilizadas para fazer de ninho da galinha e dos pintainhos que pintaram ontem), brincaram na terra, interagiram com senhores que pararam para nos falar, com outras crianças de outra escola que também estavam no jardim. As crianças mostraram-se muito contentes por poderem brincar num sítio diferente. Penso que seria uma boa ideia planear um sessão de movimento neste espaço.</p> <p>Na hora do almoço, a L. hoje comeu tudo e sozinha, sem ser necessário dizermos-lhe nada. Ontem a educadora Vina teve um reunião com os pais desta criança para tentar saber o que se passava, se ela em casa também era assim e para chegarmos a um acordo. Mesmo sem a criança ter estado presente na reunião, hoje a atitude dela foi completamente diferente. No lanche também comeu o pão todo. Não comeu sozinha, mas não se negou a comê-lo.</p> <p>Interagi com os pais no momento de acolhimento e no final da tarde. Com a M., contámos à mãe onde tínhamos ido de manhã.</p>
6ª Feira (09/03)	<p>Total: 10 crianças (Faltou a B., o D., a I., a Mª M., a T., o R. e o V.)</p> <p>No momento do acolhimento pude interagir com os pais. A mãe da A. M. entrou na sala e estivemos a mostrar-lhes o registo do dia da visita das galinhas.</p> <p>Para iniciar a atividade do dia do pai, comecei por lançar este tema. Perguntei-lhes se sabiam que em cada ano existem dias especiais. A A. M. disse logo que sim, que havia o dia da mulher (por ter sido ontem). Depois expliquei-lhes que também o dia do pai, da mãe... E disse que o dia do pai se estava a aproximar. Expliquei-lhes então que,</p>

	<p>geralmente, as crianças costumam oferecer prendas aos pais neste dia. Assim perguntei-lhes o que achavam se fizéssemos um cartão para dar aos pais e também uma “caixinha” para o telemóvel. As crianças mostraram-se interessadas e quiseram todas fazer. Expliquei-lhes também que, normalmente, quando se oferecem presentes, não se diz o que é. Então, ninguém poderia dizer ao pai o que estava a fazer, pois era surpresa.</p> <p>Como haviam poucas crianças, a atividade que estava planeada para a manhã terminou antes do previsto. Assim, as crianças tiveram oportunidade de brincar mais nas áreas durante este tempo e eu de interagir um pouco mais com elas em pequenos grupos. Estive bastante tempo com a Vi., C., A. e A. M. na área da biblioteca a ver os livros que construímos, das cores, e outras histórias que me pediram para contar.</p> <p>Como ontem não tivemos oportunidade de imprimir as fotos da ida ao jardim, imprimi-as em casa e hoje aproveitamos e fizemos o registo antes da segunda reunião da manhã.</p> <p>Apesar de a L. ontem ter comigo, hoje já voltou a negar-se a comer. No entanto, com a nossa ajuda acabou por comer tudo. São bastante visíveis os progressos da L..</p> <p>Como de manhã fizemos o registo da saída de ontem, à tarde demos continuidade à construção da prenda do dia do pai, uma vez que as mãos pintadas já estavam secas. Assim, depois do lanche, na sala, fui chamando cada criança, uma a uma e voltei a falar do dia do pai. Comecei por lembrar que estávamos a fazer a prenda e que queria escrever no postal uma frase dita pela criança. desta forma, começava por dizer “o pai é...”, e as crianças respondiam. Quase todas as crianças perceberam facilmente a ideia, menos a L., que referia apenas “a L.!”. No entanto, depois de algumas tentativas acabou por dizer que o pai era amigo e brincava com ela.</p> <p>No final da tarde, juntei-me com a educadora Vina para planearmos a próxima semana.</p>
--	--

REGISTO SEMANAL

05 de fevereiro a 09 de março de 2012

Trabalhar por projeto. Foi este o grande sentido da semana. *Afinal, a partir de que idades poderemos começar a implementar esta metodologia de trabalho? Crianças pequenas estão aptas para desenvolverem um projeto? As fases e procedimentos a seguir são as mesmas independentemente da idade das crianças? Conseguirão construir o seu próprio conhecimento através das experiências vivenciadas? Quanto tempo dura um projeto nestas idades?* Estas foram algumas das dúvidas que me surgiram quando pensei em seguir este tipo de metodologia de trabalho numa sala com crianças de 2/3 anos.

Como tenho vindo a referir em alguns dos registos, foram várias a vezes que surgiram comentários associados ao tema das galinhas. Neste sentido, juntamente com a educadora Vina, ponderámos este tema, tentando encontrar uma ligação com os nossos objetivos pedagógicos. De acordo com Ciari (1978), citado por Katz, Bairrão, Silva e Vasconcelos (1998)⁸, um interesse das crianças torna-se válido “quando nele coincidem o impulso e interesse de conhecimento da criança e a perspetiva do professor que sabe que, através de uma determinada investigação, se apresentarão determinados problemas conteúdos culturais, determinados horizontes novos”. (p.103) Desta forma, decidimos sugerir ao grupo investigar

⁸ Katz, L.; Bairrão Ruivo, J.; Lopes da Silva, I. e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto em Educação*. Lisboa: Min. Educ. - D.E.B.

um pouco mais sobre este assunto. Foi então no início da passada semana que iniciamos o nosso projeto.

Mas afinal, o que se entende por trabalho de projeto? De acordo com Lillian Katz (1994)⁹ “um projeto é uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente, quer para a intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência/experiência das crianças”. E foi isto que aconteceu. Foi através de vários comentários de algumas crianças do grupo que surgiu a ideia de fazer uma abordagem pedagógica ao tema das galinhas. *Quando falamos em galinhas falamos apenas em ovos? Que mais nos podem estas dar? O que mais podemos saber acerca das suas vidas?* Decidimos então aprofundar este assunto, não só porque era do interesse do grupo, mas também porque pensámos ser um tema através do qual se podem trabalhar imensas coisas relacionadas com a natureza e o meio rural, meio onde várias crianças do grupo moram. Desta forma, sugerimos às crianças partir à descoberta da vida destes animais. Também Leite, Malpique e S. (1989:140), citados por Vasconcelos et al. (2012)¹⁰, se referem ao trabalho de projeto como sendo “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”. Tendo em conta a definição de projeto defendida por estes autores, e respondendo a uma das minhas questões (*Crianças pequenas estão aptas para desenvolverem um projeto?*) posso então afirmar que sim, é possível realizar um projeto com crianças pequenas, pois este foi um trabalho no qual houve uma participação de todo o grupo, foi necessário planearmos e pesquisarmos para responder às questões que surgiram. Para além disso, posso também afirmar que é possível trabalhar sob esta metodologia suportando-me no que refere Vasconcelos et al. (2012), quando afirma que “esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo (...) [sendo mesmo] possível introduzir uma orientação para o trabalho de projecto na acção pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos”. (p.8)

De acordo com o documento *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*, a metodologia de trabalho de projeto passa por quatro fases, sendo elas: Fase I - definição do problema, onde se formula “o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...) [onde se partilham] os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto. Segundo Helms parte-se de um ‘conhecimento base’ (2010:6) sobre o assunto: ‘o que sabemos’.”(p.14); Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se faz uma “previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas (...) define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias” (p.15); Fase III – Execução, onde “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. (...) Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. (...) As

⁹ Cit in http://documentosapei.no.sapo.pt/jornadas_proj_elisaleandro.pdf, consultado a 11 de março.

¹⁰ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012) Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE). p. 10

crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objetos em grandes dimensões. [Fazem] pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala.”(p.16); e Fase IV – Divulgação/Avaliação, sendo esta uma fase de “socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...) Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. *Uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto, como dizem os educadores de Reggio Emilia (Edwards et al. 1999). Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas.*” (p.17)

Posto isto, tendo em conta estas quatro fases, pode encontrar-se a resposta a mais uma das minhas questões iniciais – “*As fases e procedimentos a seguir são as mesmas independentemente da idade das crianças?*”. Tendo em conta todo o procedimento seguido ao longo da elaboração do projeto com este grupo, podemos de certa forma encontrar a passagem por todas estas fases. De facto, algumas delas tiveram um pouco mais da intervenção do adulto, no entanto, foram formadas questões problema como ponto de partida, foi feita a planificação (não com todos os pontos, como por exemplo, quem faz o quê e em que dias, pois todas as crianças participaram em todas as partes da execução), a execução e será feita a divulgação, na outra sala dos dois anos, e a avaliação, sob a forma de livro que foi sendo construído ao longo de toda a execução do processo, com as novas descobertas e conhecimentos adquiridos.

Apesar de tudo ter corrido bem, foram vários os receios que senti antes de darmos início a este projeto. *Conseguiriam as criança formular questões problema como ponto de partida para a investigação sobre este tema?* Não diretamente, mas conseguem. Após algumas conversas com a educadora Vina esta explicou-me que, de uma forma natural, as questões vão surgindo não sob a forma de interrogações, mas através de comentários que as crianças vão fazendo. Assim, como ponto de partida para o projeto, decidi iniciar uma discussão de grande grupo. Comecei por explicar o porquê de estar a falar deste tema. Expliquei-lhes os três momentos chave que me levaram a sugerir-lhes este trabalho – os comentários da M., D., A. M. e F. na hora de almoço, os comentários da B. no momento de troca de fraldas (tinha galinhas e ovos desenhados na fralda) e o momento em que a Teté e a I. se dirigiram a mim para me mostrarem as imagens de um galo, num livro da sala. Nesta conversa de grande grupo, algumas crianças ainda se lembravam destes momentos (as que tinham participado nos mesmos) e decidiram dar continuidade à conversa. Também eu fui lançando algumas perguntas, como por exemplo, “O que sai dos ovos?”, “Quem é o pai do pintainho?”, “Que som fazem as galinhas? E os galos? E os pintainhos?”. Através destas perguntas foram surgindo vários comentários e mesmo algumas questões, que fui registando numa folha para, em seguida, passar para a tabela de planeamento do projeto.

Após esta conversa inicial, conseguimos fazer o levantamento do que as crianças já sabiam acerca das galinhas e do que gostariam de saber. Assim, podemos concluir que a fase inicial de planeamento do projeto pôde ser feita com crianças pequenas, não da mesma forma que se

faz com crianças mais velhas (formulando perguntas), mas através dos comentários que vão surgindo ao longo das discussões sobre o tema em questão, que se podem transformar, posteriormente, em questões. (fig. 1)

Depois desta conversa de grande grupo e da tabela de planeamento construída, teve de haver todo um trabalho de pesquisa por parte do adulto, neste caso eu, de forma a encontrar material para responder às dúvidas e questões das crianças. Desta forma, a primeira atividade

O que sabemos	O que queremos saber	Como vamos saber	Avaliação
Os ovos saem das galinhas. As galinhas têm bico. A galinha tem patas. A galinha não tem braços. Ela tem rabo! A galinha tem pipi. O galo sai dos pintainhos. O galo e a galinha saem das poedeiras. As mães dos vovzinhos comem os ovos. Os pintainhos são amarelinhos.	Como saem os pintainhos dos ovos? As galinhas têm dentes? Se não têm braços, as galinhas têm o quê? Como saem as patas das galinhas? Como é que o galo e a galinha saem dos poedeiros?	Através de visionamento de vídeos sobre a vida da galinha. Através de imagens. Através de músicas. Através do contacto direto com uma galinha.	

Fig. 1 – Tabela de planeamento do projeto das galinhas. Na primeira coluna podem encontrar-se os comentários das crianças acerca do que pensavam saber sobre as galinhas. Na segunda coluna foi registado o que decidimos que queríamos descobrir. Na terceira e quarta coluna temos o “como vamos saber” e a avaliação, respetivamente.



Fig. 2 – Crianças a verem os documentários sobre a vida das galinhas. Como nascem os pintainhos e qual o som produzido pelo galo, galinha e pintainhos

pensada para satisfazer a curiosidade das crianças, foi o visionamento de alguns vídeos. Viram primeiramente um vídeo de uma galinha a por os ovos num ninho, depois viram um vídeo que mostrava o pintainho a nascer, isto é, a partir

a casca do ovo e a sair da mesma, e outro de um galo a cantar, para compararem o seu som ao da galinha, uma vez que, inicialmente, pensavam que

ambos produziam o mesmo som. (fig. 2) A segunda atividade que foi feita, para responder às questões “Se não tem braços a galinha quem o quê?” e “As galinhas têm dentes?”, consistiu em proporcionar um momento de contacto direto com os animais. Como não tivemos oportunidade de sair da instituição (por falta de meio de transporte) para ir visitar os animais, vieram estes à nossa sala. Convidamos a mãe de duas das crianças da sala, da Teté e da I., para trazer uma galinha à sala para que o grupo pudesse ter contacto direto com a mesma. Este foi um dos momentos “altos” do nosso projeto. A mãe da T. e da I. (3 anos), juntamente com a sua empregada trouxeram em vez de uma, duas galinhas para a nossa sala, dentro de uma gaiola. Ao verem as galinhas entrarem na sala, todas as crianças ficaram muito curiosas. Falámos um pouco sobre estas e, como tínhamos preparado um cantinho para elas, soltámo-las na zona da floresta, estando esta rodeada por cadeiras forradas com papel de cenário. Neste momento, foram várias as sensações sentidas pelas crianças. Algumas tiveram medo, outras estavam muito entusiasmadas, curiosas, receosas, excitadas... Assim que soltámos as galinhas, tentámos apanhá-las para que as crianças lhes pudessem tocar, no entanto, uma das galinhas começou a voar pela sala, o que deixou algumas crianças com bastante medo. Apesar de ter sido um momento inesperado, também ele foi fornecedor de informação. Uma questão que não tinha sido colocada dizia respeito ao facto de as galinhas voarem ou não. Ao experienciar este momento, as crianças puderam perceber que sim. Apesar de as galinhas não serem muito leves, tem asas e utilizam-nas para voar.

Para além de terem conseguido encontrar resposta às duas perguntas formuladas, também tiveram oportunidade de dar comida às galinhas(fig. 4), contaram o número de dedos das galinhas, o número de patas, o número de asas, conseguiram descobrir que “são fofinhas e quentinhas” (M., 2 anos e 3 meses) e não tinham dentes, mas tinham uma espécie de língua. Puderam também observar que, apesar de serem as duas galinhas, estas eram muito diferentes. Uma era grande e preta, e a outra era pequena e castanha clara. Este foi o momento muito interessante para as crianças, repleto de novas aprendizagens.



Fig. 3, 4 e 5 – diferentes momentos de observação das galinhas. À esquerda podemos ver a M. a dar festas na galinha, no centro podemos ver as crianças a darem milho às galinhas e à direita a L. a tocar na crista da galinha.

Para além de ter sido um momento de grande impacto para as crianças (pois algumas nunca tinham contactado com este tipo de animal, foi também mais uma maneira de convidar a família a participar no trabalho da sala, criando assim uma maior e mais consistente interação e relação com a mesma. Segundo o referido nas OCEPE¹¹ “A família e a instituição de educação são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p.43) Todas estas experiências foram registadas em suporte fotográfico e escrito, e expostas junto da porta da sala, para que todos os pais pudessem saber a evolução que este projeto estava a seguir. Posteriormente serviram para a construção do nosso produto final, o livro. À medida que íamos descobrindo a resposta às várias questões, íamos preenchendo a coluna (da tabela de planeamento) do “Como vamos saber?”. A coluna da avaliação foi também sendo preenchida ao longo da realização do projeto. Nesta coluna íamos colocando os registo das atividades, sempre que os tirávamos da porta de entrada da sala, que servirão para a construção de um livro que será divulgado na outra sala dos dois anos e posteriormente será introduzido na biblioteca da nossa sala.

Uma outra atividade realizada, relacionada com este tema, foi a construção de uma galinha com os ovos e os pintainhos, em grandes dimensões para colocar numa das paredes da sala. Esta atividade foi feita em grande grupo e todas as crianças quiseram participar. (fig.6) Utilizámos diferentes materiais, como por exemplo, lãs, folhas secas, papel de lustro, canetas de feltro, tecidos, papel crepe, penas (que as galinhas soltaram quando estiveram na nossa sala), entre outros materiais. Para além de ser uma atividade relacionada com o domínio da expressão plástica, esta proporcionou também o contacto com o domínio da matemática,

¹¹ Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. DGIDC. Lisboa

nomeadamente, relativo à contagem do número de ovos preenchidos, o número de pintainhos e de galinhas. (fig.7)



Fig. 6 – Teresa a pintar as patas da galinha em grandes dimensões. Em cima da mesa podem ver-se também os pintainhos e os ovos já terminados.



Fig. 7 – F. e J. a contarem o número de pintainhos expostos na parede.

Também foram ensinadas duas músicas novas relacionadas com o tema do projeto, *O Pintinho Amarelinho* e *O Nosso Galo é Bom Cantor*. Para estas músicas também foi feito o registo escrito, acompanhado de imagens representativas da letra da música. Quando aprenderam a música, as crianças viram o seu vídeo animado. Desta forma, a memorização da letra da música tornou-se mais fácil, não só por conseguiram visualizar mentalmente a sequencia da história da música, mas também porque permitiu que retirasse as imagens do vídeo para colocar no registo escrito. Todos estes registos, não só das músicas como também da visita das galinhas e do visionamento dos vídeos servirão para a construção de um livro que será o produto final do projeto, a divulgar na sala dos dois anos da educadora Blucha, na próxima quarta feira, por volta das 10h30. Esta será uma forma de fazer a avaliação do nosso projeto e perceber se, realmente, as crianças interiorizaram toda a informação ou não.

Neste momento, resta-nos apenas descobrir a respostas à questão “Como saem os galos e as galinhas dos piu-piu?”. Para responder a esta questão irei mostrar e explicar ao grupo, como funciona o ciclo de vida das galinhas. Tenciono construir um puzzle representativo do mesmo e explicar-lhes na próxima terça feira. Desta forma, daremos como terminado o nosso projeto e poderemos então terminar também a construção do nosso livro e fazer a sua divulgação junto do outro grupo de dois anos.

Após toda esta descrição, e estando já na reta final deste projeto, posso referir que já encontrei resposta a algumas das minhas questões iniciais não só através da experiência que tive, mas também através de alguma pesquisa bibliográfica. Segundo Katz (2004), citada por Vasconcelos et al. (2012)¹² “O trabalho de projeto com crianças (...) tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*.” e pelo que tenho podido experienciar,

¹² Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012) Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE). P. 7

de facto, esta é uma forma bastante eficaz de ajudar as crianças a construírem as suas próprias aprendizagens. Segundo Vasconcelos et al. (2012) “realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é “capazes de saber fazer em acção”.” (p.13) Esta é uma forma alternativa de ensino em que não se ensina através da transmissão de conhecimentos e saberes (como se a criança fosse uma tábua rasa), mas sim que proporciona à criança momentos para que esta construa as suas próprias aprendizagens, indo assim ao encontro de uma *pedagogia construtivista*¹³. Com defende Perrenoud (n.d.)¹⁴, “as competências individuais [das crianças] constroem-se mas não são transmissíveis, são exercitadas e nascem da experimentação e da reflexão sobre a experiência”. Desta forma, pode dizer-se que é através do saber-fazer, da pesquisa e da experiência que as crianças realmente aprendem e interiorizam a informação com mais facilidade.

Para além disso, o facto de o trabalho de projeto partir sempre das necessidades e interesses das crianças, faz com que estas construam aprendizagens significativas, isto é, que deem sentido à aprendizagem que estão a construir. Geralmente, para dar início a um projeto parte-se do que as crianças já sabem para em seguida aprofundarem esse conhecimento e descobrirem novas informações. Segundo I. Solé (2001)¹⁵, “o processo de aprendizagem supõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber.” (p.30) Segundo a mesma autora, para que o processo da aprendizagem tenha significado para criança, de tal modo que ela queira adquirir conhecimentos bem como dominá-los, é necessário ter em conta uma aprendizagem integrada que permita envolver aspetos afetivos, relacionais e cognitivos permitindo, desta forma, dar sentido e significado ao processo de aprendizagem. Posto isto, para a realização da aprendizagem é indispensável esta ser significativa, pois permite ao aluno proceder a um tratamento profundo da informação que pretende aprender para conseguir estabelecer relações entre essa informação e aquilo que já sabe. Assim, podemos dizer que as aprendizagens construídas por este grupo, ao longo do projeto das galinhas foi significativa, pois partimos do que as crianças já sabiam, formulámos questões e aprofundamos o tema, sendo este do interesse do grupo.

É de referir ainda que, não se pode abordar a aprendizagem significativa sem se falar de abordagem profunda¹⁶, pois esta requer que os alunos também compreendam o significado daquilo que estudam, relacionando os conteúdos desses estudos com os seus conhecimentos prévios, com a experiência pessoal e com outros temas, a avaliar o que se vai realizando e a perseverar nesse esforço até alcançar um grau de compreensão aceitável. Este foi um fator que tivemos em conta, iniciámos o projeto partindo dos conhecimentos já adquiridos para descobrir mais, e fomos avaliando, através da construção do livro.

¹³ Pedagogia que defende que é a criança quem constrói o seu conhecimento. (Tonucci, F., in *Análise Psicológica*(1986), p.172)

¹⁴ Perrenoud, Ph. (1997). *Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação pedagógica à volta das competências*. In: L'Éducateur Magazine. Trad. Luís Vasco e F. Marcelino para o Movimento da Escola Moderna.

¹⁵ Solé, I. (2001). O construtivismo na sala de aula- Novas perspectivas para a acção pedagógica- *Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem*. Porto: Edições ASA

¹⁶ Segundo Isabel solé (2001), *Abordagem profunda* é “Intenção de compreender; forte interação com o conteúdo; relação de novas ideias com conhecimentos anteriores; relação de conceitos com a experiência quotidiana; relação de dados com conclusões; verificação da lógica da argumentação.” In *O construtivismo na sala de aula- Novas perspectivas para a acção pedagógica-Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem*. Porto: Edições ASA. (p.33)

Estando agora na reta final do projeto, após a realização de alguns balanços que fomos fazendo ao longo do mesmo e estando perto da sua divulgação, é possível perceber que as crianças conseguiram construir novas aprendizagens, tendo estas grande significado para as mesmas. Confesso que cheguei a pensar que seria muito difícil para as crianças a compreensão de todos estes conteúdos e novo vocabulário, no entanto, por ser um assunto do seu interesse, e talvez por terem tido contacto direto com as galinhas e outros materiais que lhes permitiram encontrar resposta às suas dúvidas, as aprendizagens foram construídas e se lhes pedirmos para nos explicarem o que aprenderam, estas crianças dizem-no sem nenhuma dificuldade. Se inicialmente tinha dúvidas relativamente à idade das crianças para a realização de um projeto, neste momento penso exatamente o contrário. Seja qual for a faixa etária das crianças, é possível a realização de trabalho por projeto, pois é através da experiência e do saber-fazer que as crianças melhor constroem as suas aprendizagens e conhecimentos.

Relatório do Projeto de Ação Desenvolvido com o Grupo de Jardim de Infância

“Olimpíada dos Jogos Tradicionais”



Índice

Ponto de Partida para o Projeto	105
Planificação e Lançamento do Trabalho	106
Execução.....	111
Placas dos chefes de equipa.....	111
Os convites	113
A tabela de inscrições.....	115
As placas de formação de equipas	117
As medalhas de participação	118
As tabelas de pontuação de cada jogo.....	120
A “tabela gigante” de pontos.....	121
Os planos de distribuição de jogos.....	123
A avaliação intermédia.....	124
Re-distribuição de tarefas	124
As alterações imprevistas	125
Divulgação e Avaliação	126
Conclusão	129

Ponto de Partida para o Projeto

Como referido na introdução deste documento, embora muitos autores defendam que esta metodologia de trabalho implica o surgimento de dúvidas ou questões colocadas pelas crianças, Pires (2004), sustentando-se na sua investigação, afirma que o tema do trabalho não precisa de surgir obrigatoriamente das crianças. É necessário sim que estas participem no mesmo de forma *“voluntariamente empenhada, assumindo-o como seu. Para tal, é crucial que o aluno participe em todas as etapas do projecto, desde a concepção à avaliação do mesmo, passando pela sua realização.”*

De facto, este apesar de termos trabalho sob a metodologia de projeto, este não surgiu de nenhuma questão colocada pelas crianças, nem tão pouco de conversas ou dúvidas que tenham surgido entre o grupo.

Após uma sessão de movimento, à qual dei o nome de “Gincana dos Jogos Tradicionais” (fig.1,2 e 3)(ver planificação diária nº6, dia 10 de abril – capítulo nº 5 deste dossier), foi demonstrado pelas crianças do grupo um grande interesse neste tipo de jogos. As crianças, no dia em que foi feita a sessão estão eufóricas e isso foi notório ao longo do resto do dia.



Fig. 1, 2 e 3 – Crianças na sessão de movimento da “Gincana dos jogos Tradicionais”. Em cima à esquerda podemos ver as crianças a jogarem ao jogo das latas. Em cima, à direita, podemos ver as crianças a jogarem ao jogo da caneta no copo e, em baixo, podemos ver a dinâmica da sessão. As crianças encontram-se divididas por pequenos grupos e a jogar com os diferentes jogos

Foi através deste agrado demonstrado pelas crianças que a educadora Vanda, numa conversa informal, comentou com a coordenadora da instituição o sucesso que esta sessão tinha tido. Dada a aproximação da semana de aniversário da instituição, a coordenadora propôs à educadora Vanda que eu organizasse uma manhã dessa semana, com estes jogos, mas para todas as crianças da valência de jardim de infância da instituição.

Transmitida a informação, em conversa com a educadora Vanda, uma vez que as crianças do grupo gostaram muito dos jogos e os perceberam bastante bem, surgiu a ideia de propormos às crianças que, no dia da dinamização, fossem elas as organizadoras do evento, isto é, que fossem elas a explicar os jogos e a acompanhar as outras salas. Ao ponderarmos esta ideia, a educadora Vanda disse que acreditava que as crianças eram capazes de querer ajudar na própria organização deste evento. Foi desta forma que passamos então ao lançamento do trabalho, isto é, fizemos a proposta às crianças.

Planificação e Lançamento do Trabalho

Foi então na terça feira, dia 17 de Abril, que fiz o lançamento do desafio em grande grupo. Antes de irmos para o salão da instituição fazer a sessão de movimento (que, intencionalmente, era igual à da semana anterior), expliquei-lhes que a Anjo, a coordenadora do colégio, me tinha proposto organizar uma manhã de jogos tradicionais para toda a instituição, dado a próxima semana ser a semana de aniversário do colégio. Disse-lhes que, em conversa com a educadora Vanda tínhamos pensado que, uma vez que todo o grupo tinha gostado muito dos jogos e já os sabia muito bem, se organizássemos este evento em grande grupo, teríamos resultados bastante melhores, pois um trabalho de equipa bem feito tem sempre ótimos resultados e conseguimos fazer coisas que provavelmente sozinhos não faríamos tão bem e em tão pouco tempo. O *feedback* das crianças foi muito positivo. Não houve uma única criança que se mostrasse reticente. Assim, expliquei-lhes que a sessão de movimento seguinte seria para relembrarmos os jogos e interiorizarmos bem as regras, para depois sabermos explicá-las às restantes crianças da instituição. Apesar de

não ter podido ficar a dirigir esta sessão até ao final (por ter que me reunir com a educadora Vanda e com a professora Fátima para falar da minha prática) pude perceber que esta sessão de movimento correu muito bem e que já todas as crianças sabiam muito bem as regras (sendo que uma delas, o P. S., soube explicar as regras e pontuação de todos os jogos à professora Fátima). Esta repetição da sessão de movimento serviu, não apenas para relembrar as regras, mas também para ver se estava realmente adequada a todas as idades (dos 3 aos 6), como por exemplo, se as distâncias de lançamento e o grau de dificuldade eram adequados, o tamanho dos objetos, o peso, entre outros. Serviu também para chamar a atenção das crianças para a importância de os grupos terem que andar sempre unidos, pois, se são equipas devem andar sempre juntas e trabalhar para o grupo e não para si, serviu também para definir a direção de passagem pelos diferentes jogos, entre outros.

Como não foi possível reunirmo-nos antes de almoço, após a sessão, devido à reunião que tive, adiámos a conversa sobre a sessão para depois do almoço.

Neste momento, quando nos reunimos em grande grupo para falarmos sobre a sessão de movimento, lembrei-os do pedido feito pela coordenadora Anjo e o entusiasmo das crianças continuava igual. Todas continuavam interessadas, começando de imediato a querer dar ideias e fazer sugestões acerca da organização que teria que ser feita antes de darmos início ao trabalho. Visto este interesse por parte das crianças e toda a motivação mostrada para dar seguimento ao mesmo, rapidamente esta proposta, que inicialmente seria apenas uma atividade ou um desafio, se tornou num trabalho sob a metodologia de projeto. De acordo com Pires (1994) um *“Projecto não significa apenas previsão, nem antecipação, nem planificação; é tudo isto e ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoal”*. De facto, ao ver o entusiasmo das crianças quando falei deste tema, pensei que teríamos tudo para nos organizarmos sob este tipo de metodologia. O interesse mostrado por todo o grupo previa um forte empenho, a organização do trabalho implicava planear, formar pequenos grupos, distribuir tarefas, executar trabalho e por fim, divulgar/comunicar o trabalho feito, através da dinamização que iria ser feita. Ou seja, tudo o que um projeto implica.

Foi aqui, então, nesta reunião de grande grupo, que começaram a surgir algumas ideias por parte das crianças: “podemos ter uma cor para cada jogo”, “temos de fazer os convites”, ... Apesar de estarem muito empenhadas, fizemos apenas um *brainstorming* (chuva de ideias) muito informal. Este momento de conversa serviu sobretudo para ter uma noção do que as crianças já sabiam sobre a organização de um evento deste tipo. Uma vez que *“o ponto principal da primeira fase do trabalho de projecto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias experiências que as crianças já têm acerca do tópico”* (Katz, 1997:172)¹⁷, este momento de planeamento com as crianças focou-se, sobretudo, no questionamento das crianças acerca dos seus conhecimentos prévios deste tipo de organização, já que Katz (1997:28) refere o facto de as crianças já possuírem conhecimentos e capacidades que devem ser tidas em conta pelo adulto no trabalho de projeto, de modo que as atividades desenvolvidas neste âmbito ganhem significado e sentido para a criança. De facto, as crianças mostraram saber várias coisas sobre a organização devido às várias festas que foram organizando ao longo do seu percurso nesta instituição e também devido aos vários projetos que já fizeram com a educadora Vanda.

Na quinta feira, dia 19 de abril, na reunião de acolhimento em conselho, retomámos então este assunto. Foi aqui que fizemos o levantamento das diversas etapas pelas quais teríamos que passar.

O que teríamos então de fazer?

Coloquei esta questão às crianças e foram várias as respostas que deram. Paralelamente, já tinha feito eu uma tabela onde registei algumas das atividades que poderiam existir, de forma a, caso fosse necessário, tentar estimular as crianças no sentido de chegarem a pontos importantes deste trabalho, como por exemplo a construção de tabelas para a pontuação, convites, entre outros. De acordo com Katz et al (1998:140)¹⁸,

¹⁷ Katz, L. e Chard, S. (1997) A abordagem de Projecto em Educação de Infância. Lisboa: F.C. Gulbenkian.

¹⁸ Katz, L.; Bairro Ruivo, J.; Lopes da Silva, I. e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto em Educação*. Lisboa: Min. Educ. - D.E.B.

“Esta fase [de planeamento e levantamento de ideias] pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo à volta da mesa ampla ou no tapete onde o grupo se costuma reunir. O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer”.

Os mesmos autores, acrescentam ainda que *“para enriquecer e perspetivar amplamente a planificação do trabalho, o educador pode elaborar a sua própria teia ou mapa conceptual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo.”* (Katz et al, 1998, pág. 140)

Posto isto, no decorrer de todo o diálogo entre o grande grupo foram surgindo várias ideias, sendo que conseguiram dizer todas as que eu tinha pensado que eram mais importantes, e acrescentar outras. À medida que iam dando as suas opiniões, ia registando numa folha para de seguida passar a limpo para uma tabela e fazer consequentemente a distribuição das diferentes tarefas. Desta forma, foram feitas as seguintes sugestões:



Fig. 4 – Ideias sugeridas pelas crianças, aquando o planeamento feito em grande grupo.

Após este lançamento de ideias sobre os materiais que tínhamos que construir, tivemos também que distribuir as tarefas. Dado este ser um grupo habituado a trabalhar sob esta metodologia de trabalho de projeto, facilmente perceberam que tínhamos que nos dividir em pequenos grupos, e distribuir as diferentes tarefas pelos mesmos.

Segundo Katz e Chard (1997) o trabalho de projeto, seja ele qual for, fornece excelentes oportunidades para que as crianças possam trabalhar organizadas em pequenos grupos promovendo a cooperação entre si e trabalhando em conjunto para atingir objetivos comuns. Se o professor/educador tomar a opção de organizar as crianças deste modo, elas sentir-se-ão estimuladas a empenhar-se ao máximo para que consigam maximizar os resultados conjuntos.

Neste momento de distribuição de tarefas, aproveitámos para consultar o mapa de presenças e ver quantos dias faltavam até ao dia da dinamização, trabalhando assim o domínio da matemática e a noção temporal, através da contagem dos dias úteis até dia 26 (dia da dinamização). Reparámos que tínhamos apenas quatro dias úteis para termos tudo pronto. Estipulámos datas para a realização das diferentes tarefas e cada criança escolheu então a sua tarefa, não ficando nenhuma criança de fora.

Este não foi um momento fácil, pois havia crianças que queriam fazer mais do que uma tarefa. No entanto, tentei fazê-los ver que se isto era um trabalho de equipa, estávamos todos a caminhar no mesmo sentido e que, para termos bons resultados precisávamos de ser muito organizados. Mas que, caso terminassem a sua tarefa antes do previsto, poderiam ajudar os restantes grupos, se estes concordassem. Desta forma, as crianças negociaram entre elas e foram-se inscrevendo numa tabela que construí para a organização das diferentes tarefas. (fig.5) De acordo com Katz *et al* (1998), a pedagogia de projeto assume as crianças como elementos de um grupo

O que precisamos	Quem faz	Quando
Convites	Isabel	19-04-2012
Tabela de inscrições	Isabel	19-04-2012
Placas para os responsáveis dos jogos	Isabel, Catarina, Mariana, Robinson	19-04-2012
Placas para as diferentes equipas	Isabel, Catarina	19 e 20 de abril
Medalhas para os participantes	CATARINA	19 e 20 de Abril
Tabela de pontos para cada jogo	Isabel, Catarina	19 e 20 de abril
Tabela de pontos Final	Isabel, Catarina	20 e 25 de abril
Plano de distribuição de jogos		

Fig. 5 – Tabela de distribuição de tarefas onde a primeira coluna indica as tarefas a realizar, a segunda coluna indica quem são os responsáveis por cada tarefa e a terceira coluna indica as datas de realização das tarefas

“como parte de uma vida comunitária, com as suas regras de funcionamentos e negociações. Cada elemento torna-se imprescindível para o funcionamento do grupo, ainda que de formas diferentes. Assim, o trabalho de projeto favorece o estabelecimento de um “ethos” cooperativo. Cada criança é encarada como membro de uma sociedade democrática, entendendo

democracia como “forma participativa em que os cidadãos estão mais ativos ao nível local para criar formas de associação que incluam os interesses de todos os participantes na comunidade” (Kessler, 1991:194)”.(cit in Katz et al, 1998:133)

Após a distribuição das diferentes tarefas pensámos então nos prazos, isto é, uma vez que teríamos relativamente pouco tempo até ao dia da divulgação, teríamos que nos organizar também no tempo, para que tudo ficasse pronto. Assim, em grande grupo, e novamente, através da consulta do mapa de presenças, planeamos em que dias iríamos fazer o quê, tendo em conta que algumas tarefas demorariam mais tempo que outras, como por exemplo a construção das tabelas de pontuação e as medalhas.

Depois de feito todo este planeamento do trabalho, partimos então para a segunda fase do nosso projeto – a execução.

Execução

Dado o pouco tempo que tínhamos até à divulgação do projeto, começámos a trabalhar logo na tarde em que distribuámos as tarefas.

Placas dos chefes de equipa

Começámos pela construção dos convites e pelas placas dos responsáveis por cada jogo. Com estes dois grupos, sentei-me na mesa junto da área da biblioteca. Comecei por recortar pequenos retângulos de papel manteiga para que as crianças responsáveis pelas placas (P. B., C. R. e T.S.) comessem a ilustrar cada um dos sete jogos. Foi neste momento que me surpreendi bastante com o T.S.. Ao recortar os retângulos de papel perguntei-lhes o que achavam relativamente ao número de responsáveis por cada jogo. Sugeri que houvessem dois responsáveis por cada jogo. Ao fazer esta sugestão, perguntei-lhes se sabiam então quantos desenhos iríamos ter que

fazer. De acordo com as OCEPE (1997: 73)¹⁹ “Cabe ao educadora partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” Ao colocar a questão, não esperava uma resposta imediata. Era minha intenção estimular apenas o raciocínio das crianças para a contagem através da soma sucessiva de duas unidades, ou seja $2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 14$. No entanto, assim que lhes perguntei, o T.S. responde “14! Precisamos de fazer 14 cartões!” Fiquei muito surpreendida com a rapidez do seu cálculo mental, e perguntei-lhe como sabia e como tinha feito a conta, respondeu-me apenas que sabia. Pude concluir que, na realidade o T.S. não fez o cálculo, mas sim, sabia-o de memória. Chamei a atenção da educadora Vanda para este aspeto e ela disse-me que de facto, o T.S. já sabe alguns resultados de alguns cálculos de memória.

Depois deste diálogo continuaram então com a ilustração dos jogos nas diversas folhas de papel manteiga. Para ilustrarem os jogos, as crianças apoiaram-se na tabela de pontuação utilizada na sessão de movimento já realizada. (fig. 6)

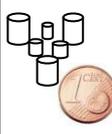
Banca							Total
Pontos							

Fig. 6 – Tabela de pontuação utilizada nas sessões de movimento dos jogos tradicionais.

O resultado final ficou muito bonito e perceptível. (fig. 7) Através da observação dos diferentes desenhos elaborados pelas crianças podemos ver que, de facto, se basearam bastante na tabela da sessão de movimento, realizando de certa forma uma atividade de desenho à vista (em alguns casos).

Como podemos ver, esta atividade permitiu trabalhar



Fig. 7 – Algumas das placas dos chefes de equipa, ilustradas com os desenhos dos diferentes jogos.

¹⁹ Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1. DEP-GEDEPE. Lisboa. Editorial M.E.

sobretudo a área de conteúdo da Expressão e Comunicação. Através desta as crianças trabalharam não só o domínio da expressão plástica, através da ilustração das placas, mas também o domínio da matemática, através do cálculo da quantidade necessária de cartões e desenhos a realizar.

Os convites

Enquanto estas três crianças faziam as ilustrações dos jogos, a M., a I. e o Af. ficaram comigo a fazer o texto para o convite a entregar às outras salas da valência de Jardim de Infância. Iniciámos uma conversa acerca do que seria necessário constar num convite ter, fazendo desta forma, um novo levantamento de ideias, desta vez em pequeno grupo. Foram referindo várias coisas como, o dia, o local, as horas, “dizer olá”, e em que consistia o evento. Desta forma, o texto final foi o seguinte:

“Queridos amigos,

Nós vamos organizar uma manhã de jogos, no quintal do colégio, porque o colégio faz anos. Gostaríamos de vos convidar e que fossem jogar connosco. A manhã dos jogos será no dia 26, uma quinta feira.

Venham todos porque vai ser muito divertido.

Beijinhos,

A sala dos 5 anos da Titi, da Paula e da Joana”

As crianças não mostraram ter grande dificuldade em criar este texto. À medida que iam relatando as suas ideias, íamos discutindo até chegarmos a um consenso e só depois é que eu escrevia no computador. Este momento foi uma forma de trabalharmos a escrita e a organização das ideias num texto. De acordo com o referido nas OCEPE (1997:71) *“cabe ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito eu levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.”* De facto, o grupo percebeu que um convite é um tipo de texto diferente de uma história e conseguiu referir os elementos chave a constar num convite.

Após formularmos o texto, foi necessário irmos à secretaria para pedirmos à Maria (senhora da secretaria) que nos imprimisse o documento. As crianças deste grupo mostraram-se muito empenhadas e encararam este momento com grande seriedade, pois perceberam que realmente a construção de um convite não é assim tão simples. É necessário passar por diferentes processos para se fazer-lo, como por exemplo pensar na data, no local, no texto, redigir o texto, imprimi-lo, entre outros.

Impresso o texto, recortámo-lo, colámo-lo em cartolinas coloridas e cada uma das três crianças fez uma ilustração para de seguida o ir entregar a cada sala. (fig. 8) Fizemos apenas três convites porque inicialmente, as salas dos quatro anos não iriam participar por terem uma saída marcada para o dia da dinamização, no entanto, dois dias antes disseram-nos que afinal já não iam fazer a visita e iriam participar na *Olimpíada dos Jogos Tradicionais*. Tendo surgido este contratempo, as crianças tiveram que resolver o problema. Desta forma, decidimos que o convite às duas salas dos quatro anos, seria feito pessoalmente.

Feitos os três convites, cada criança teve que treinar um discurso para o ir entregar às diferentes salas. Este foi mais um momento de trabalho do domínio da linguagem oral, pois tive que lhes explicar a importância de um bom discurso. Não bastava apenas entregar o convite, mas sim, fazer um breve resumo do que se iria realizar. De acordo com o referido nas OCEPE (1997:68), “*Cabe ao educador*

alargar intencionalmente as situações de comunicações, em diferente contextos, com diversos

interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” Assim, voltei a reunir-me com as três crianças para sabermos o que tinham que dizer quando chegassem a cada sala. Decidiram que iam dizer algo tipo: “Olá, somos da sala dos 5 anos da Titi, da Paula e da Joana e vamos organizar jogos tradicionais no quintal, na próxima semana, porque o colégio faz anos. Temos aqui um convite e amanhã vamos passar aqui com uma tabela para se inscreveram.” As crianças foram sozinhas às três



Fig. 8 – Convites construídos pelas crianças para entregar às salas dos 3 e 5 anos, da valência de JI.

salas, assim, não sei se o discurso foi mesmo este ou não, no entanto, pude perceber que a mensagem foi bem transmitida, pois posteriormente a educadora Vanda falou com as educadoras das outras salas e a mensagem tinha sido bem transmitida.

Como podemos ver pela descrição feita, esta atividade está inserida sobretudo na área da expressão e comunicação, permitindo uma trabalhar sobretudo o domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, através não só do discurso que tiveram que utilizar quando entregaram os convites, como também através do contacto que tiveram com um diferente tipo de texto, e perceber que é essencial selecionar a informação mais importante e organizá-la da melhor forma. Para além disso, também o domínio da expressão plástica foi trabalhado através da ilustração que as crianças fizeram dos convites. Puderam também ter contacto com o domínio das novas tecnologias, através do contacto que mantiveram com o computador, nomeadamente, com um programa informático, o *Microsoft Word*.

A tabela de inscrições

Relativamente à tabela de inscrições para os jogos foi necessário uma maior intervenção da minha parte. As crianças responsáveis por esta tarefa foram o L. e o R.. Reuni-me então com estas crianças, ainda no mesmo dia, ao final da tarde, para preenchermos a tabela. Inicialmente tinha pensado em estimular o seu raciocínio matemático para tentarem chegar à conclusão que poderíamos fazer três sessões numa manhã, no entanto, rapidamente percebi que era uma atividade desapropriada para esta faixa etária, porque englobava a gestão do tempo e a divisão do mesmo, competências que não são, de todo, esperadas por crianças destas idades. Assim, esta atividade consistiu apenas no preenchimento da tabela, isto é, o L. e o R. escreveram apenas o título da tabela e as diferentes palavras na primeira linha, como mostra a imagem ao lado. (fig. 9) Esta escrita foi feita através da reprodução escrita, isto é, eu escrevi as palavras necessárias

Horas	Sala	Número de inscrições

Fig. 9 – Tabela de dupla entrada para as inscrições das diferentes salas no dia da *Olimpíada dos Jogos Tradicionais*

numa folha de rascunho e as crianças copiaram-nas para a tabela. De acordo com o referido nas OCEPE (1997:69), *“começando a perceber as normas da codificação da escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras. Por exemplo, aprender a escrever o seu nome, (...), o nome dos colegas, o que o educador escreve.”* De facto, as crianças mostram um grande prazer ao verem que já conseguem reproduzir a escrita do adulto. Apesar de esta atividade ter consistido sobretudo na abordagem à escrita, achei que seria importante, uma vez que estavam em contacto com uma tabela de dupla entrada, explicar-lhes como estava organizada, trabalhando desta forma o domínio da matemática. Disse-lhes que a primeira coluna estava destinada ao horário em que iriam decorrer as diferentes sessões, a segunda coluna estava destinada ao nome da sala e a terceira ao número de crianças de cada sala (para termos uma noção da quantidade de medalhas que teríamos de construir e também da organização dos grupos no dia da olimpíada). Desta forma, conseguimos ir ao encontro de uma das metas de aprendizagem estabelecidas para o final do ensino pré-escolar, sendo ela *“Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança coloca questões e participa na recolha de dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples.”* De facto, houve uma certa organização de dados recolhidos em tabelas simples, isto é, em tabelas de dupla entrada. Depois de lhes explicar como estava organizada esta tabela, e de a mesma estar preenchida, o L. e o R., foram às diferentes salas recolher os dados para o preenchimento das mesmas. Isto é, tiveram que recolher o nome das salas e o número de crianças e registá-los também, com a ajuda dos adultos de cada sala, na tabela.

Como podemos ver, através desta atividade estas crianças tiveram oportunidade de trabalhar o domínio da linguagem escrita, através do preenchimento da mesma, e também o domínio da matemática, através da recolha e tratamento de dados realizada.

As placas de formação de equipas

No que concerne à construção das placas de formação de equipas, tivemos que decidir quantos elementos poderia ter cada equipa, quantas equipas teriam que existir, quantas cores necessitaríamos e que forma geométrica iríamos utilizar nas placas. As crianças responsáveis por esta atividade, o F. e o B., tiveram que decidir inicialmente qual a forma geométrica que queriam utilizar para a construção destas placas. Assim, como já tinha sido decidido que as medalhas de participação iriam ser círculos, as crianças deste grupo decidiram que as placas de formação de equipa poderiam ser em forma triangular. Esta tomada de decisões é muito importante nestas idades e dá-lhes uma maior autonomia. De acordo com o referido nas OCEPE (1997:53), *“Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização”*. O facto de terem oportunidade de escolher, valoriza bastante as crianças aumentando consequentemente a sua autoestima. Desta forma, em conjunto tivemos que pensar, em média, quantas placas iríamos precisar de cada cor. Para tal, recorremos à tabela de inscrições para ver qual a sala com mais crianças. Decidimos que as equipas não deveriam ter mais de 5 elementos pois assim, poderia gerar mais confusão. Assim, sabendo que a sala com mais crianças tem 23 elementos, fui buscar 23 canetas para que as crianças fizessem conjuntos de 5 elementos. Chegaram à conclusão que

precisaríamos de 5 cores diferentes e que haveriam dois grupos que só teriam 4 elementos. Esta foi uma forma de trabalharmos o domínio da matemática sem que as crianças se apercebessem. De acordo com o referido nas OCEPE (1997:73) *“Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas”*. Como muitas vezes há material que se perde ou danifica, sugeri às crianças construirmos placas a mais. Dirigiram-se então à pasta



Fig. 10 – Crianças a recortarem triângulos de cartolina, em várias cores, para a construção das placas de formação de equipas.

precisaríamos de 5 cores diferentes e que haveriam dois grupos que só teriam 4 elementos. Esta foi uma forma de trabalharmos o domínio da matemática sem que as crianças se apercebessem. De acordo com o referido nas OCEPE (1997:73) *“Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas”*. Como muitas vezes há material que se perde ou danifica, sugeri às crianças construirmos placas a mais. Dirigiram-se então à pasta

das cartolinas para escolherem as cinco cores que preferiam. Como o B. tem alguma dificuldade em manipular a tesoura, nesta atividade houve a cooperação da M. que, uma vez que já tinha terminado a sua tarefa (os convites), decidiu ajudar para avançarmos mais rápido com toda esta construção de materiais. (fig. 10) Após recortados os triângulos, foram furados com o furador num dos seus vértices e foi colocada, também por estas crianças, uma lã, de forma a que desse para colocar estas placas ao pescoço.

Como podemos ver pela descrição feita, esta atividade apesar de aparentemente simples, proporcionou uma grande quantidade de aprendizagens. Através da mesma conseguimos trabalhar o domínio da matemática, nomeadamente o raciocínio lógico matemático, através da formação de conjuntos para descobrir a quantidade de placas que era necessário construir, e também as formas geométricas que tiveram que ser escolhidas para a construção das placas. Trabalhámos também o desenvolvimento da motricidade fina, através da utilização da tesoura, nomeadamente do recorte e do enfiamento das lãs, nos furos feitos nos vértices de cada triângulo. Para além disso, foi dada toda uma possibilidade de escolha e decisão, trabalhando desta forma a área da formação pessoal e social.

As medalhas de participação

Relativamente às medalhas de participação, estas foram construídas em cartão e pintadas com tintas. (fig. 11) A Paula fez vários círculos num cartão, recortou-os e ia dando às crianças responsáveis por esta tarefa (M., C. e C. V.) para que os pintassem de diferentes cores. Nesta atividade, houve mais algumas crianças que se voluntariaram para ajudar, como por exemplo a C. R.. Foi um gesto muito bom, de solidariedade e de responsabilidade, pois como sabiam



Fig. 11 – C.R. a ajudar os colegas na pintura das medalhas de participação

que não tínhamos muito tempo para a construção de tudo o que era necessário, decidi ajudar os responsáveis por esta tarefa.

Depois de as medalhas estarem secas, no dia seguinte, as crianças deste grupo decidiram desenhar estrelas numa das faces da medalha. Esta foi uma decisão deste grupo que, apesar de pequeno tinha opiniões diferentes. Uma das crianças sugeriu desenhar estrelas e outra sugeriu desenhar taças. De forma a resolver este problema, as crianças optaram por fazer votos, acabando a maioria por escolher as estrelas. Assim, desenharam então as estrelas numa das faces da medalha e colocaram também lãs, para que se pudessem pendurar ao pescoço. Para o desenho das estrelas, algumas crianças preferiram desenhar elas próprias as estrelas. Outras, disseram que não sabiam desenhar estrelas e pediram-me que fizesse um molde. Desta forma, numa folha de papel manteiga, desenhei diversas estrelas, recortei-as por dentro e distribuí uma por cada criança.

Como vemos, esta foi uma atividade que incidiu sobretudo no domínio da expressão plástica. As crianças pintaram com tintas e desenharam. No entanto, também podemos ver que promoveu também o desenvolvimento da motricidade fina, através do enfiamento das lãs, nas medalhas. O facto de ter surgido o problema da do desenho numa das faces da medalha, promoveu também a capacidade de tomar decisões, indo assim ao encontro da área de formação pessoal e social. Segundo o referido nas OCEPE (1997:62)

“A interação das crianças durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração”.

As tabelas de pontuação de cada jogo

Foi na sexta feira, dia 20 de abril, que demos início à construção das tabelas de pontuação de cada jogo. Na reunião de grande grupo, de planificação do projeto (de dia 19 de abril), as crianças chegaram à conclusão que em vez de cada jogador ter a sua tabela de pontos (como na sessão que tínhamos realizado) deveriam existir antes umas tabelas de pontuação para cada jogo que deveriam estar expostas na parede junto de cada um, no dia da *Olimpíada dos Jogos Tradicionais*. Assim, foi necessário construir sete tabelas (uma para cada jogo). Eu desenhei as tabelas e as crianças responsáveis por esta tarefa escreveram nos diferentes espaços. Para o preenchimento e ilustração destas, sentei-me numa mesa com as crianças responsáveis - a A., o P. S. e o T. - e, escrevendo as diferentes palavras em papeis de rascunho, pedi-lhes que reproduzissem a escrita nos espaços indicados. Assim, esta atividade consistia em escrever os títulos de cada tabela, os nomes das três salas que iam participar e as palavras “Sala”, “Pontos” e “Total” nos devidos espaços. Também nesta tarefa houve crianças a ajudar. A M., a C. R., o F. e o Af. estavam muito empenhados neste projeto e ao verem que ainda tínhamos algum trabalho pela frente, decidiram ajudar. Para além da escrita nas tabelas, ilustraram os diferentes jogos. O resultado final ficou muito bonito e perceptível. (fig. 12, 13 e 14) Mostramos as tabelas às outras crianças e todas conseguiram perceber como se deveriam preencher.

Sala	Pontos	Total
Sala da Isabel		
Sala do João		
Sala da Fernanda		

Sala	Pontos	Total
Sala da Isabel		
Sala do João		
Sala da Fernanda		

Sala	Pontos	Total
Sala da Isabel		
Sala do João		
Sala da Fernanda		

Fig. 12, 13 e 14 – Alguns exemplos das tabelas de pontuação de cada jogo, construídas pelas crianças

Cada uma destas crianças ficou responsável por preencher sempre o mesmo espaço nas diferentes tabelas. Isto é, a A. ficou responsável por escrever a palavra “sala”, a M.

“Sala da Fernanda”, a C. R. “Sala da I.”, o F. “Sala da J.”, o P. S. a palavra “Pontos” e o Af. a palavra “Total”. Enquanto escreviam, estavam muito entusiasmados pois à terceira ou quarta vez, já conseguiam escrever a sua palavra sem ter que olhar para o papel de rascunho onde estava escrita a mesma. Falámos um pouco sobre este momento. Disse-lhes que quanto mais praticassem a escrita, mais palavras conseguimos guardar na nossa “gaveta da memória”. Como já tinham escrito a palavra várias vezes esta começou a ficar armazenada nas suas gavetas da memória. Estavam todas muito contentes por conseguirem escrever uma palavra, que não o seu nome, sem ter que copiar por sítio algum. Apesar de terem conseguido escrever naquele momento, expliquei-lhes que provavelmente, passados alguns dias, se não a continuassem a escrever, seria normal que não a recordassem, mas expliquei também que isso não era grave, pois a partir do próximo ano, terão muito tempo para guardar novas palavras nas suas “gavetas da memória”.

Como podemos verificar esta foi uma atividade muito rica no que respeita à reprodução da escrita. As crianças não só reproduziram as diversas palavras como chegaram mesmo a decorá-las e isso deixou-as muito contentes. Para além da abordagem à escrita, esta atividade esteve também inserida no domínio da expressão plástica, através da ilustração que fizeram dos diferentes jogos, no cabeçalho da tabela. Para além disso, o facto de estarem a trabalhar sob a forma de uma tabela, permite-lhes contactarem com o domínio da matemática e a organização dos dados na mesma.

A “tabela gigante” de pontos

Na reunião de grande grupo, feita no dia em que se fez o levantamento de ideias para o projeto, foi decidido pelas crianças que deveríamos fazer uma “tabela gigante” (como lhe quiseram chamar) para registar os pontos que todas as salas fizessem, nos diferentes jogos, com o fim de depois aferirem quem tinham sido os vencedores. Apesar de a ideia ser boa, acabámos por não fazer o registo do total de pontos feitos por cada sala porque isso iria incentivar à competição entre salas pois, apesar de na nossa sala, no geral não haver “maus perdedores”, nas outras salas poderia haver.

Assim, decidimos que no lugar da soma total dos pontos colocaríamos um desenho feito pelas crianças de cada sala, após a realização dos jogos. No entanto, as restantes pontuações iriam ser registadas (as pontuações feitas em cada jogo).

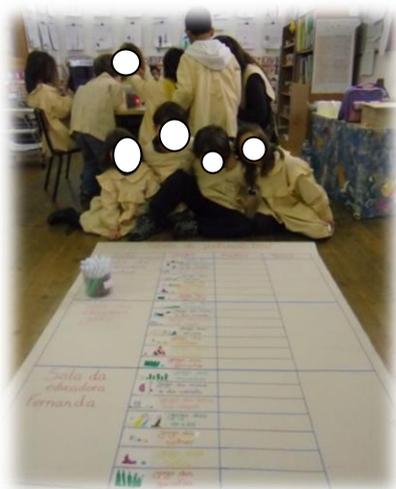


Fig. 15 – Tabela de pontuação final e as crianças que ajudaram a construí-la (A., J.M., T.S. e M.)

Esta tabela foi feita na terça feira, dia 24 de abril, em papel de cenário e tinha um tamanho de aproximadamente 1,5mX2m. (fig. 15) Desenhei a tabela previamente em casa e levei-a para a sala para que as crianças fizessem a sua ilustração, identificando cada jogo com as mesmas imagens que utilizaram para as placas dos responsáveis pelos jogos e para as tabelas de pontuação de cada jogo. Os responsáveis por esta tarefa eram a M., o J. M. e D. M.. Como o D. M. não estava presente, para além da M. e do J. M., o T.S. e a A. decidiram ajudar nesta

tarefa e ilustrar também alguns dos jogos. Para tal, distribuí por cada um alguns retângulos de papel manteiga onde deveriam fazer a ilustração de cada jogo, para de seguida colarmos na tabela. Na tabela, na primeira coluna escrevi o nome de cada sala, deixando um espaço para se colar posteriormente um desenho feito pelas crianças de cada sala. Na segunda coluna colámos as ilustrações e escrevi o nome de cada jogo. A terceira coluna serviria para registar o número total de pontos feito em cada jogo e a quarta, o número total da pontuação de todos os jogos que acabou por perder esse efeito.

Também esta atividade incidiu sobretudo sobre o domínio da expressão plástica, através das ilustrações feitas de cada jogo. Para além disso, o facto de se uma tabela de dupla entrada, permite trabalhar de certa forma o domínio da matemática, pois enquanto terminávamos a tabela, as crianças tentavam perceber como a mesma iria funcionar.

Os planos de distribuição de jogos

Relativamente aos planos de distribuição dos jogos, estes acabaram por não ter sido postos em prática. Esta atividade consistia em fazer o desenho à vista do quintal e tentar projetar como seriam distribuídos os jogos pelo mesmo. Os desenhos ainda chegaram a ser feitos pelo D. R., I. e M.. No entanto, como ao consultarmos a previsão meteorológica, pudemos perceber que iria estar mau tempo no dia da divulgação dos jogos, acabámos por decidir que a divulgação seria feita no salão e não no quintal da instituição. Neste sentido, apesar de terem feito os desenhos, não chegamos a aplicá-los.

Em substituição destes desenhos, como já estávamos um pouco nunca corrida contra o tempo, acabei por pensar eu na distribuição dos jogos pelo espaço do salão (semelhante à organização feita no dia da sessão de movimento) e elaborei um croqui em suporte digital (fig.16) que imprimi e levei para a sala, de forma a que fossem as crianças a organizar todo

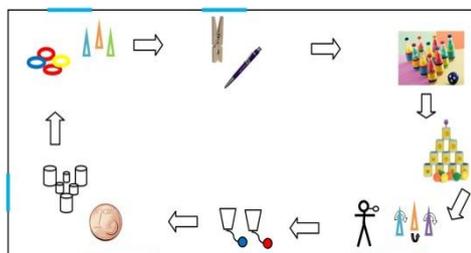


Fig. 16 – Croqui da distribuição dos jogos e das tabelas pelo salão da instituição.

o espaço no dia da divulgação. Esta acabou por ser também uma atividade, no entanto, de análise e leitura de uma imagem e de localização do espaço. De acordo com as metas de aprendizagem definidas para o final da educação pré-escolar, “*No final da educação pré-escolar, a criança reconhece uma planta (simplificada) como representação de uma realidade*”. (meta nº 3, Área de Desenvolvimento Pessoal e Social)

Desta forma, acabámos por trabalhar um pouco a área de desenvolvimento pessoal e social, através do reconhecimento do espaço representado no croqui e também o domínio da linguagem oral, na medida em que “*a interpretação (...) da observação de gravuras constitui outro meio de aprofundar a linguagem*” (Ministério da Educação, 1997, pág. 68)

A avaliação intermédia

De referir ainda que, ao longo de toda esta execução, com base na nossa tabela de distribuição de tarefas, fomos fazendo uma avaliação do trabalho que já tínhamos realizado. Geralmente, nos momentos de comunicação ou nas reuniões de grande grupo, os pequenos grupos divulgavam aos colegas o trabalho que tinham feito e o que já estava terminado. À medida que íamos terminando as tarefas, na nossa tabela de distribuição de tarefas fazíamos um certo com caneta verde (fig. 17), fazendo assim o ponto de situação e alguma replanificação, caso fosse necessário.

Nestas avaliações e comunicações feitas em grande grupo, as crianças do grupo que tinha realizado explicavam o que tinham feito e as restantes crianças davam a sua opinião, dizendo se estava ou não perceptível ou dizendo o que podiam melhorar. De

O que precisamos	Quem faz	Quando
Convites	MARCELO ANDRÉ	19-04-2012 ✓
Tabela de inscrições	DIANE D. P. S.	19-04-2012 ✓
Placas para os responsáveis dos jogos	ESTER Cristina Roberta	19-04-2012 ✓
Placas para as diferentes equipas	FRANCISCO Berta Kathy	19 e 20 de abril ✓
Medalhas para os participantes	CATARINA Diana Diana	19 e 20 de Abril ✓
Tabela de pontos para cada jogo	PERLA SANTOS A. V. S. M. S.	19 e 20 de abril ✓
Tabela de pontos Final	Marta Nádia R. D.	20 e 23 de abril ✓
Plano de distribuição de jogos		

Fig. 17 – Tabela de distribuição de tarefas preenchida com certos verdes, indicando o ponto de situação do projeto.

facto, torna-se muito importante fazer estes momentos de avaliação e divulgação do trabalho realizado pelos pequenos grupos, para que o grande grupo possa também construir as suas aprendizagens através do trabalho dos colegas. Como referem Katz et al (1998:104) “ Para que os saberes construídos por esse pequeno grupo possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo, o processo desenvolvido e os saberes adquiridos deverão ser comunicados e partilhados com as crianças que não participaram diretamente no projeto[ou nessa parte do projeto]”.

Re-distribuição de tarefas

Após todos os instrumentos e materiais construídos por todos os grupos, reunimo-nos novamente para um nova distribuição de tarefas, desta vez, decidir quem ficaria responsável pelo quê, no dia da olimpíada. Para tal, fizemos o levantamento de que tarefas poderiam existir. Chegámos à conclusão que poderia haver um fotógrafo, dois

responsáveis por cada jogo (tendo a tarefa de explicar cada jogo e fazer a contagem e marcação dos pontos de cada jogador), os chefes de equipa (tendo a tarefa de formar as equipas, acompanhá-las, indicar-lhes o percurso correto e esforçar-se no sentido de as manter sempre unidas) e dois responsáveis pela tabela final de pontos, que tinham como tarefa fazer a soma dos pontos de cada sala (com o nosso auxílio e o auxílio de uma calculadora) e registá-los na tabela final. Estes últimos, para além desta tarefa, poderiam também apoiar as equipas ou os restantes colegas, pois a sua função só seria posta em prática no final de cada sala ter terminado todos os jogos. À medida que íamos fazendo a distribuição de tarefas, eu ia registando os seus nomes numa tabela pré-elaborada por mim. (fig. 18) Desta forma, foi possível que cada

Tarefas	Responsáveis
Acompanhar cada equipa	Graciosa, Inês, Tiago, António, Afonso
Tabela de pontos Final	Ana e Pedro
Fotógrafo	Diogo Romão
Jogo das moedas	Laurenço e Pedro Santos
Jogo da mala e caneta	Tomás e Francisco
Jogo de bola na cova	Margarida e Catarina
Jogo dos arcos	João Madeira e João Chitas
Jogo da colher	Carolina Rodrigues e Diogo Maria
Jogo das latas	Maria e Rodrigo
Jogo das garrafas	Carolina Vicente e Bernardo

Fig. 18 – Tabela de distribuição de tarefas para o dia da *Olimpíada dos Jogos Tradicionais*

criança do grupo ficasse pelo menos com uma tarefa. Caso no dia da olimpíada alguma criança não pudesse estar presente, as crianças responsáveis pela tabela final de pontos poderiam substituir as que faltavam e preenchia-se a tabela no final do dia. Este foi um grande momento para as crianças, a distribuição das tarefas que definiam o que cada um iria fazer no dia, o “poder da partilha”. Aqui, as crianças sentiram-se realmente responsáveis e autónomas. Assumiram o compromisso de toda a organização do dia da *olimpíada do jogos Tradicionais*. De acordo com o citado nas OCEPE (1997:53), “A construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha de poder entre o educador, as crianças e o grupo.”

As alterações imprevistas

Como quase todos os projetos sofrem alterações, este não podia ser exceção. Na terça-feira, dia 24, quando cheguei à instituição recebo a notícia de que afinal as salas dos quatro anos iriam participar na *Olimpíada dos Jogos Tradicionais*, o que implicaria fazer mais 45 medalhas e uma nova tabela de pontuação final. Como, de facto, este grupo é um grupo bastante unido, e dado todo o seu empenho neste projeto, este

contratempo não foi um grande problema. Na reunião de grande grupo de manhã, falamos sobre este assunto e pusemos “mãos à obra”. Numa hora conseguimos terminar todas as medalhas e ainda nos deu tempo para fazer o que estava planeado para o resto da manhã. Esta foi uma prova de que realmente este é um grupo bastante trabalhador e que estava mesmo muito interessado neste projeto, pois ao longo de toda a sua execução foram várias as provas que deram do seu esforço e várias a vezes que mostraram a noção de responsabilidade para com este evento.

No final do dia, fiz então uma outra tabela de pontuação final para as duas salas dos 4 anos. Para tal, tive a ajuda da M. e da A. C. que se voluntariaram para fazer as ilustrações dos diferentes jogos.

Foi assim que chegámos ao final da execução do nosso grande projeto. No final do dia de terça feira tínhamos tudo pronto. CONSEGUIMOS! Em apenas quatro dias, como muito esforço, trabalho e dedicação de todos, conseguimos terminar todo o material e organização necessária para a *Olimpíada dos Jogos Tradicionais*.

Apesar de nem todas as atividades terem a mesma complexidade, ao longo de todo o acompanhamento dos grupos frisei sempre que o contributo de cada um era fulcral para o produto final do nosso projeto, sublinhando a “*consciência da aprendizagem colectiva*”, proposta por Katz (1997:249), que vai ajudar cada criança a valorizar o seu trabalho e, no fundo, a sentir-se uma útil parte integrante de um grupo.

Divulgação e Avaliação

De acordo com Vasconcelos et al (2012:17) “*Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: à sala ao lado, ao jardim de infância no seu conjunto(...).*”

A divulgação do projeto, como foi referido no início deste relatório, consistia na dinamização de um dia da semana de aniversário da instituição, com os jogos tradicionais realizados numa das sessões de movimento. Desta forma foi na quinta

feira, dia 26 de abril que foi feita a divulgação – O dia das *Olimpíadas dos Jogos Tradicionais!*

Assim que cheguei à instituição encontrei a educadora Vanda que me disse que o D. R. estava entusiasmadíssimo. Assim que a vi disse “Sabes o que estou desejando ver? Aquela tabela gigante na parede do salão!” Este comentário deixou-me muito contente, pois pude perceber que, de facto, as crianças estavam mesmo a viver este projeto. Estavam todas muito excitadas com toda esta organização. Quando entrámos na sala, sentámo-nos em círculo no chão para relembrarmos todas as tarefas, regras, e distribuir as placas pelos responsáveis de cada jogo, a máquina fotográfica e os diferentes materiais. Mostrei-lhes o croqui que já tínhamos analisado com distribuição dos jogos pelo salão e disse-lhes que teríamos que trabalhar todos em equipa, para conseguirmos fazer as coisas dentro do tempo estipulado. Assim, fomos ao salão por volta das 9h30. Colámos as tabelas como indicava o croqui, distribuímos os jogos pelo salão e sentámo-nos à espera que chegasse a primeira sala inscrita. Enquanto esperávamos, coloquei o CD que tinha gravado para colocar como música de fundo. Com o intuito de “relaxarmos”, pedi-lhes que fechassem os olhos e ouvissem a música até chegarem as crianças da primeira sala.

A primeira sala a participar foi a sala da educadora João, a segunda a da educadora Fernanda e a terceira a da educadora Isabel. A primeira sala fazer os jogos foi a que correu menos bem. Não querendo com isto dizer que correu mal. As crianças da nossa sala ainda não estavam suficientemente à vontade e mostraram-se um pouco envergonhadas, tendo sido necessário um pouco da intervenção dos adultos nos momentos de explicação das regras de cada jogo. No entanto, foi possível todas as crianças fazerem os diferentes jogos. Com as duas seguintes salas, a dinamização correu bastante melhor. Já não foi necessária tanta intervenção dos adultos, os responsáveis pelos jogos já sabiam marcar os pontos na perfeição, já sabiam explicar com mais facilidade as regras do jogo e sempre que necessário, exemplificavam. Sempre que cada sala terminava de fazer todos os jogos, reuníamo-nos no centro do salão para obter um *feedback* das crianças e para lhes entregar as medalhas de participação. (fig. 19) Durante a manhã participaram três salas e à tarde participaram as outras duas, as dos 4 anos. Chegámos ao final da manhã exaustos e um dos meus



Fig. 19 – Chefes de equipa a entregarem as medalhas aos participantes

grandes medos era que as crianças estivessem demasiado cansadas para continuar com a dinamização ao longo da tarde. No entanto, não foi o que sucedeu. Muito pelo contrário, as crianças embora um pouco cansadas, continuavam muito empenhadas e esforçaram-se imenso para que tudo corresse da melhor

forma. Mostraram um grande espírito de equipa, uma grande responsabilidade e muita dedicação.

Os *feedbacks* dados por cada sala foram muito positivos e serviram para nos ajudar a avaliar o todo o nosso trabalho.

Chegado ao fim o dia da *Olimpíada dos Jogos Tradicionais*, estávamos todos muito cansados, mas acima disso, todos de parabéns. Conseguimos executar este projeto em apenas quatro dias, com muito esforço e dedicação e o resultado foi muito bom.

Foi um dia muito agitado e rico em emoções, não só nossas mas de toda a instituição. Todas as crianças mostraram estar a divertir-se e até alguns adultos participaram nos jogos. Foi realmente um dia de festa, que apesar de ter requerido muito trabalho, valeu muito a pena – pois todos os sorrisos que recebemos valeram como uma enorme recompensa.

De referir ainda que, para além desta divulgação feita para todas as salas, no dia seguinte e durante toda a semana seguinte foram expostos todos os instrumentos e materiais utilizados no dia da olimpíada, no átrio da instituição (fig. 20), para que toda a comunidade educativa pudesse ter conhecimento do nosso trabalho. Foi feita também uma apresentação em suporte digital com todas as fotos recolhidas no dia da dinamização, isto é, durante dois dias, tivemos projetado numa tela à entrada da instituição um vídeo com todos os momentos registados.

De acordo com Niza (1998:127) é esta divulgação do trabalho realizado pelas crianças só tem sentido se, de facto, houver “valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados pelos alunos”.



Fig. 20 – Exposição dos materiais e instrumentos utilizados na Olimpíada dos Jogos Tradicionais, no átrio da instituição

Conclusão

“O trabalho de projecto afirma uma criança investigadora, aposta no interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema – a interdisciplinaridade no sentido da inter-relação dos saberes –, aponta para os fins sociais da educação (como afirma Dewey no seu Credo Pedagógico) e trabalha as fronteiras do currículo com projectos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interactivo.”

(Vasconcelos et al, 2012, pág.20)

De facto, o trabalho de projeto permite-nos trabalhar as diversas áreas do saber, centradas num determinado tema, de uma forma natural e com um sentido lógico. Como pudemos ver ao longo da descrição dos diferentes passos deste projeto, este foi um projeto bastante completo, que permitiu trabalhar as diferentes áreas de conteúdo. Apesar de ter sido um projeto elaborado num curto espaço de tempo, foi um projeto de ação/produção bastante completo e interdisciplinar. Segundo Pires

(1994:22) *“O trabalho de projecto assume quase sempre um carácter interdisciplinar (...) [e] confere uma dimensão integradora de várias áreas do saber, dando-lhe unidade.”* Para além disso, ao trabalharmos sob esta metodologia, não só estamos a trabalhar conteúdos em volta do tema central, como também estamos a contribuir para o desenvolvimento de outras competências pessoais e sociais. Pires (1994:23) afirma que

“São exemplos de aprendizagens promovidas pelo trabalho de projecto: Saber recolher informações; saber levar a cabo uma tarefa planificando-a; exprimir as suas opiniões e aceitar as dos outros; viver os conflitos, a negociação e a procura de compromissos úteis à realização da tarefa; trabalhar em grupo; ou mesmo adoptar diversos pontos de vista sobre o mesmo objeto”,

indo estas competências sobretudo, ao encontro da área de conteúdo de formação pessoal e social.

Através deste projeto pudemos trabalhar a *área da linguagem oral e abordagem à escrita*, nomeadamente o domínio *do reconhecimento e da escrita de palavras*, com a construção dos convites e das tabelas, e o *domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal*²⁰, através da criação do texto para o convite e da entrega dos convites em cada sala. Foi possível trabalhar também a *área das expressões*, nomeadamente o *domínio da expressão plástica*, através da ilustração das diferentes tabelas, da ilustração dos convites, das placas de identificação de cada responsável pelos jogos, da construção das medalhas de participação e das placas de formação de equipas. Relativamente ao *domínio da expressão motora*, foi bastante óbvia a abordagem a diferentes jogos tradicionais, assim como a compreensão das suas regras e objetivos de cada jogo. Houve também uma certa “passagem” pelo *domínio da expressão musical*, através do contacto com diferentes estilos musicais, nomeadamente o *jazz swing*, que serviu como música de fundo no dia da dinamização. No que concerne à *área da matemática*, foi necessário fazer toda uma gestão do tempo (estando esta também ligada à *área do conhecimento do mundo*), houve um grande contacto com tabelas de dupla entrada e também a marcação e soma dos

²⁰ Domínios referidos nas metas finais de aprendizagem para o ensino pré-escolar, in <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

pontos. No que diz respeito à *área do conhecimento do mundo*, sendo esta uma área transversal a todas as outras, foi possível trabalhar em vários campos, no entanto, destaca-se o *domínio da organização no espaço e no tempo*, através da observação e leitura do croqui do salão, através da gestão do tempo e organização de horários de participação de cada sala e da distribuição dos diferentes jogos pelo espaço do salão. Em relação à *área do desenvolvimento pessoal e social*, pôde trabalhar-se o *domínio da identidade*, em que as crianças tinham que ter noção da pertença a um grupo (o grupo dos responsáveis pelos jogos, o grupo dos chefes de equipa, etc), o *domínio da autonomia*, cumprindo as tarefas com que se comprometeram (meta nº7), explicando as regras dos jogos e orientando as diferentes equipas de forma autónoma, mostrando muito empenho e dedicação pelas suas tarefas (meta nº 9). Ainda relativamente à *área de formação pessoal e social*, foi possível verificar (e penso que bastante) o espírito cooperativo. A *cooperação* entre todo o grupo foi visível no início, onde foi possível verificar a participação de todos na planificação do projeto e distribuição de tarefas (meta nº19, 20 e 21), foi visível ao longo de toda a execução, onde se ajudaram mutuamente nas diferentes tarefas, realizando voluntariamente as tarefas dos colegas com o objetivo de ajudar e avançar no grande trabalho de grupo e também no final, no momento da divulgação onde também se ajudaram e cooperaram bastante uns com os outros.

Foi um trabalho proporcionou às crianças aprendizagens significativas, isto é, através do trabalho que realizaram, as crianças foram tirando partido do mesmo e adquirindo novas competências. De acordo com um ditado chl., “*se decoro, esqueço, se vejo, lembro, se faço, aprendo*”. De facto, ao fazerem, as crianças tiram o maior partido das atividades e são construtores do seu próprio saber. Este foi um projeto que permitiu construir aprendizagens não só pelas crianças que o executaram, mas também por parte das crianças que participaram na sua divulgação.

Importa referir que este projeto não terminou por aqui. Num dos momentos do *feedback* dado pelos participantes das outras salas, surgiu a ideia de coloc. os jogos ao dispor de todas as crianças da instituição. Combinamos que, em cada dia da semana, estaria no corredor da nossa sala, um jogo diferentes para que todas pudessem jogar novamente a estes jogos. Para além disso, combinámos que iríamos

fazer um baú para os jogos e sempre que quisessem, caso fosse possível, poderiam ir à nossa sala e levar o baú para o salão para brincarem com os jogos nas sessões de movimento. Foi uma ideia bastante boa, pois sentimos que realmente todos gostaram dos jogos e que o nosso trabalho foi muito valorizado, não foi em vão, nem apenas para um dia. Esta foi uma forma de continuarmos a interagir com todas as salas da instituição e podermos contribuir para o divertimento e aprendizagem das outras crianças.

Um outro aspeto que gostaria de referir, que me deixou muito contente, foi o facto de algumas das salas também aproveitaram este dia para desenvolver outras atividades. Ao passar nos corredores da instituição, foram visíveis os registos feitos pelas salas em relação a este dia. Aproveitaram as medalhas de participação para trabalharem o domínio da matemática, através da formação de conjuntos com as suas cores. (fig. 21 e 22) Foi muito gratificante ver que o nosso trabalho não ficou por aquele dia, não só para nós, como também para outras salas.

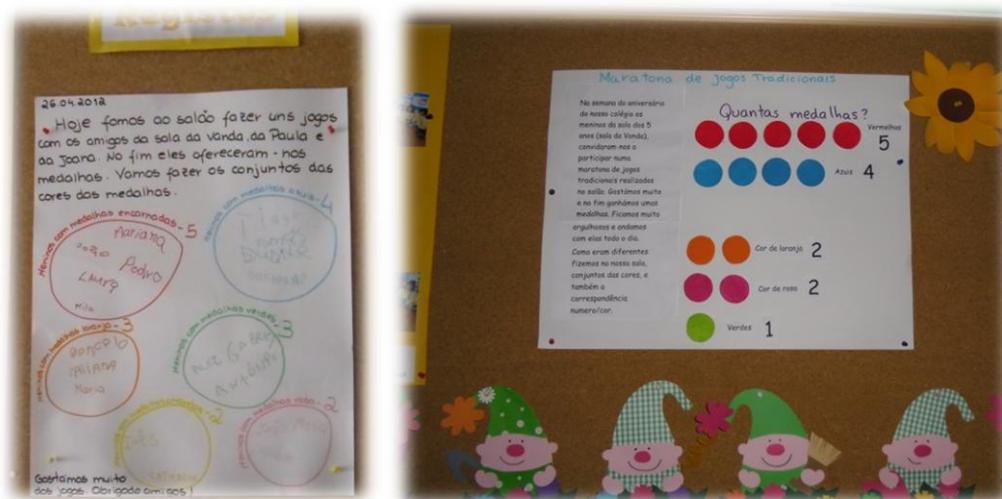


Fig. 21 e 22 – Exemplos de atividades feitas pelas crianças das outras salas. Conjuntos feitos com as medalhas.

Em ponto de conclusão, faço minhas as palavras de Dewey,

«A aprendizagem é um processo de descoberta em que cada um de nós deverá ser o seu próprio descobridor, coisa que os outros não poderão fazer por nós»

(John Dewey, 1916)

De facto, cada um de nós descobriu olhou para este trabalho com uma forma distinta, construindo as aprendizagens que para nós faziam sentido. Não só as crianças, mas também eu aprendi muito com todo este projeto, sobretudo no que respeita ao trabalhar sob esta metodologia. É algo que, apesar de nos explicarem como se faz, apesar de nos darem toda a teoria, só aprendemos com a sua realização – aprendemos *a fazer*.

Anexo XII – Projeto de Investigação-Ação realizado ao longo da PES

Projeto de Investigação-Ação

“Como melhorar a minha participação nos momentos de interação em grande grupo?”

Índice

Introdução.....	137
Enquadramento do Projeto.....	139
Os instrumentos de avaliação	140
Escala de Empenhamento do Adulto - DQP.....	140
Perfil de Utilização do MEM.....	143
Contexto	146
Metodologia.....	147
Recolha e Análise de Dados	149
Dados Recolhidos	149
Ficha de observação do Empenhamento do Adulto – 1ª Recolha.....	149
Ficha de observação do Empenhamento do Adulto – 2ª Recolha.....	150
Sensibilidade	151
Dados Recolhidos	152
Análise de Dados.....	152
Estimulação	154
Dados Recolhidos	154
Análise de Dados.....	154
Autonomia.....	156
Dados Recolhidos	157
Análise de Dados.....	157
Comparação das Três Dimensões	159
Tabela do Perfil de Utilização do MEM.....	161
Análise dos Dados Recolhidos.....	162
Reflexão e implicação para a prática futura	167
ANEXOS	173
Anexo I – Quadro Síntese do Empenhamento do Adulto	173

Introdução

“Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.”

Alarcão, 2001

Pretende-se hoje em dia que os professores e educadores sejam, não meros executores de currículos previamente definidos, mas sim decisores, gestores em situações reais e intérpretes críticos de orientações globais. Para tal, é necessário que se vejam como professores “investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes”. (Alarcão, 2001:2)

Segundo Alarcão (2001:6) “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” Neste sentido, no início primeiro semestre, a fim de iniciar a nossa formação como professores-investigadores, foi-nos proposto pelas docentes M^a Assunção Folque e Alexandra Rosa, no âmbito da unidade curricular de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos, a realização de um projeto de investigação-ação, cujos dados seriam recolhidos no contexto de Jardim de Infância onde estamos a desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES I e II) em Creche e Jardim de Infância. Este trabalho investigativo para além de ser uma das componentes avaliativas da UC referida, deveria ser também mobilizado para o dossier da PES I, no sentido de complementar a nossa prática de ensino supervisionada. No entanto, dado a PES I ter ocorrido num espaço de tempo relativamente curto, não nos permitiu fazer recolhas em dois momentos diferentes e, conseqüentemente, não nos permitiu aferir se haveria uma evolução ou não. Nestes sentido, senti necessidade de dar continuidade ao projeto de investigação-ação e estendê-lo à PES II de forma a fazer uma segunda recolha de dados e conseqüentemente uma comparação com a primeira recolha.

Desta forma, este trabalho tem como grande objetivo o melhoramento da minha prática como futura profissional da educação e me lançar para este campo tão importante e contribuidor para o bom profissionalismo nesta área – a investigação.

Deste modo, como ponto de partida para este projeto, foi necessário fazer uma introspeção com o objetivo de identificar um problema significativo que pudesse ser estudado e futuramente, resolvido, através da investigação, reflexão e análise do mesmo.

Assim, o presente documento pretende não só dar a conhecer como ocorreu todo o procedimento desta investigação, como também os resultados a que cheguei. Neste sentido encontra-se dividido em diferentes partes lógicas. Numa primeira parte é feito o enquadramento do projeto, onde é descrito o ponto de partida para a investigação. Seguidamente, numa segunda parte, serão apresentados os instrumentos regulação e avaliação utilizados, dando a conhecer a sua origem, em que consistem e para que são utilizados. Num terceiro ponto – Contexto – será feita uma breve contextualização do local e grupo onde foi feito este estudo. Na quarta parte deste documento é descrito todo o processo realizado até à obtenção dos resultados que no ponto seguinte – Recolha e Análise de Dados – serão apresentados e analisados. Numa quinta parte, em ponto de conclusão, é feita uma reflexão sobre todo o processo, fazendo uma ponte de ligação com implicação deste trabalho para a Prática Educativa Supervisionada, tendo como referência também o caderno de formação elaborado ao longo de toda a PES, projetando desta forma novos objetivos a atingir na minha prática futura.

No final, num último ponto, podem encontrar-se os anexos referidos ao longo do documento.

Enquadramento do Projeto

Estando de momento no início de um longo percurso de profissional da educação, é perfeitamente normal o surgimento de várias dúvidas a nível de desempenho, de atitudes de crianças, da organização e gestão do espaço, entre outras. Neste sentido, para dar início ao projeto de investigação-ação foi extremamente importante fazer uma introspeção a fim de perceber em que ponto me sentia mais “frágil” na minha prática.

Feita esta análise, cheguei à conclusão que seria muito importante para mim avaliar o meu desempenho como educadora, nomeadamente a nível da interação com o grande grupo, uma vez que sentia bastante dificuldade em conseguir captar a atenção do grande grupo quando se tratavam de momentos mais longos. Posto isto, formulei uma questão-problema como ponto de partida e linha orientadora para o projeto de investigação-ação – “Como posso melhorar a minha participação nos momentos de interação em grande grupo?”.

Para dar resposta a esta questão foi necessário fazer uma pesquisa a nível de instrumentos de avaliação adequados para aplicar na minha prática e a nível de modos de recolha de informação e formas de analisá-los. Neste sentido, os que mais se adequam a esta questão são: a *Escala de Empenhamento do Adulto* do projeto “Desenvolvendo Qualidade em Parcerias” (DQP), no sentido de avaliar as interações entre mim e as crianças, a fim de perceber o que posso melhorar para que consiga captar a sua atenção; e, uma vez que nesta sala a educadora Vanda implementa o modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna, o Perfil de Implementação do modelo pedagógico MEM, com o objetivo de perceber o que já utilizo na minha prática, relativamente aos momentos de grande grupo, e o que não utilizo e posso melhorar.

Escolhidos os instrumentos de avaliação, foi necessário, então, pô-los em prática. Para tal, foi essencial fazer, primeiramente, uma recolha de dados, neste caso através de observações feitas ao longo do PES I e II e através de gravações de vídeo no contexto de Jardim de Infância para, em seguida, se preencherem então os instrumentos de avaliação, poder analisá-los e refletir sobre os resultados obtidos. Esta recolha de

dados foi feita em dois momentos, ao longo da PES I em Jardim de Infância e ao longo da PES II na mesma valência, no sentido de poder comparar os resultados e aferir se realmente houve alguma evolução ou não.

Os instrumentos de avaliação

Como foi referido anteriormente, este trabalho sustenta-se sobretudo nos instrumentos de avaliação do Escala de Empenhamento do Adulto do DQP e no Perfil de Utilização do MEM. Para uma melhor perceção da utilização destes instrumentos, neste ponto, será feita uma breve abordagem às suas características e modos de aplicação.

Escala de Empenhamento do Adulto - DQP

A escala de empenhamento do adulto faz parte do projeto Desenvolvendo Qualidade em Parcerias. Este projeto teve início em 1993, no Reino Unido, sob a direção de Christine Pascal e Antony Bertram que tinham como grande objetivo tornar mais eficaz a avaliação e a melhoria da qualidade nos contextos educativos do seu país.

Em Portugal, as primeiras influências do Projeto DQP fazem-se sentir através da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Education Research Association - EECERA). É em 1996 que se começa a utilizar este projeto “como um dos meios de repensar a qualidade da provisão educativa.” (Oliveira- Formosinho, 2009)

O DQP é um projeto desenhado para apoiar as autoavaliações e a melhoria dos contextos educativos do pré-escolar e os seus objetivos essenciais são: 1) Desenvolver uma estratégia para avaliar a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças de pré-escolar, num vasto leque de contextos educativos e de atendimento à infância; 2) Avaliar e comparar, rigorosa e sistematicamente, a qualidade da aprendizagem providenciada nos diversos contextos de educação de infância e atendimento. *(in Estudos de Caso, DQP, pág. 8)*

Segundo o Quadro Teórico de Pascal e Bertram, referido no manual DQP, a qualidade conta com dez dimensões ou aspetos que constituem a base para uma “Fase de Avaliação”, no entanto, neste trabalho debruçar-me-ei sobretudo sobre a dimensão das relações e interações, devido a ser um dos aspetos que penso que tenho que melhorar na minha prática.

“Esta dimensão diz respeito às formas de interação entre os adultos e as crianças. Reúne-se evidência sobre como se desenvolvem e expressam as interações durante as atividades de aprendizagem, tendo em conta as regras de comportamento social e os códigos de conduta. Nesta dimensão incluem-se as oportunidades de iniciativas dadas as crianças e o estilo de intervenção dos adultos.”

(Bertram & Pascal, 2009, p.38)

De acordo com Rogers (1983) referido no Manual DQP, “a investigação tem demonstrado que os estilos de interação do adulto estão relacionados com a aprendizagem dos alunos”, neste sentido, pode dizer-se que as atitudes do educador tem uma grande importância na qualidade do ensino. *(Bertram & Pascal, 2009, p. 135)*

Como referi anteriormente, para avaliar esta interação adulto-criança, recorrerei à Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1993). A Escala de Empenhamento do Adulto foi desenvolvida por Laevers, para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em Jardim-de-infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança. De acordo com o referido no Manual DQP, a origem desta escala tem como base o trabalho de Rogers (1983) que identificou três aspetos de interação que facilitam a aprendizagem: Sinceridade e Autenticidade; Aceitação, valorização e confiança; e Compreensão empática. Mais tarde, baseando-se no trabalho de Rogers, Ferre Laevers (1994) identificou três categorias que o professor deve ter em conta no momento das interações-relações com as crianças, na sua prática, que são agora avaliadas de acordo com a escala de empenhamento do adulto. São elas:

- **“Sensibilidade:** a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade.
- **Estimulação:** o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
- **Autonomia:** o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividade e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.”

(Bertram & Pascal, 2009, pág. 136)

Do ponto de vista de Bruner (1966), Vygotsky (1972), Donaldson (1978), Rogers (1983) e Athey (1990), citados no Manual DQP, estes três aspetos são os mais importantes na interação adulto-criança em contexto educativo. (BERTRAM & PASCAL, 2009:50)

Para a observação destes três aspetos, Laevers desenvolveu uma tabela pormenorizada onde se identificam os vários tipos de comportamento do adulto e se podem classificá-los, numa escala de 1 a 5 pontos, sendo que o nível 1 representa um estilo de ausência total de empenhamento e o nível 5 e um estilo de empenhamento total.²¹ Em anexo, podem consultar-se as qualidades referentes ao ponto 1 e ao ponto 5, para as três subescalas. (ANEXO I)

Após o preenchimento da tabela, deverá ser feita a sua leitura, construído um gráfico de barras para cada subcategoria, de acordo com o sugerido pelo manual DQP, e a análise dos mesmos, refletindo sobre os resultados obtidos. (procedimento descrito nos próximos pontos – Processo e Recolha e Análise de Dados)

²¹ Em anexo, podem consultar-se as qualidades referentes ao ponto 1 e ao ponto 5, para as três subescalas – ANEXO I.

Perfil de Utilização do MEM

O perfil de utilização do MEM é um instrumento de avaliação que faz parte do Modelo Pedagógico Movimento Escola Moderna.

Este movimento consiste numa associação de professores e outros profissionais da educação. Foi criado nos anos 60, sendo reconhecido pela Federação Internacional dos MEM em 1966 e formalizou-se em 1976, começando a publicar o seu Boletim Escola Moderna em 1978.

Segundo Leandro (2008),

“A criação do Movimento da Escola Moderna (MEM) decorre da fusão de três práticas convergentes: Sérgio Niza que procura concretizar a proposta de Educação Cívica de A. Sérgio na conceção de um município escolar numa escola primária de Évora; Rosalina Gomes de Almeida que introduz uma prática pedagógica baseada nos princípios e técnicas de cooperação e expressão livre de Freinet na educação de crianças normovisuais, inseridas em grupos de crianças cegas e amblíopes, no Centro Infantil Hellen Keller em Lisboa; Rui Grácio, que organiza os Cursos de Aperfeiçoamento Profissional do Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966, onde colaboraram os dois professores citados.”

(Leandro, 2008, in Jornadas Pedagógicas)

Tendo como base a pedagogia de Célestin Freinet este modelo foi evoluindo ao longo do tempo para uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem com base nas interações socio centradas, na linha sócio construtivistas de Vygotsky, Bruner entre outros.

O MEM é um modelo pedagógico que vê as instituições educativas como espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática. De acordo com este modelo as crianças devem ter uma participação ativa na gestão da vida da sala e da instituição, participando na gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço. É através desta participação ativa que se proporciona uma

vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças. Para apoiar esta participação das crianças, este modelo dispõe de vários instrumentos de pilotagem, registo e avaliação, sendo eles o mapa de presenças, mapa de atividades, mapa de tarefas, as comunicações dos trabalhos ou descobertas realizadas, o plano semanal, a lista de projetos e o diário de parede.

Segundo Leandro (2008),

“as crianças deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que possam organizar em comum um ambiente capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.”

(Leandro, 2008, in Jornadas Pedagógicas)

Assim, da conceção da escola como comunidade de partilha de experiências culturais de cada um, segundo a autora, decorrem as finalidades formativas:

- *“A iniciação às práticas democráticas;*
- *A reinstituição dos valores e das significações sociais;*
- *A reconstrução cooperada da cultura.”*

(Leandro, 2008, in Jornadas Pedagógicas)

Um dos aspetos mais importantes deste modelo é a aprendizagem por projetos. Estes projetos podem ser: projetos de pesquisa – *“queremos saber”*; projetos de produção – *“queremos fazer”*; projetos de intervenção *“queremos mudar”*. De acordo com este modelo, os projetos devem surgir das dúvidas e questões das crianças. Assim, conseguir-se-á que as crianças desenvolvam as suas aprendizagens, tendo estas um grande significado para si – *aprendizagens significativas*. Este é um método de trabalho com o qual as crianças aprendem a questionar-se em relação a vivências ou acontecimentos da vida real. Este tipo de trabalho requer bastante pesquisa, tanto em livros como noutras fontes de pesquisa, execução de atividades, conversa com os membros do grupo de trabalho e reflexão de todo o processo e do resultado obtido. Sempre que um projeto se dá por terminado, o grupo deverá fazer a comunicação do

seu resultado ao grande grupo, isto é, a divulgação, e, de seguida, um momento de reflexão em grande grupo sobre “*o que aprendemos*”. Todo este processo do trabalho de projeto é de extrema importância pois, para além de construírem aprendizagens com significado para si, é através dele que as crianças desenvolvem não só hábitos de pesquisa, como também aprendem a organizar e discutir ideias com o grupo de trabalho. As comunicações são também muito importantes pois requerem uma organização mental das aprendizagens antes de se passar para o discurso oral.

Como momentos de grande grupo, para além da comunicação dos projetos, podem destacar-se também os momentos de “Acolhimento em Conselho”, a “Planificação do Dia”, a “Distribuição de Tarefas”, o “Balanco Semanal em Conselho de Cooperação Educativa” e “Comunicação de Trabalhos” realizados ao longo do dia.

Para ajudar os educadores que se regem por este modelo pedagógico, foi criada uma grelha para orientar os mesmos no sentido de perceber se implementam o modelo na sua totalidade e em que pontos podem melhorar. Esta grelha está dividida em dois pontos, que se subdividem noutros pontos, correspondendo os mesmos à estrutura do modelo e aos princípios em que se baseia, sendo eles:

- Perfil de Utilização:
 - Cenário Pedagógico;
 - Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa;
 - Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos de Produção, de Pesquisa e de Intervenção;
 - Circuitos de Comunicação;
 - Trabalho Curricular Comparticipado Pelo Grupo/Animação Cultural;

- Perfil de Mobilização dos Princípios Orientadores:
 - Princípios Orientadores da Ação Educativa.

Para o preenchimento desta grelha são necessários três momentos de recolha de dados, espaçados entre si, com o objetivo de a educadora perceber em que ponto

deve/conseguiu melhorar. Isto é, quando se propõe a esta avaliação, a educadora pretende, geralmente, perceber em que ponto se sente mais frágil. Ao fazer a primeira recolha de dados, analisa-a e, consoante os resultados determina os objetivos que pretende alcançar. Num segundo ou terceiro momento de recolha, ao fazer a análise da grelha, consegue concluir se houve um progresso ou um retrocesso na sua prática.

Também esta grelha, à semelhança da tabela de Empenhamento do Adulto, do manual DQP, existe um código para atribuir valores à avaliação feita, sendo eles: 1 – ainda não utilizo; 2 – utilizo às vezes; 3 – utilizo com frequência; 4 – utilizo sempre.

Contexto

Este projeto de investigação-ação desenvolveu-se numa sala do jardim-de-infância N^o S^a da Piedade, situado na cidade de Évora. Este jardim de Infância é atualmente uma instituição particular de solidariedade (IPSS), com cerca de 180 crianças, distribuídas por duas valências: creche e jardim-de-infância.

A instituição tem como grande missão ajudar e contribuir para o desenvolvimento global das crianças que dela fazem parte, esforçando-se para que cresçam de forma livre, responsável e feliz, tendo como base valores cristãos e acolhendo também crianças de famílias carenciadas ou institucionalizadas.

Relativamente à sala onde foi aplicado este estudo, esta é uma sala de 5/6 anos, constituída por 22 crianças, sendo 6 crianças do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Esta tem como equipa educativa uma educadora, Vanda Chaveiro, e uma auxiliar de ação educativa, Paula Gagera.

A equipa educativa segue como referencia os modelos pedagógicos Movimento Escola Moderna e Régio Emília, sendo que nenhum deles é aplicado na sua totalidade pois, segundo a educadora da sala, alguns dos princípios destes modelos não se adaptam às necessidades e interesses das crianças, nomeadamente no que respeita à homogeneidade da faixa etária que constitui o grupo.

Metodologia

Este estudo partiu da análise de vários momentos da prática educativa supervisionada da aluna-estagiária Joana Águas, numa das salas de 5 anos, do jardim de infância N^a S^a da Piedade, ao longo do ano letivo de 2011/2012.

A intervenção realizada foi feita em dois momentos distintos com uma interrupção de relativamente três meses entre eles. A primeira intervenção foi realizada no âmbito da PES I e ocupou um total de 5 manhãs e 2 tardes, entre os meses de novembro e dezembro. A segunda intervenção, decorreu entre os meses de março e maio, mais concretamente entre os dias 19 de março e 26 de maio, perfazendo um total de nove semanas (uma vez que houve uma interrupção letiva na semana da páscoa).

A análise destes momentos foi feita sob diversas formas, sendo elas a observação direta da intervenção da aluna-estagiária, feita pela educadora, e análise de várias gravações de vídeo, recolhidas ao longo do tempo de intervenção. De notar, que a própria aluna-estagiária tem também consciência da sua prestação ao longo de toda a intervenção e não recorreu apenas às gravações. Para refletir sobre o seu empenho, foi utilizado também o caderno de formação assim como algumas planificações diárias.

Relativamente à observação através da gravação de vídeos, a metodologia foi a seguinte:

- A aluna estagiária foi gravada nem três períodos de manhã ao longo da PES I e em seis períodos da manhã, ao longo da PES II;
- Foram escolhidos, aleatoriamente, 7 momentos de 2 minutos dos diferentes registos gravados na PES I e também 7 momentos de 2 minutos dos registos gravados ao longo da PES II;
- Em conjunto (a educadora e a aluna-estagiária), analisaram-se os catorze momentos selecionados, tendo em conta as três categorias da escala de empenhamento do adulto, do projeto DQP;
- Através da análise das gravações foi preenchida, também em conjunto, a Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto, onde se registou o nome do estabelecimento, o nome do observador, o nome do observado, o período em

que decorreu a sessão (manhã ou tarde) e foi feita a avaliação da aluna-estagiária, tendo em conta a escala de empenhamento do adulto, do projeto DQP;

- Preenchidas as fichas, foi feita, desta vez apenas pela aluna-estagiária, a análise dos dados através da construção e leitura de seis gráficos, correspondentes cada dois (um da primeira recolha de dados e outro da segunda recolha de dados) a uma das categorias do Empenhamento do Adulto (Ver ponto Recolha e Análise de dados, pp. 14-32).

Para além da avaliação feita através da ficha de observação do Empenhamento do Adulto, foi utilizada ainda uma tabela relativa à implementação do modelo pedagógico do MEM. Esta foi preenchida pela aluna-estagiária em conjunto com a educadora cooperante, através não só da observação das gravações, mas também de todo o seu desempenho ao longo da intervenção. Assim como na escala de Empenhamento do Adulto, do DQP, também esta grelha de avaliação do MEM foi preenchida em dois momentos distintos, uma no âmbito da PES I, no final de dezembro, e uma outra no âmbito da PES II, no início de junho. A tabela não foi preenchida na sua totalidade, pois alguns dos elementos de avaliação não se adequavam a este projeto. Desta forma, os itens escolhidos foram todos aqueles que implicavam os momentos de grande grupo, nomeadamente, o acolhimento em conselho, a planificação semanal e do dia, o balanço semanal em conselho de cooperação educativa (sendo este apenas observado no âmbito da PES II) e as comunicações de trabalho.

Após o preenchimento da grelha de regulação do Perfil de Utilização do MEM, esta também foi analisada ao pormenor, pela aluna-estagiária, a fim de tentar perceber que aspetos tem que melhorar de formar a conseguir melhorar a sua intervenção nos momentos de interação em grande grupo. (Ver Recolha e Análise de dados, pp. 15-32)

Feitas as análises dos dados recolhidos foi feita, então, uma reflexão acerca dos mesmos tendo como objetivo projetar a prática educativa tendo em conta o melhoramento dos aspetos negativos observados.

Recolha e Análise de Dados

Aquando a observação dos vídeos recolhidos ao longo da PES I e da PES II, foram preenchidas as fichas de *Observação do Empenhamento do Adulto*, sugeridas pelo manual DQP. Estas, como referido, foram preenchidas em dois momentos distintos, a primeira no mês de janeiro, quando foi feita a primeira análise reflexiva dos dados recolhidos e a segunda no final de maio, quando foi feita a segunda análise dos dados recolhidos. Deste modo, em seguida, apresentam-se as duas tabelas devidamente preenchidas, tendo como base a escala de empenhamento do adulto. Para o preenchimento destas tabelas apoiámo-nos na escala referida no quadro síntese do Empenhamento do Adulto, que se encontra anexado a este trabalho. (ANEXO I)

Dados Recolhidos

Ficha de observação do Empenhamento do Adulto – 1ª Recolha

Nome do estabelecimento: Jardim Infantil Nª Srª da Piedade

Observador: Joana Águas e Vanda Chaveiro

Nome do adulto: Joana águas

M / F

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	SD
Data: 22/11 Hora: 10.32 (min.0)							
Momento da hora do conto "A Sementinha". O adulto está sentado com o grupo no chão, em círculo. As crianças estão bastante atentas.	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia						X
Data:22/11 Hora: 10.35 (min.3)							
Momento da hora do conto "A Sementinha". O adulto está sentado com o grupo no chão, em círculo. As crianças estão começam a dispersar.	Sensibilidade		X				
	Estimulação	X					
	Autonomia						X
Data:22/11 Hora:10. 48 (min. 0)							
Momento de grande grupo. Um pequeno grupo explica ao grande grupo a atividade feita ao longo da manhã – semear alpista com formas. O adulto auxilia as crianças no momento da explicação.	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia	X					
Data: 22/11 Hora: 10.55 (min. 7)							
Momento de grande grupo. Um pequeno grupo explica ao grande grupo a atividade feita ao longo da manhã – semear alpista com formas. O adulto auxilia as crianças no momento da atividade.	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia	X					
Data:13/12 Hora: 16.30 (min. 0)							
Hora do conto "O Natal do Gui". O adulto está sentado numa cadeira, a um nível mais alto. Introduce a história. As crianças mostram-se interessadas	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia						X
Data:13/12 Hora: 16.33 (min. 3)							
Hora do conto "O Natal do Gui". O adulto mostra as imagens do livro às crianças. Algumas crianças já começam a dispersar. O Adulto faz pausas na história para fazer perguntas sobre a mesma e para	Sensibilidade			X			
	Estimulação		X				
	Autonomia						X

ouvir as crianças.							
Data:13/12 Hora: 16.42 (min.12)							
Hora do conto "O Natal do Gui". O adulto continua a contar a história mas a maioria das crianças não está atenta. Há uma tentativa de chamada de atenção através de uma diferente entoação.	Sensibilidade					X	
	Estimulação			X			
	Autonomia						X

Ficha de observação do Empenhamento do Adulto - 2ª Recolha

Nome do estabelecimento: Jardim Infantil Nª Srª da Piedade

Observador: Joana Águas e Vanda Chaveiro

Nome do adulto: Joana águas

M / F

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Data:11/04 Hora: 11.28						
Reunião de grande grupo. Conversa sobre a peça de teatro assistida no salão, apresentada pelos alunos do 1º CEB.	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
Data:16/04 Hora:11.16						
Momento das novidades. Composições com imagens e desenho com canetas de feltro. O apoia as crianças de uma mesa e de seguida dirige-se para outra mesa para escrever a novidade da C..	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
Data:18/04 Hora: 09.53						
Acolhimento em reunião de conselho. Entram neste momento 3 mães na sala que permanecem na mesma e ficam a falar entre elas. O adulto mostra-se incomodado e acaba por não estar totalmente empenhado na conversa com o grupo. O grupo também dispersa.	Sensibilidade			X		
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		
Data: 18/04 Hora: 10.17						
Reunião de grande grupo para análise de mapas, no âmbito do projeto "à descoberta da cidade de Évora". As crianças mostram-se entusiasmadas e participativas	Sensibilidade		X			
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
Data:18/04 Hora: 10.24						
Reunião de grande grupo para análise de mapas, no âmbito do projeto "à descoberta da cidade de Évora". O A. vai passando pelos colegas um mapa de Évora e indicando onde fica o colégio. Há um grande diálogo entre todo o grupo.	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				
Data:19/04 Hora:10.00						
Reunião de grande grupo. Levantamento das etapas necessárias para a execução do projeto das olimpíadas dos jogos tradicionais. O grupo participa bastante e o adulto regista as ideias sugeridas.	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				
Data:08/05 Hora:10.39						
Confeção de massa de cores com um pequeno grupo (cerca de 9). As crianças participam. O adulto está à altura das crianças e comunica bastante com elas, ouvindo também as suas sugestões e comentários.	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Após a recolha dos dados foi possível a construção de seis gráficos de barras, correspondendo cada dois a uma dimensão da *Escala de Empenhamento do Adulto*, do

projeto DQP. Assim, neste ponto do trabalho serão apresentados os gráficos construídos e feita a sua análise. Em cada dimensão (Sensibilidade, Estimulação e Autonomia) são apresentados dois gráficos correspondentes à primeira recolha, realizada entre novembro e dezembro, e à segunda recolha de dados, realizada entre março e maio. No final da análise das três dimensões é feito ainda um cruzamento das três dimensões com o objetivo de fazer uma média do valor do empenhamento do adulto. De seguida, serão também apresentados os dados recolhidos através da tabela do Perfil de Utilização do MEM e feita também uma análise da mesma.

Sensibilidade

De acordo com a escala de empenhamento do adulto, a sensibilidade trata-se da atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional de cada criança e inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade. As observações centram-se na forma como o adulto responde à diversidade de necessidades das crianças incluindo:

- Necessidade de respeito: transmitindo à criança o sentimento de que é valorizada e aceite;
- Necessidade de atenção: escutando a criança, reconhecendo a sua necessidade de receber atenção;
- Necessidade de segurança: reconhecendo e respondendo às suas inseguranças e incertezas;
- Necessidade de afeto: tratando a criança com carinho e cuidado;
- A necessidade de elogio e encorajamento: elogiando a criança e dando-lhe apoio.

Dados Recolhidos

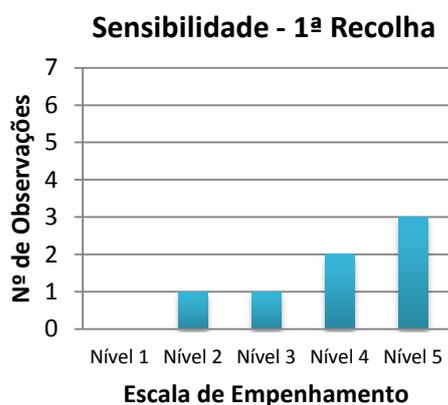


Gráfico I – Gráfico relativo à categoria Sensibilidade do Adulto (1ª recolha – dezembro de 2011)

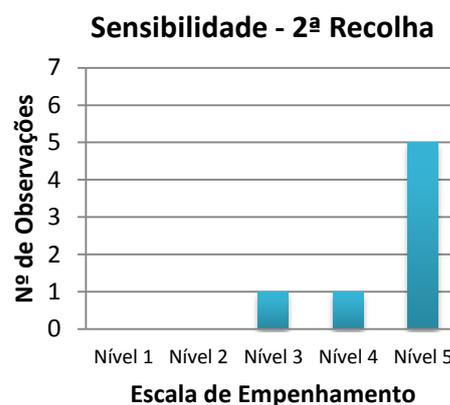


Gráfico II – Gráfico relativo à categoria Sensibilidade do Adulto (2ª recolha – maio de 2012)

Análise de Dados

Através da leitura do Gráfico I, relativo à categoria da sensibilidade do adulto na 1ª recolha de dados, podemos verificar que em três das observações realizadas foi atribuído o nível 5 relativamente à sensibilidade para com as crianças. Isto é, em três das observações considerámos (eu e a educadora Vanda) que tive um empenhamento total. Para além desta análise, podemos ainda verificar que em duas das observações feitas me foi atribuído o nível 4 (predominantemente empenhado mas com algumas atitudes de falta de empenhamento) e nas duas restantes o nível 3 (o adulto teve atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento) e nível 2 (predominantemente não empenhado mas onde se notam algumas atitudes de empenhamento).

Relativamente ao gráfico II, referente à categoria da sensibilidade do adulto na 2ª recolha de dados, podemos verificar que me foi atribuído o nível 5 em cinco das observações feitas, o que revela uma maior sensibilidade comparativamente com a 1ª recolha. O gráfico revela também que numa das observações foi dado o nível 4 (predominantemente empenhado mas com algumas atitudes de falta de empenhamento) e noutra o nível 3 (o adulto teve atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento).

Fazendo uma média destas observações, pode aferir-se que, nas sete observações da primeira recolha, tive um empenhamento em média de nível 4. Já nas observações feitas na segunda recolha, o tive uma média um pouco superior, sendo esta de 4,57. Podemos constatar assim uma certa evolução relativamente à categoria de sensibilidade.

De facto, ao analisarmos as gravações da minha prática no âmbito da PES I e da PES II, podemos ver uma grande diferença. Enquanto nos excertos dos vídeos gravados na PES I, demonstrei um menos à vontade com o grupo, tendo uma voz não muito encorajadora e mantendo, por vezes, pouco contacto visual com as crianças, nos vídeos gravados na PES II, revelei já um maior à vontade com o grupo, sentando-se ao seu nível, muitas vezes no chão, tentando sempre ouvir as crianças e dando-lhes respostas sempre que possível.

Nos vídeos recolhidos aquando a PES II, podemos observar que demonstrei ter um maior cuidado com a voz, tentado utilizar um tom encorajador e mesmo estratégias para cativar o grupo. Fui também bastante mais carinhosa e afetuosa mantendo um contacto mais próximo com as crianças. Inicialmente, em conversa com a educadora Vanda, pude perceber que mantinha uma certa distância do grupo, não tendo o cuidado de me baixar para falar com as crianças, por vezes, nem mantendo o contacto visual com as mesmas. Uma das qualidades observadas nas duas recolhas foi o respeito demonstrado pelas crianças e a valorização dada aos seus trabalhos e atitudes. Talvez o facto de inicialmente não ter uma proximidade tão grande com as crianças, não permitisse fomentar também a confiança das crianças, no entanto, no âmbito da PES II, através dos vídeos recolhidos, podemos ver que isso já não acontece. Um dos níveis mais baixos atribuídos na segunda recolha, nomeadamente no dia 18 de abril, o nível 3, deve-se ao facto de este vídeo ter sido gravado no momento de acolhimento em conselho, onde estão constantemente a chegar crianças e mães que, por vezes, ao entrarem na sala acabam por quebrar um pouco este momento de conversa de grande grupo. Neste dia, entraram três mais ao mesmo tempo, sendo que duas delas acabaram por se sentar e ficar a falar entre elas. Isto acabou por me desmotivar um pouco e distrair também bastante o grupo, pelo que a capacidade de manter as crianças atentas era bastante reduzida, havendo assim um tom de voz

menos encorajador, uma pouca valorização deste momento de conversa e foi demonstrada menos empatia com as crianças do grupo.

Estimulação

De acordo com o citado no manual DQP, a estimulação trata-se do modo como o adulto estimula a criança. As observações centram-se nas seguintes ações:

- Propor uma atividade;
- Facultar informação;
- Apoiar o desenrolar de uma atividade para estimular a ação, o raciocínio ou a comunicação.

Dados Recolhidos

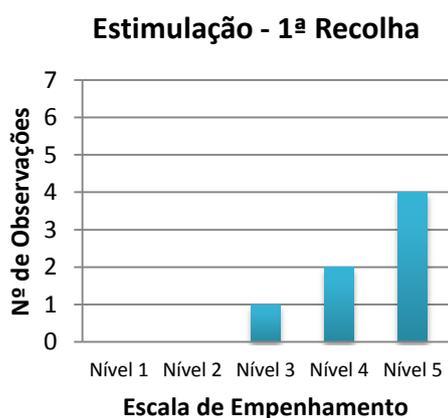


Gráfico III – Gráfico relativo à categoria Estimulação do Adulto (1ª recolha – dezembro de 2011)

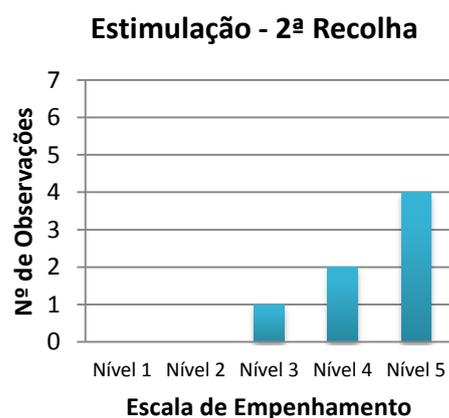


Gráfico IV – Gráfico relativo à categoria Estimulação do Adulto (2ª recolha – maio de 2012)

Análise de Dados

Relativamente à estimulação, através da leitura do gráfico III podemos constatar que em quatro das observações realizadas teve um nível de estimulação das crianças de valor 5. Para além disso, pode também verificar-se que das restantes três observações realizadas, duas foram atribuídas com o nível 4 (predominantemente empenhado mas com algumas atitudes de falta de empenhamento) e uma com o nível 3 (o adulto teve atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento).

Curiosamente, apesar de sentir que houve uma evolução também a este nível, os dados apresentados no gráfico IV revelam os mesmos resultados que na primeira recolha.

Fazendo então a média do nível de estimulação que é dado às crianças, tendo em conta os resultados dos dois gráficos (III e IV) podemos verificar que este tem um resultado de 4,43 de estimulação.

Ao observarmos as gravações da feitas no âmbito da PES I, podemos verificar que demonstrei de facto alguma energia e vida, sendo bastante clara no entanto, pouco diversificada, pois duas das gravações feitas, foram em momentos de hora do conto. Apesar de as histórias serem adequadas ao grupo, a forma de as contar não foi de facto a mais adequada, havendo desta forma pouca motivação dada às crianças. No entanto, a motivação dada no segundo vídeo, isto é, na atividade de semear a alpista vídeo foi bastante notória a motivação dada às crianças. De facto, nesta atividade foi dada a cotação máxima nas três categorias de empenhamento do adulto.

Relativamente à segunda recolha de dados, os valores de nível mais baixo obtidos, foram do nível 3 e 4. No que concerne ao momento em que a estimulação dada foi de nível 3, este diz respeito à reunião de acolhimento em grande grupo e que três mães estavam presentes na sala a falar entre elas. Este fator acabou por destabilizar não só o grupo, como o meu empenho. Acabei por não me conseguir expressar devido ao tom de voz que era exigido utilizar, não consegui ouvir as crianças nem tampouco dar-lhes respostas. No entanto, ainda tentei estimular o diálogo, ser clara e motivar as crianças a participarem. Relativamente aos momentos aos quais foi atribuído o nível 4, dizem respeito ao momento das novidades e à reunião de grande grupo para falar sobre a peça de teatro assistida. Para a primeira, apesar de ter sido adequada, explicando as atividades de forma clara e motivar as crianças, não houve um incentivo não verbal (no entanto acho que não se adequava a esta atividade). Estimulei bastante o pensamento e a criatividade das crianças através da atividade proposta e mesmo do diálogo, em que os desafiei a procurarem diferentes imagens nas revistas e fazer diferentes montagens com as mesmas. No momento de reunião de grande grupo, penso que poderia ter tido mais energia e vida. No entanto, estimulei bastante o diálogo e

acabámos por falar também um pouco da história de Portugal e Évora. Dei oportunidade e o tempo necessário para que todas as crianças falarem e colocarem as suas questões. Tentei dar respostas a todas as questões colocadas.

Nas restantes gravações, de facto, não só correspondi às necessidades e interesses das crianças, como também mostrei ter alguma energia e vida ao falar sobre os vários temas. Procurei ser diversificada nas atividades que propus e também nas conversas mantidas. Em grande grupo, tive o cuidado de, quando uma criança não era ouvida por todo o grupo, pedia a atenção de todos para que a ouvissem, valorizando assim o que a mesma tinha dito.

Autonomia

De acordo com o citado no manual DQP, a autonomia trata-se do grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as atividades e exprimir as suas ideias. Trata-se ainda do modo como o adulto apoia a resolução de conflitos, o estabelecimento de regras e a gestão comportamental. A observação da autonomia foca-se nos seguintes aspetos:

- Grau de liberdade na escolha da atividade;
- Oportunidades para fazer experiências;
- Liberdade para escolher e decidir como realizar atividades;
- Respeito pelo trabalho, as ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho;
- Oportunidades das crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos;
- Participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras.

Dados Recolhidos

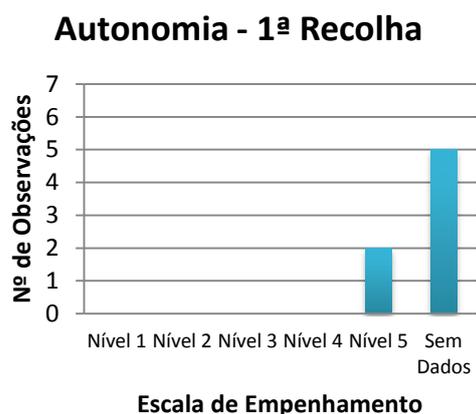


Gráfico V – Gráfico relativo à categoria Autonomia (1ª recolha – dezembro de 2011)

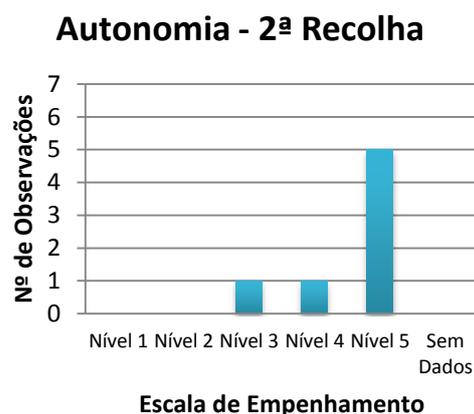


Gráfico VI – Gráfico relativo à categoria Autonomia (2ª recolha – maio de 2012)

Análise de Dados

Ao analisarmos estes gráficos podemos aferir que, de facto, houve uma grande evolução no que respeita à autonomia dada às crianças. Isto deveu-se não só ao tipo de atividades que foram registadas (pois no âmbito da PES I, apenas duas observações permitiram observar esta categoria), mas perceção que fui tendo da importância desta categoria.

Uma vez que, se fizéssemos a média dos resultados obtidos na primeira recolha não seria um resultado fidedigno, fá-lo-emos apenas para os dados recolhidos no âmbito da PES II. Assim, a média do nível de autonomia dada às crianças no âmbito da PES II, tendo em conta os resultados do gráfico VI, é de 4,57.

Na primeira recolha de dados podemos verificar que na maioria das observações feitas não foi possível visualizar a autonomia dada às crianças. Este resultado deu-se pelo facto de as gravações incidirem maioritariamente sobre momentos de *hora do conto*. Com atividades deste tipo, de facto, torna-se bastante difícil o adulto dar autonomia às crianças. Pode, talvez, dar autonomia no sentido de lhe dar oportunidade de ficar a participar neste momento ou ir fazer outra atividade. Embora a grande maioria dos vídeos recolhidos não permitiram verificar a autonomia dada às crianças, em dois casos esta pôde ser observada, tendo uma cotação equivalente ao nível 5. Esta cotação

deveu-se devido a ser uma atividade mais prática – o semear alpista. De facto, foi uma atividade realizada em grande grupo em que foi um pequeno grupo a explicar a atividade (um grupo que já tinha realizado esta atividade anteriormente, no âmbito do projetos das ciências e experiências) de forma autónoma, em que todos puderam participar. Nestes dois momentos foi dada oportunidade de escolha à criança, no sentido de querer ou não participar de forma ativa na atividade, foi dada oportunidade às crianças para fazerem experiências com as sementes, semeando-as com diferentes formas. Para além destas qualidades, antes de iniciarmos a experiência, as crianças foram encorajadas a dar as suas ideias e opiniões, tentando prever o que iria acontecer e foram ouvidas não só pelo adulto, como pelos colegas.

Relativamente aos dados obtidos através da segunda recolha, através do gráfico VI, podemos verificar que foram atribuídos a cinco excertos de vídeos o nível cinco, indicando este nível o empenhamento total do adulto. Para além disso, foram ainda atribuídos o nível 3 e 4 a outras duas observações feitas. Relativamente ao nível 3, este diz respeito ao momento de acolhimento em que as mães das crianças estiveram presentes na sala a conversar, como referido no ponto anterior (estimulação). O Nível 4 foi atribuído, a uma gravação feita de uma reunião de grande grupo, onde foram analisados mapas, no âmbito do projeto “À Descoberta da Cidade de Évora”. Este nível foi atribuído apenas no início desta atividade devido de facto, neste momento, não foi dada às crianças grande oportunidade de escolha. Apesar de estarem empenhadas, não tive o cuidado de lhes perguntar se todas queriam analisar os mapas. No entanto, pude perceber que realmente estavam todas interessadas, devido a toda a participação que tiveram neste momento. Tive o cuidado de dar oportunidade a todas as crianças de explorarem os diferentes mapas que estávamos a analisar, encorajei as crianças a darem as suas ideias, tendo o cuidado, no entanto, de as corrigir, caso fosse necessário.

Relativamente aos outros momentos, tanto na reunião de grande grupo para falar da peça de teatro assistida, como no momentos do registo das novidades, no segundo momento de análise dos mapas, no levantamento das etapas necessárias para o projeto dos jogos tradicionais e na confeção da massa, foi dada um total autonomia às crianças. De facto, através dos vídeos podemos observar que, na maioria dos

momentos, foi dada oportunidade de escolha às crianças, dei oportunidade de fazerem experiências ou darem sugestões e ideias, respeitei as suas ideias ou decisões e encorajei-as a resolverem os problemas que iam surgindo. Um grande exemplo disso foi o momento da confeção da massa, em que foi dada completa autonomia às crianças para experimentarem. Numa primeira fase fiz eu uma massa de cor e depois dei-lhes oportunidade de fazerem sob a minha supervisão. As crianças foram experimentado juntar os diferentes ingredientes e tiveram que resolver os problemas que foram surgindo, como por exemplo, o facto d a massa estar demasiado mole.

Comparação das Três Dimensões

Frequência Global das Três Dimensões na 1ª Recolha

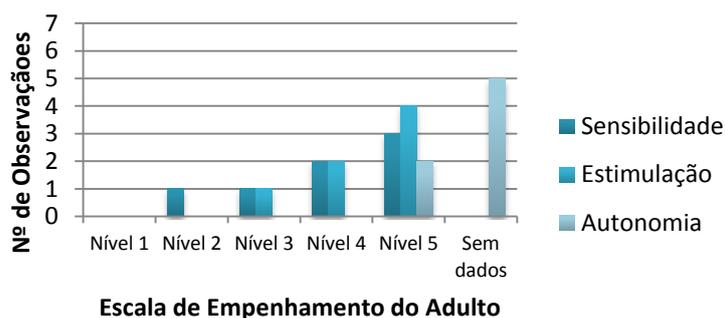


Gráfico VII – Gráfico relativo à comparação das três categorias (1ª recolha – dezembro de 2011)

Frequência Global das Três Dimensões na 2ª Recolha



Gráfico VIII – Gráfico relativo à comparação das três categorias (2ª recolha – maio de 2011)

Fazendo então uma leitura comparativa das três categorias da escala de empenhamento do adulto, podemos observar que, tanto na primeira recolha realizada como na segunda, há um empenhamento maioritariamente de nível 5. No entanto, fazendo a média das três dimensões (sensibilidade, estimulação e autonomia), para os dois gráficos (VII e VIII) podemos aferir que o empenhamento na PES I estava a um nível de 4,35 e na PES II a um nível de 4,52. Estes resultados revelam que, a um nível geral, houve um pequena evolução no meu empenhamento.

De facto, após ter feito a primeira análise de dados, em janeiro, pude perceber em que aspetos poderia melhorar a minha prática no que respeita ao meu empenhamento. Ao longo da PES II os resultados da primeira análise foram tidos em conta, e pude trabalhar no sentido de melhorar.

É ainda importante referir que a amostra de dados que temos é relativamente pequena (7 momentos de 2 minutos + 7 momentos de 2 minutos). Apesar de ao longo da PES II ter tido mais tempo para a recolha de dados, optei por recolher apenas 7 momentos de forma a que a comparação com a primeira recolha pudesse ser mais correta e de fácil interpretação. O aconselhado para fazer este estudo são sim 20 momentos de 2 minutos em cada recolha. Deste modo, penso que, talvez, se tivesse tido oportunidade de fazer uma maior recolha de dados no âmbito da PES I, poderia ser vista agora uma maior diferença de resultados da primeira para a segunda recolha, pois tanto eu como a educadora Vanda, somos da opinião que de facto, houve uma grande evolução no que respeita ao meu empenhamento e dedicação às crianças.

Tabela do Perfil de Utilização do MEM

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo

2 – utilizo às vezes

3 – utilizo com frequência

4 – utilizo sempre

N.O. – Não Observado

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA	1ª recolha	2ª recolha
Acolhimento em Conselho		
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto	2	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso	2	3
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.	3	4
Apoio o planeamento do trabalho / projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo	1	3
Planificação da semana e do dia		
Leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana	1	4
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das atividades e projetos identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como.	1	2
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.	1	3
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.	2	3
Balanco semanal em Conselho de Cooperação Educativa		
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas – <i>“Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projecto de transformação acarinhado”</i> Niza, 2007, pág.4	n.o.	3
Estimulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações		
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.	n.o.	4
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.	n.o.	4
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos.	n.o.	4
Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.	n.o.	3
Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.	n.o.	3
Aceito que não se obtenham consensos, dando <u>tempo</u> a uma <u>verdadeira</u> negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.	n.o.	3

Envolvo-me diretamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.	n.o.	3
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.	n.o.	3
Lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana. Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas	n.o.	4

<u>CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO</u>	1ª recolha	2ª recolha
Comunicações de trabalho		
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projetos, Exposições, Publicações e Correspondência.	2	3
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos	2	3
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:		
1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objetivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados	3	4
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência coletiva sobre os processos e os produtos.	2	4
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objetivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.	2	4
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.	1	2

Análise dos Dados Recolhidos

Fazendo uma leitura desta tabela verifica-se que em todos os níveis houve uma certa evolução, nuns mais acentuada que noutros.

Ao analisarmos os resultados da primeira recolha, podemos verificar que há um domínio do nível 2 (utilizo às vezes), com sete respostas, comparativamente com cinco respostas em nível 1 (ainda não utilizo) e duas respostas em nível 3 (utilizo com frequência). Podemos aferir que, de facto, as estratégias utilizadas sugeridas por este modelo, no que respeita aos momentos de grande grupo, são pouco frequentes.

Analisando a tabela por categorias, ainda na primeira recolha, podemos verificar que a nível de *organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa*, há um certo equilíbrio entre a não utilização das estratégias (4 vezes o nível 1) e a pouca frequência com que são utilizadas (3 vezes o nível 2) ou alguma frequência (1 vez o nível 3). Podemos verificar ainda que, na primeira recolha não foi feita a observação no que respeita à *Balanço Semanal em Conselho de Cooperação Educativa*, devido à prática se realizar apenas uma vez por semana, sendo esta geralmente às terças feiras. Dado a reunião de conselho ser, por norma, à sexta feira, não faria sentido avaliar-me nesse sentido. No entanto, já na PES II foi possível fazer essa recolha de dados e atribuir valores às estratégias utilizadas. Se analisarmos agora a segunda recolha feita a neste âmbito - *organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa* – podemos verificar que, de facto houve uma grande evolução. No que concerne ao *acolhimento em conselho*, houve estratégias que passaram a ser utilizadas sempre, como por exemplo o dar “oportunidades às crianças para mostrarem as coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais” (excluindo o ditarem um texto, pois não se aplica) e a promoção da “passagem de diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse”. De facto, se analisarmos as planificações diárias nos momentos de conselho, podemos verificar que um dos cuidados que sempre tive em conta ao planear os dias, foi o dar tempo às crianças para que falem sobre assuntos que trazem de casa, promovendo o diálogo de grande grupo e conseqüentemente uma troca de ideias e aprendizagens. (ver, p.e., planificações diárias no capítulo nº 5). Foi notória também uma evolução nas outras duas estratégias utilizadas neste momento de acolhimento, isto é, no que respeita à ajuda dada às crianças no sentido de “clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso” e também apoiando o “planeamento do trabalho/projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo”. Ao longo da PES II, através da recolha de dados feita através das gravações de vídeo, podemos ver com clareza como é estimulado o diálogo entre o grupo, onde faço bastantes perguntas ao longo do mesmo, no sentido de levar as crianças a pensar e a questionarem-se relativamente a certos assuntos. Na análise dos mapas feita no momento de acolhimento, isso é bem visível. As crianças dão as suas opiniões

relativamente ao que está representado do mapa e eu vou colocando questões no sentido de se questionarem se realmente é o que estão a dizer. Vou buscar outros mapas para compararem e por si só, as crianças acabam por conseguir distinguir e identificar o mapa de Portugal e o da cidade de Évora. Desta forma ajudo as crianças a reconstruírem a mensagem inicial, não só relativamente à sua estrutura mas também (caso se aplique) relativamente ao seu conteúdo.

No que concerne à *planificação da semana e do dia*, também inserida no item *organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa*, podemos ver também uma grande evolução. Na primeira recolha feita, predominava o nível 1 (ainda não utilizo), pois como referi, o estágio nesta sala era realizado apenas um dia por semana, não sendo possível aplicar algumas destas estratégias. No âmbito da PES II pode ver-se que, no que respeita à leitura da coluna “o que queremos fazer” do diário de grupo, esta é feita sempre. No entanto, não é feita às segundas feiras, mas sim às sextas à tarde, no sentido de negociar com as crianças o que vamos fazer na semana seguinte para eu poder organizar a planificação semanal no que respeita à gestão de tempo. A estratégia menos utilizada neste item é a ajuda dada às crianças no sentido de pensarem “no planeamento das atividades e projetos identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como”. De facto, esta foi uma estratégia que utilizei poucas vezes ao longo da PES II. Foi feita em alguns momentos, relativamente ao trabalho de projeto, mas não era feita com muita frequência.

Relativamente ao *Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa*, como podemos verificar pela análise da tabela, este não foi observado no âmbito da PES I devido ao curto espaço de tempo passado na sala, por semana. No entanto, ao longo da PES II foi-me possível começar a realizar este momento com o grupo, tendo sido eu a introduzi-lo, e foi possível verificar que foram utilizadas todas as estratégias com bastante frequência ou sempre. Podemos verificar através da tabela que há um domínio do nível 3 (utilizo com frequência), sendo atribuído seis vezes este nível e, há também avaliações feitas a um nível 4, tendo sido atribuído este nível quatro vezes.

Ao longo da PES II, inicialmente houve um certo incentivo da minha parte para que as crianças escrevessem os acontecimentos mais significativos no diário de grupo, no

entanto, com o passar do tempo estas as próprias crianças tomavam a iniciativa de o fazer e vinham ter comigo apenas para que as auxiliasse a registar no diário algo que quisessem registar. Nos momentos do conselho, em primeiro lugar, era sempre dada a palavra ao autor do escrito para que este explicitasse o sucedido e de seguida dava-se a palavra à criança mencionada no escrito (caso fosse referido o nome de alguma criança). Em conjunto com o chefe de conselho (criança escolhida todas as semanas) dei sempre oportunidade a todo o grupo para dar a sua opinião e ajudar a clarificar o conflito existente. Embora não se pretenda “sancionar” o acusado, há sempre por parte do grupo soluções relacionadas com castigos, no entanto, tentei sempre orientar a conversa no sentido de resolvermos o conflito através, por exemplo, da sugestão de mudança de comportamentos. Tive sempre o cuidado de me envolver no registo de acontecimentos positivos, principalmente se esses estivesse relacionados com uma criança cujo nome já estivesse na coluna do não gostei, no sentido promover o conforto moral dessa criança. Para além destas estratégias utilizadas, uma que sempre fizemos a partir do momento em que começamos a realizar este momento, foi a leitura da coluna “o que fizemos” e “o que queremos fazer” no sentido de fazermos o balanço da semana e perceber o que conseguimos alcançar e de planificar também a semana seguinte. Era discutido sempre em conselho quais as atividades que eram realmente importantes e que fossem contribuir para o bom desenvolvimento do grupo e para a construção de novas aprendizagens.

Se nos foC.s nos *Circuitos de Comunicação*, na primeira recolha, podemos verificar que há um domínio do nível 2 (utilizo às vezes), com quatro atribuições, havendo também a atribuição de um nível 1 (ainda não utilizo) e uma do nível 3 (utilizo com frequência). De facto, no que respeita à comunicação dos trabalhos, como na PES I o tempo passado na sala era relativamente curto (apenas uma manhã por semana) não tive a sensibilidade para proporcionar estes momentos às crianças, que são de facto muito importantes e promotores de novas aprendizagens. Estes momentos aconteciam geralmente na comunicação do trabalho de projeto, no entanto, eram descurados os trabalhos feitos individualmente por cada criança. Podemos ver que, neste item houve uma certa evolução. De facto, ao longo da PES II tive um maior cuidado nestes momentos, incentivando mais as crianças a comunicarem não só os trabalhos

realizados no âmbito dos projetos, mas também as diferentes áreas da sala, como por exemplo nas construções, na expressão plástica e no fantocheiro. Através da análise da tabela, nomeadamente do item *Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações*, podemos verificar que foi atribuído o nível máximo, 4 (utilizo sempre) a quase todos os pontos, à exceção do último, o *Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação*. Esta é uma estratégia da qual descurei devido a ter receio que as crianças se sintam desmotivadas por lhes dizer o que deveriam ou não melhorar. No entanto, em certos casos fiz críticas construtivas de forma a que a criança pudesse aperfeiçoar o seu trabalho. Esta estratégia é utilizada apenas com as crianças que noto que são mais seguras de si mesmas. Com as outras, tento fazer reforços positivos e, caso se aplique, faço alguma crítica no sentido de melhorarem.

De uma forma geral, podemos aferir que houve evolução em todos os pontos referentes aos momentos de grande grupo. De facto, como referi, tanto eu como a educadora cooperante percebemos que houve um grande esforço no sentido de me integrar na sala e no grupo e de aplicar este modelo pedagógico, já seguido pela educadora. Embora tenha havido uma evolução, posso ainda melhorar em certos aspetos, nomeadamente no que respeita aos itens *“Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das atividades e projetos identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como.”* e *“Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.”*. Estas estratégias têm de ser pensadas e, no caso da última, aplicadas de forma subtil com algumas crianças. Poderei encontrar técnicas para fazer as críticas construtivas de forma mais *“suave”*, nomeadamente, através de perguntas, como por exemplo *“Porque fizeste assim?... E se fizesses de outra forma, não ficaria melhor?”*.

Reflexão e implicação para a prática futura

Após toda a recolha e análise destes dados, importa agora refletir sobre os mesmos. Apesar de ter sido feita uma certa reflexão ao longo da análise dos dados, importa agora aprofundar um pouco mais essa reflexão e fazer o cruzamento de toda a informação obtida através dos mesmos relacionando-a então com o problema que deu origem a esta investigação.

Como pudemos observar, ao longo deste trabalho foram utilizados dois tipos de instrumentos de recolha de dados que, apesar de distintos se podem completar para se chegar a resultados mais concretos. Como referi no início do trabalho, a minha grande questão prendia-se com o facto de ter dificuldades em interagir com as crianças em momentos de grande grupo.

Através da análise da ficha de observação do adulto e de todos os gráficos construídos através da mesma, pude perceber que inicialmente tinha pouca sensibilidade para interagir com as crianças, por vezes devido ao tom de voz, por outras devido à falta de afetuosidade e, conseqüentemente, não fomentando nas crianças confiança suficiente para que estas interagissem comigo de forma calorosa e natural. Ainda no âmbito da PES I, aquando a análise dos vídeos com a educadora Vanda pude aperceber-me que, de facto, inicialmente demonstrava uma certa distância das crianças. Fazendo uma reflexão sobre este assunto, apercebi-me de que existia um receio da minha parte relativamente às crianças deixarem de me respeitar. Sentia que se fosse demasiado carinhosa e afetuosa o grupo me veria apenas como uma amiga e não como uma educadora. Este foi um apesto onde foi visível uma grande evolução da minha parte. De facto, é possível ser amiga, afetuosa e carinhosa e ser, ao mesmo tempo, respeitada pelo grupo. Isto pôde ver-se ao longo da PES II e pode ver-se também através as notas de campo, registadas no caderno de formação, onde por várias vezes é relatado o dia a dia e é transmitido um sentimento de afetuosidade, carinho para com as crianças, não havendo no entanto, falta de respeito por nenhuma das partes.

Relativamente à estimulação, através da análise dos gráficos, podemos constatar que não houve evolução. Os resultados obtidos na primeira e na segunda recolha foram os mesmos. No entanto, não só através das conversas mantidas com a educadora Vanda

ao longo da PES II e também de uma introspeção feita da minha prática, suportando-me não só na minha memória como no caderno de formação, penso que também a este nível houve uma evolução. O facto de passar a semana inteira na sala permitiu-me planificar mais atividades, com um fio condutor entre elas e assim estimular mais as crianças, não só através das atividades propostas, mas sobretudo das atitudes que tenho para com elas. Ao longo da PES II foi muito mais notória a energia utilizada para interagir com o grupo, foi possível responder a muitos dos interesses e necessidades das crianças (aspeto que na PES I era bastante complicado, devido ao pouco tempo passado com o grupo) e houve um muito maior estímulo do diálogo e pensamento através de atividades desafiadoras.

No que concerne à autonomia dada às crianças, esta foi pouco observada na primeira recolha feita devido, como referi, aos momentos registados serem sobretudo momentos de hora do conto. Dado a maioria das gravações não permitir avaliar esta categoria, optei por não fazer a média, devido aos únicos dois momentos observados terem um valor de nível 5, o que não revelava resultados verídicos. Comparativamente com a segunda recolha, houve também uma grande evolução. O facto de ter gravado momentos diversificados, permitiu-me observar a autonomia dada às crianças em diversas atividades. Como referi na análise de dados, um muito bom exemplo da grande autonomia dada às crianças é o registo da confeção da massa de cores. (ver notas de campo de dia 08/05, do registo nº 7 – capítulo 5) Nesta atividade as crianças tiveram oportunidade de escolher o que queriam fazer, isto é, que cores queriam utilizar que medidas deveriam utilizar, entre outras. Tive o cuidado de estar a supervisionar e a apoiar as suas escolhas, mas ao mesmo tempo dei-lhes oportunidade de experimentarem e de errarem, caso fosse necessário, para terem consequentemente oportunidade de resolver os problemas. Também os outros vídeos revelam bastante autonomia dada às crianças, à exceção do registo na hora de acolhimento em que as mães das crianças deram entrada na sala e ali permaneceram a falar. Uma vez que a primeira recolha de vídeos não nos permite fazer uma grande comparação entre as duas recolhas, surpotei-me nas planificações diárias e nos registos para recolher dados da autonomia dada às crianças. De facto, ainda na PES I, eram poucos os momentos de autonomia dada às crianças. Como se pode ver através

do registo nº 7 do dia 17 de novembro, a autonomia dada às crianças na experiência realizada (experiência com densidades) foi bastante reduzida. Embora as crianças tenham feito as misturas dos produtos, houve uma grande intervenção da minha parte e foi pouca a oportunidade que lhes dei para experimentarem e errarem. (consultar dossier da PES I – capítulo 4) Após a análise e reflexão sobre esse momento, feita no registo, pude concluir que de facto, o problema estava na adequação das atividades. A atividade proposta não permitia às crianças a realização da mesma de forma autónoma.

O exemplo acima referido permite perceber a importância do caderno de formação. Este é um instrumento no qual também me suportei para avaliar a minha prática, não só nos momentos de grande grupo, mas no geral, que, de facto, é um instrumento muito rico e promotor de novas aprendizagens para o adulto. Este é um instrumento que contém não só os relatos mais significativos do dia a dia na sala, mas também a reflexão sobre os mesmos no sentido de se perceber em que é que posso mudar para melhorar a prática futura. De acordo com Zabalza (1994)²², *“O próprio facto de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. A narração constitui-se em reflexão.”* (Zabalza, 1994, pág. 95)

De facto, o caderno de formação contempla três dimensões muito importantes para a formação de um educador/professor competente, sendo elas a dimensão descritiva, a dimensão reflexiva e a dimensão projetiva. Este foi um aspeto que tive em conta sobretudo na PES II. Apesar de serem feitos registos semanais, tentei sempre falar sobre uma situação que tivesse acontecido ao longo da mesma, refletindo sobre ela e projetando por vezes o meu futuro tendo em conta a reflexão feita.

O caderno de formação é um instrumento que nos permite pensar sobre a nossa prática, permite-nos rever o que fizemos e em que aspetos podemos melhorar. Esta deveria ser uma prática de todos os profissionais da educação, pois por vezes, apesar de chegarmos ao final do dia e pensarmos em como correu, pouco refletimos sobre como poderíamos melhorar. O facto de registarmos o sucedido sob a forma escrita

²² Zabalza, M. (1994). Diários de aula. Portugal, Porto.

permite-nos, não só fazer uma maior reflexão e pensar de forma mais calma e clara, como também é uma forma de ficar guardado e se um dia mais tarde nos acontecer algo parecido podemos comparar as reações tidas e a evolução feita, avaliando desta forma a nossa evolução e mesmo a evolução das crianças. Este é um instrumento de trabalho pessoal que no entanto, pode ser mostrado aos encarregados de educação no sentido de estes terem uma maior perceção do dia a dia vivido dentro da sala de atividades. Ao longo da PES II tive oportunidade de partilhar com a educadora Vanda estes registos onde refletia sobre os meus medos, a minha prática e fazia projeções par o futuro. Esta achou um deles bastante interessante e pediu-me até autorização para mostrá-lo aos encarregados de educação. (ver registo nº7 , capítulo 5) De facto, esta é uma forma não só de avaliarmos a nossa prática mas também de dar a conhecer aos encarregados de educação como vemos a nossa prática e as situações vividas dentro da sala. De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2002), citados por Máximo-Esteves (2008), estes registos são

*“como portas abertas para o interior da sala de aula, através das quais os leitores (a comunidade profissional[e não profissional]) podem compreender, através da experiência indirecta, o que se passa na aula através do olhar, das vozes e dos modos narrativos dos professores que o utilizam intencional e sistematicamente.”*²³

(Cochran-Smith e Lytle, cit in *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, 2008, pág.90)

Regressando à reflexão sobre os dados analisados, relativamente aos dados recolhidos através da *Tabela de Perfil de Utilização do MEM*, podemos ver que houve de facto uma grande evolução a todos os níveis, no que respeita à implementação das diferentes estratégias sugeridas por este modelo, no que respeita aos momentos de grande grupo. De facto, os níveis atribuídos na primeira recolha foram muito baixos, não só devido ao pouco tempo passado com o grupo mas também devido ao pouco

²³ Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto-Editora. (1ª parte)

conhecimento que tinha sobre este modelo e sobre os materiais e estratégias sugeridos(as) pelo mesmo. Na minha opinião, esta evolução deveu-se não só a toda a pesquisa que realizei ao longo da PES II, mas também às reflexões feitas no caderno de formação e, sobretudo, devido ao tempo passado com as crianças. Houve todo um conjunto de mudanças que permitiram não só passar mais tempo com as crianças mas também refletir sobre esse tempo, no caderno de formação. (ver capítulo 5 deste dossier). Ao longo da PES II foi possível fazer todo um aprofundamento no que respeita aos instrumentos sugeridos pelo MEM, assim como por em prática todas as estratégias sugeridas por este modelo no que respeita à utilização desses instrumentos. Tive oportunidade de inserir na sala o diário de grupo e começar a fazer as reuniões de conselho à sexta feira à tarde para discutirmos os conflitos que iam surgindo ao longo da semana e também para falarmos sobre o que mais tinham gostado.

Fazendo um cruzamento dos dados recolhidos através dos vários instrumentos utilizados, posso concluir que houve toda uma evolução a nível da sensibilidade, de autonomia e estimulação. Estas evoluções puderam ser vistas nos momentos de grande grupo sugeridos pelo MEM, nomeadamente no acolhimento em conselho, nos momentos de planificação semanal em grande grupo, momentos de comunicação de trabalhos e nos comentários de conselho onde era feito o balanço semanal. De facto, sem as três categorias (sensibilidade, estimulação e autonomia) referidas pelo manual DQP, não seria possível aplicar todas as sugestões feitas pelo modelo do movimento escola moderna, pois este é um modelo socio-construtivista baseado na troca de saberes não só entre o adulto e a criança, mas entre todo o grupo. Desta forma, os momentos de interação do adulto com o grande grupo, no sentido principalmente de mediador de diálogos, são essenciais para poder implementar este modelo pedagógico.

Em ponto de conclusão, gostaria de salientar a importância que este trabalho teve para a evolução da minha prática. De facto, sem a realização deste trabalho seria bastante difícil perceber os pontos, em concreto, onde teria que melhorar. Através da primeira recolha, percebi de imediato que para que os momentos de grande grupo corressem melhor teria de me tentar aproximar mais do grupo e mostrar uma maior sensibilidade através da entoação com que falava com o grupo, através dos gestos encorajadores que necessitava de fazer e da transmissão de confiança que tinha de

fazer. Foi um trabalho que me permitiu evoluir de a uma velocidade bastante rápida, não nos momentos de grande grupo, como nos diversos momentos realizados ao longo do dia. Permitiu-me pensar e refletir sobre a minha prática com outro olhar.

Considero desta forma que é extremamente sermos constantes investigadores da nossa ação no sentido de melhorarmos cada vez mais. Pois apesar de ter havido uma grande evolução da minha parte, sei que cada grupo é um grupo e ao longo da minha prática me depararei com outros tipos de problemas ou mesmo com este, mas de uma forma diferente. Caso isso aconteça, nessa altura, servirá este trabalho também como suporte de uma nova investigação.

ANEXOS

Anexo I – Quadro Síntese do Empenhamento do Adulto

QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					
QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento PONTO 5	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento PONTO 4	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento PONTO 3	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento PONTO 2	Atitudes de Total falta de empenhamento PONTO 1
QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5 SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz encorajador • faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança • é carinhoso e afectuoso • respeita e valoriza a criança • encoraja e elogia • demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr. • ouve a criança e responde-lhe • fomenta a confiança da criança 	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1
QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1 SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz ríspido • é frio e distante • não liga à criança, não a respeita • critica e rejeita a criança • não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • não ouve a criança e não lhe responde • fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente 					
Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • tem energia e vida • é adequada • corresponde às capacidades e interesses da criança • motiva a criança • é diversificada e clara • estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento • partilha e valoriza as actividades da cr. • não verbal ESTIMULAÇÃO					
Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • feita de modo rotineiro • falta de energia e entusiasmo • não motiva a criança • não corresponde aos interesses e às percepções da criança • é pobre e falta-lhe clareza • é confusa • não é adequada • corta o diálogo, a actividade e o pensamento ESTIMULAÇÃO					
AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha • dá oportunidades à cr. para fazer experiências • encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • encoraja a cr. a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras 					
AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • não permite à criança escolher e experimentar • não encoraja a criança a dar ideias • não dá responsabilidades à criança • não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • é autoritário e impositivo • aplica com rigidez as regras e não permite negociação 					