

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Margarida Rios Alves

**Planeamento e avaliação colaborativos
e promoção do sentido crítico nas crianças**

Margarida Rios Alves **Planeamento e avaliação colaborativos e promoção do sentido crítico nas crianças**

UMinho | 2018

outubro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Margarida Rios Alves

**Planeamento e avaliação colaborativos
e promoção do sentido crítico nas crianças**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

DECLARAÇÃO

Nome: Margarida Rios Alves

Endereço eletrónico: margarida.r.alves@hotmail.com

Telefone: 964146106

Cartão do Cidadão: 14816552

Título do relatório de estágio: Planeamento e avaliação colaborativos e promoção do sentido crítico nas crianças

Orientador/a: Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/_____

Assinatura: _____

“Quando se viaja em direção a um objetivo é muito importante prestar atenção ao caminho. O caminho é que nos ensina sempre a melhor maneira de chegar, e enriquece-nos, enquanto o cruzamos.” (O Diário de Um Mago, Paulo Coelho)

AGRADECIMENTOS

Qualquer que seja o caminho que percorrarmos, sempre haverá alguém que terá um papel especial nessa caminhada. Neste meu percurso, foram várias as pessoas que de diversas formas se fizeram especiais, auxiliando e encorajando a minha chegada. Assim, aproveito para agradecer:

À Doutora Teresa Sarmiento, por todos os ensinamentos e orientações que me possibilitaram crescer como profissional chegando até aqui.

À Educadora Teresa Graça por me ter acolhido e me ter feito sentir em casa, por ter sido um grande exemplo. Por me deixar falhar e acertar permitindo a minha evolução. Pelas conversas tanto profissionais como pessoais e por todos os conselhos que levo para a vida.

Às Crianças do JI que, com toda a sua inocência, possibilitaram a realização deste trabalho, a eles agradeço todo o carinho, todos os sorrisos e por serem o melhor do mundo.

À Joana, que mais do que fiel parceira de estágio foi uma grande amiga, vivendo e experienciando esta aventura comigo. Porque as duas fomos um, unidas pelo mesmo propósito.

Aos melhores colegas de casa, Margarida, Bruno, Carolina, Beatriz, por terem proporcionado na “casa universitária” um verdadeiro ambiente familiar. Porque mais do que companheiros de casa foram companheiros de todas as horas.

À família que construí na universidade, ao Júnior, à Mariana, à Cecília, e ao Ricardo e ainda à Adriana à Margarida à Sofia e à Filipa, pela amizade que nos une e por fazerem sempre a diferença.

À Daniela e à Maria por todas as conversas, por todos os momentos de descontração e por todo apoio.

Ao Marcelo que apesar de longe esteve sempre perto.

À minha família, em especial aos meus Pais e Irmão e ainda à Guida e ao Tiago por todo o amor e por possibilitarem e apoiarem a realização deste sonho.

E mesmo aos que aqui já não estão, mas que com certeza guiam o meu caminho.

A todos um muito obrigada do tamanho que ocupam no meu coração.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado I (PESI), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como base o estágio numa sala de Jardim de Infância (JI). Intitulado “Planeamento e avaliação colaborativos e promoção do sentido crítico nas crianças”, tem como finalidade aferir o contributo dos momentos de planeamento e avaliação colaborativos para as crianças e para todos os intervenientes do JI.

A decisão do tema para a intervenção e investigação surgiu aquando das semanas de observação, onde verifiquei a implementação do processo “planear-fazer-rever”, princípio básico do modelo educativo High/scope, na rotina diário do grupo, o que me levou a questionar acerca dos seus contributos para as crianças. Desenvolvi assim, um projeto de intervenção, onde mantive um papel ativo na realização dos momentos de planeamento e avaliação com o grupo, tentando potenciá-los. E ainda um papel de observação ativo realizando a recolha de dados que posteriormente analisei e apresento neste relatório.

Para o desenvolvimento da investigação, a base metodológica foi a investigação-ação, uma metodologia qualitativa que incide na recolha e análise de dados com o fim de promover mudanças sociais. Assim, levou-me a recolher dados e a refletir sobre eles para decidir como melhorar a intervenção pedagógica, neste caso a adoção dos momentos de planeamento e avaliação nas salas de JI, sempre com o propósito de contribuir para uma mudança social.

As conclusões retiradas, apontam para o fato de efetivamente os momentos de planeamento e avaliação colaborativos contribuírem para o desenvolvimento do espírito crítico das crianças, bem como para a promoção das suas capacidades de antecipação e de reflexão, podendo ainda contribuir para a progressiva comunicação oral e para o desenvolvimento de capacidades de socialização, principalmente de colaboração com os outros. Vivenciando, as crianças formam-se enquanto cidadãs.

Palavras-chave: Planeamento e avaliação; colaboração; capacidades reflexivas e críticas das crianças.

ABSTRACT

This report is based on the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice I of the Master in Pre-School Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education and is based on the internship in a Kindergarten room. Entitled "Collaborative Planning and Evaluation and Promotion of Critical Thinking in Children," the purpose of this report is to verify the contribution of the moments collaborative planning and evaluation for children and for all the participants of the Kindergarten.

The decision of the theme for the intervention and investigation came up during the observation weeks, where I verified the implementation of the "plan-do-review" process, the basic principle of the High/scope educational model, in the daily routine of this group, which led me to question about their contributions to children. I developed an intervention project, where I kept an active role in the accomplishment of planning and evaluation moments with the group, trying to empower them. And still an active observation role by collecting data that I have analyzed and present in this report.

For the development of research, the methodological basis was research-action, a qualitative methodology that focuses on the collection and analysis of data to promote social changes. Thus, it led me to collect data and reflect on them to decide how to improve pedagogical intervention, in this case the adoption of planning and evaluation moments in the Kindergarten rooms, always with the purpose of contributing to social changes.

The conclusions drawn point to the fact that the moments of collaborative planning and evaluation contribute to the development of the critical spirit of children, as well as to the promotion of their capacities for anticipation and reflection and may also contribute to progressive oral communication and for the development of socialization capacities, mainly of collaboration with others. Experiencing, children form themselves as citizens.

Keywords: Planning and evaluation; collaboration; reflective and critical capacities of children.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE.....	xi
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	xii
ABREVIATURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	3
1.1 Caracterização do contexto.....	3
1.2 Caracterização do espaço pedagógico	4
1.3 Caracterização do grupo de crianças	7
1.4 Motivação do projeto	8
1.5 Objetivos do projeto	10
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
2.1 A abordagem High/scope	11
2.2 Aprendizagem colaborativa.....	17
2.3 Pensamento crítico na infância.....	20
2.4 Relevância do tema em relação às OCEPE	23
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	25
3.1 Investigação-ação.....	25
3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	27
CAPÍTULO IV- PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS.....	31

4.1	Projeto de Intervenção “O Natal”	33
4.1.1	Planeamento	33
4.1.2	Execução – Bolachas de Natal	37
4.1.3	Avaliação	41
4.2	Planear - fazer - rever	45
4.2.1	Intervenção no momento de planeamento – Desenhos 09/01/2018	45
4.2.2	Descrição e análise da intervenção – Registo áudio	51
4.3	Avaliar para poder planear	67
4.4	Mudanças na sala de atividades	73
4.5	Análise da entrevista à educadora cooperante	79
	CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
	APÊNDICES	89
	Apêndice 1 Entrevista à educadora cooperante Teresa Graça	89
	Apêndice 2 Transcrição do registo áudio do planeamento 11/01/2018	93

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Exemplo de teia planificada	9
Figura 2-	"Roda da aprendizagem" Pré-Escolar High/scope	12
Figura 3-	Planeamento em teia	33
Figura 4-	Registo receita das bolachas 06/12/2017	37
Figura 5-	Avaliação Projeto Natal- Teia concluída 03/01/2018	42
Figura 6- (A)	Planeamento através de desenhos 09/01/2018	45
Figura 7- (B)	Planeamento através de desenhos 09/01/2018	46
Figura 8- (C)	Planeamento através de desenhos 09/01/2018	46
Figura 9-	Avaliar para poder planear	67

Figura 10- Exemplo de registo - avaliar para poder planear	68
Figura 11- Exemplo de registo - avaliar para poder planear	69
Figura 12- Planta da Sala	74
Figura 13- Mudanças na sala de atividades – ANTES	75
Figura 14- Mudanças na sala de atividades - DEPOIS	76

ABREVIATURAS

PES I- Prática de Ensino Supervisionado I

JI- Jardim de Infância

ELI- Equipa Local de Intervenção

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado I (PESI), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como base o estágio numa sala de Jardim de Infância (JI), onde através da observação foi possível identificar a problemática investigada. Assim, neste relatório é apresentado o projeto de investigação e intervenção pedagógica acerca dos momentos de planeamento e avaliação colaborativos e do seu contributo para a promoção do sentido crítico nas crianças.

A relevância desta problemática surge aquando da observação no contexto, uma vez que o cumprimento da rotina diária associada ao modelo educativo High/scope e a realização dos momentos de planeamento e avaliação colaborativos, não são realidades comuns a todos os JI. Ou seja, não é em todas as instituições de Educação Pré-Escolar que se vê adotado um modelo educativo como este, o qual, além de trazer inúmeras vantagens para as crianças, desafia o educador a formar-se e a trabalhar segundo os princípios orientadores do mesmo.

Para mim esta foi uma novidade que me despertou curiosidade e vontade de investigar, principalmente os efeitos da introdução destes momentos na rotina diária de um grupo de crianças em idade pré-escolar. A importância da escuta das crianças e da sua participação como agentes ativos do processo educativo, sustentou também a decisão da escolha do tema, uma vez que, apesar de teoricamente se saber da importância do dar voz às crianças, isto nem sempre acontece, sendo, portanto, pertinente aferir o seu contributo na vida da criança, salientando a importância desta ação nos contextos de JI.

Neste sentido, a questão de partida para este projeto de investigação foi: “Qual a importância dos momentos colaborativos de planeamento e avaliação na promoção das capacidades reflexivas e críticas das crianças?”. Para dar resposta a esta questão defini um conjunto de objetivos que orientaram a minha investigação a par da intervenção pedagógica. No que diz respeito aos objetivos de investigação, propus-me: a aferir o desenvolvimento argumentativo das crianças, nos momentos de planeamento e avaliação; analisar as capacidades reflexivas e críticas das crianças e analisar práticas colaborativas entre as crianças em atividades de planeamento e de avaliação. Quanto aos objetivos de intervenção pedagógica, defini: promover a participação das crianças; fomentar momentos colaborativos; proporcionar momentos que

permitam o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças; proporcionar oportunidades de planeamento e avaliação diversificados.

Assim, este relatório foi redigido no sentido de dar resposta à questão de partida, atingindo os objetivos delineados para o mesmo.

O presente relatório encontra-se dividido em capítulos, da seguinte forma: no primeiro capítulo apresento a contextualização do contexto de intervenção e investigação, bem como do grupo de crianças. De modo a cumprir os princípios éticos e de proteção de dados, a identidade do contexto e das crianças não serão reveladas. Utilizarei um nome fictício para a instituição e as crianças serão identificadas através de um código estabelecido. Ainda no primeiro capítulo, apresento também a motivação para a realização desta investigação, bem como os objetivos de intervenção e de investigação; no segundo capítulo desenvolvo um enquadramento teórico, resultante da revisão da literatura que sustenta a investigação realizada em torno do tema. Faço referência aos conceitos chave como o modelo educativo High/scope, a rotina diária a ele inerente, e o processo de planar-fazer-rever. Ainda faço referência à aprendizagem colaborativa e ao pensamento crítico na infância, por último exponho uma ligação do tema ao referencial organizativo da ação pedagógica para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). No terceiro capítulo esclareço as opções metodológicas adotadas para a realização deste projeto de investigação, no caso a metodologia qualitativa de investigação-ação. Apresento e justifico ainda as escolhas de instrumentos de recolha de dados utilizados durante o desenvolvimento do projeto no contexto educativo. O quarto capítulo é direcionado à intervenção pedagógica no contexto. Neste descrevo algumas das intervenções por mim realizadas, e analiso os dados recolhidos durante o estágio, permitindo responder aos objetivos delineados previamente. Por último, nas considerações finais, apresento uma reflexão sobre todo o percurso realizado até ao final da redação desta investigação. Termina com a listagem das referências bibliográficas citadas e com um conjunto de apêndices que auxiliam a compreensão do projeto.

CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Neste primeiro capítulo apresento a caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar e do grupo de crianças onde decorreu esta intervenção e investigação.

Esta contextualização facilitará a leitura e compreensão deste relatório investigação, ainda que a identidade do contexto e das crianças não seja revelada por questões éticas e de anonimato.

Ainda neste capítulo apresento também a motivação para a realização desta pesquisa, a questão norteadora do estudo, bem como os objetivos de intervenção e de investigação.

1.1 Caracterização do contexto

O Jardim de Infância da Paz (JI da Paz)¹, uma instituição da rede pública da educação pré-escolar, localiza-se no meio suburbano da cidade de Braga e pertence a um dos agrupamentos da mesma cidade.

A grande maioria das crianças que frequentam o JI da Paz, residem na localidade onde este se encontra, conhecendo bem o espaço e a comunidade envolvente, mas também o frequentam algumas crianças que se deslocam diariamente da zona mais central da cidade para esta localidade na periferia.

As instalações deste Jardim de Infância seguem o modelo Tipo Plano centenário, tendo sofrido remodelações e melhoramentos recentes. Estas contam com dois pisos, sendo que no primeiro existem duas salas de Educação Pré-Escolar, um *hall* de entrada, uma sala de acolhimento, duas casas de banho para crianças e uma para adultos, um vestiário, um refeitório e uma cozinha. No piso superior existe uma sala da Componente de Apoio à Família, uma pequena biblioteca, uma casa de banho, um dormitório e salas de arrumação. Esta instituição possui também um vasto espaço exterior, com relva, árvores, um canteiro com plantas, uma caixa de areia, um lago com tartarugas e ainda baloiços e escorrega.

Quanto ao funcionamento, o JI da Paz está aberto das 7:30h às 19:00h, sendo que do momento de abertura até as 9:15h e das 16:00h até ao fecho, funciona a Componente de Apoio

¹ Por razões de anonimato este será o nome fictício utilizado para referir a instituição. A escolha deste nome, prende-se com o fato de nesta instituição ser implementado um projeto de promoção da Paz, o *Living Peace*. Este projeto que pretende criar culturas de Paz é implementado em toda a instituição, conseguindo assim caracterizá-la.

à Família. Na parte da manhã, o tempo de trabalho com as educadoras acontece das 9:15h às 12:00h, com um intervalo de 45 minutos às 10:30h. Na parte da tarde, as atividades decorrem das 14:15h até as 16:00h para as crianças mais velhas; as mais novas só regressam à sala por volta das 15:00h, após realizar a sesta.

Como referi, a instituição encontra-se equipada com um dormitório, que permite que seja incluído na rotina diária a realização da sesta, algo pouco frequente nos Jardins de Infância da rede pública. Os equipamentos que permitem a realização destes momentos foram conseguidos através da organização de atividades de angariação e fundos, por parte da educadora em articulação com a associação de pais. Dormem a sesta, após o almoço, todas as crianças à exceção das crianças de seis anos que transitarão para o 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo seguinte. As crianças de quatro e cinco anos, fazem a sesta num período mais curto do que as crianças de três anos dado que estas últimas têm necessidade de descansar mais tempo.

1.2 Caracterização do espaço pedagógico

A sala um, onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada I, encontra-se organizada por áreas de interesse, possuindo diversos espaços bem delineados e apetrechados com uma grande variedade e quantidade de materiais. Esta organização vai ao encontro do modelo pedagógico High/scope, que se caracteriza pelo espaço ser “dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de actividade” (Hohmann & Weikart, Educar a Criança, 1997, p. 163). Destas áreas constam a área da casinha, dos jogos, da matemática, dos projetos, do conhecimento do mundo, da pintura, das construções, da biblioteca, do computador, da escrita e do quadro. Estas encontram-se separadas por pequenos armários que as incorporam e servem como suporte para arrumar os diferentes materiais pertencentes à área respetiva. Esta organização está bem conseguida no sentido em que em todas há visibilidade entre todos os espaços e os materiais estão ao alcance das crianças. Assim as crianças podem observar e deslocar-se facilmente entre as diversas áreas, o que está, mais uma vez, de acordo com os princípios do High/scope: “as áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas” (ibid).

Esta organização é facilitadora do trabalho dos adultos responsáveis, uma vez que conseguem facilmente observar as diversas áreas, e as crianças que nelas estão em atividade e ainda circular entre elas, observando, interagindo e auxiliando as crianças.

Além das áreas de interesse, a sala possui a mesa grande, disposta em “U”, com cadeiras à volta, onde ocorrem o acolhimento de manhã, os momentos de grande grupo, bem como os momentos de planeamento e avaliação do trabalho das crianças.

Existe também um espaço intitulado “Avaliar para poder Planear”, com a finalidade de registar os elementos resultantes dos momentos de planeamento e avaliação. Este tempo ocorre ao final do dia e é realizado pelo responsável do dia com o apoio de outra criança.

E ainda, um dado da Paz, onde diariamente é sorteada uma regra da paz que as crianças devem cumprir durante o dia. Este dado surge no âmbito do Projeto *Living Peace*, um projeto internacional de promoção da paz implementado neste contexto.

O Projeto *Living Peace* criado pelo professor Carlos Palma no Egito em 2011, “é um percurso de educação para paz” (Living Peace International, 2016), reconhecido internacionalmente e em constante crescimento e expansão.

Exercendo a sua atividade como professor, no Médio Oriente, a viver diariamente o clima de conflito e guerra, o professor Carlos Palma sentiu a necessidade de criar uma cultura de Paz na turma com quem trabalhava, o que levou ao surgimento do projeto que começou com o lançamento do dado da Paz. Os efeitos sentidos na turma em questão foram contagiando outras, tornando-o um projeto reconhecido internacionalmente, estando inclusive implementado em algumas instituições de ensino, e não só, no nosso país. Este é também desenvolvido em grupos de jovens, grupos de catequese e mesmo empresas.

O projeto “Living Peace tem como objetivo fazer crescer, o máximo possível, o empenho em viver a paz e pela paz nos diversos ambientes de aprendizagem e de vida” (Living Peace International, 2016) ou seja com ele pretende-se incentivar a vida numa cultura de paz.

A educadora cooperante teve conhecimento deste projeto e resolveu trazê-lo para esta sala, pretendendo com ele educar crianças que privilegiem a vivência em paz, contribuindo assim para o melhor funcionamento da instituição, para a sua formação pessoal e social e ainda para a construção de uma futura sociedade melhor.

Uma iniciativa que apesar de não ter sido pensada como um projeto pedagógico para a Educação Pré-Escolar, vem responder a alguns dos objetivos propostos pelas OCEPE

nomeadamente no que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social. Uma área que tem a ver com o relacionamento das crianças entre si, com os outros e com o mundo, potenciando o “desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (OCEPE, 2016, p. 33), o que de certa forma acaba por ser desenvolvido neste projeto.

Neste sentido, todas as manhãs ao som da música da paz, a criança responsável do dia, com o auxílio de um colega lança o dado da paz, onde é sorteada uma regra da Paz. As regras deste dado não são as originariamente criadas pelo professor Carlos Palma, uma vez que estas podem ser adaptadas ao contexto em questão. As regras do dado do JI da Paz são, “ser amigo de todos”; “ser o primeiro a ser amigo”; ser amigo do outro”; “ser amigo um do outro”; escutar o outro” e “desculpar o outro”. As regras originais continham o termo “amar” em vez de “ser amigo”, mas por opção da educadora, visto achar mais adequado para o grupo utiliza-se o termo “ser amigo”.

As crianças fazem por respeitar a regra diária, mas também todas as regras do dado, chegando ao final do dia e refletindo sobre o seu cumprimento, identificando situações onde as regras foram cumpridas, espelhando assim o seu envolvimento neste projeto de promoção da Paz.

Como instrumento de regulação comportamental, existe ainda na sala a “barra dos campeões”, local onde diariamente se regista a avaliação comportamental de cada criança, que pode ficar na “barra dos campeões” ou dos “esquecidos”, mediante o seu comportamento e o cumprimento da regra do dado da paz.

Nas paredes da sala existem quadros de registo, o quadro das presenças, contagem das presenças e das faltas, do estado de tempo, da barra dos campeões, e ainda um espaço para registos relacionados com o projeto *Living Peace*. Existe ainda um telefone, um relógio e um calendário que auxiliam os registos e a organização do dia. As restantes paredes são preenchidas com produções das crianças que definem se as querem afixar e onde.

Apesar de a educadora cooperante seguir alguns dos princípios pressupostos pela abordagem High/scope, esta não é uma sala estritamente High/scope. Apenas são seguidos alguns princípios deste modelo pedagógico, bem como de outros, sendo aqueles que a educadora considera pertinentes utilizar com o grupo de crianças em questão.

Neste Jardim de Infância as crianças são reconhecidas como construtoras do seu próprio conhecimento e são agentes participativas em todos os momentos. Estes aspetos não só foram

referidos pela educadora cooperante, como essenciais a ter em conta e inerentes à sua intencionalidade educativa, mas também por mim observados e praticados. Ao longo do estágio, com o auxílio da educadora, olhei sempre as crianças como principais protagonistas da sua aprendizagem e tentei partir dos seus interesses e experiências pessoais potenciando-os. Tive como princípio principal escutá-las e inclui-las em todos os momentos, nomeadamente no planeamento e na avaliação.

1.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala um é constituído por treze crianças, sendo nove do sexo masculino e quatro do sexo feminino. É um grupo heterogéneo, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Destas, seis frequentam pela primeira vez a instituição, enquanto que as restantes já a frequentaram no ano transato.

Deste grupo de crianças, duas são acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção (ELI), contando com a vinda de uma psicóloga e de uma terapeuta ocupacional ao contexto, uma vez por semana. Uma destas crianças encontra-se em processo de sinalização pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e por isso o acompanhamento por parte da psicóloga. Ainda, outra criança diagnosticada com perturbação do espectro do autismo, embora ligeira, conta também, semanalmente, com a vinda de uma psicóloga, que o acompanha particularmente, mesmo antes da sua entrada para o JI da Paz.

Apesar do grupo de crianças ser pequeno em número, é um grupo bastante heterogéneo, com interesses e ritmos diversificados.

No geral, este grupo demonstrou-se assíduo e pontual, contudo, nas primeiras semanas duas crianças com três anos, na hora de almoçar iam a casa, não voltando na parte de tarde, ficando assim sem realizar a rotina e as atividades dessa parte do dia.

Esta heterogeneidade em termos de idades salienta-se no que diz respeito à interiorização da rotina diária e das regras da sala, uma vez que as crianças mais velhas demonstraram já grande autonomia nesses aspetos enquanto que as mais novas se mantiveram num processo de apropriação das mesmas. Este processo de apropriação foi apoiado pelas crianças mais velhas que não só serviram como modelos como também ajudaram os mais novos a compreender o funcionamento da sala.

Estas crianças caracterizam-se também pela grande capacidade de partilha de experiências, oralmente, em grande grupo. Verifica-se que a maioria delas sabe escutar o outro, visto que é uma das regras do dado da paz que vigora na sala. Demonstraram também manter boas relações interpessoais entre elas e com os adultos envolvidos. Nas relações criança/criança percebe-se uma grande autonomia no que diz respeito à resolução de conflitos, uma vez que estas crianças tentam não recorrer às “queixinhas”, mas resolver os problemas autonomamente, evocando, por exemplo, as regras do dado da paz.

Estas características do grupo proporcionam momentos em grupo muito ricos e potencializadores de aprendizagens, bem como a existência de um ambiente tranquilo na sala, onde a partilha, a amizade e a entreatajuda predominam.

1.4 Motivação do projeto

O surgimento do tema para a realização deste projeto de intervenção e investigação, prendeu-se com o que se tornou especialmente significativo para mim nas semanas de observação realizadas nos primeiros contatos com o contexto. Nestas semanas, onde mantive uma postura de observação naturalista não participante, foquei o meu olhar, essencialmente, no conhecimento do grupo, da educadora cooperante, da instituição, da sua organização e do seu funcionamento.

Neste período, pude então observar que constavam da rotina diária destas crianças, os momentos de “planear-fazer-rever”. Diariamente, as crianças sentam-se na mesa grande e planeiam em grande grupo o que vão fazer, realizam-no e no final voltam a reunir para fazer a revisão. No final do dia, após a conversa em grande grupo, o responsável do dia faz o registo no local de “avaliar para poder planear”, daquilo que fizeram, do que gostaram mais e menos e do que ainda querem fazer. E ainda constatei que o planeamento de qualquer projeto implementado na sala é realizado cooperativamente em grande grupo, acompanhado do registo em teia. O registo em teia consiste num suporte e estratégia de planeamento. Após o surgimento de um tema para ser desenvolvido, as crianças reúnem-se na mesa grande, e numa folha de registo a educadora escreve o tema ao centro, rodeando-o, mantendo o diálogo com as crianças, as quais vão expondo ideias de atividades e aquilo que gostariam de realizar subordinadas ao assunto em questão. À medida que as ideias vão surgindo e vão sendo discutidas em grupo, a educadora vai registando na folha, ligando o nome da atividade ao tema central, formando uma espécie de teia.

Posteriormente a teia é deixada ao alcance das crianças para a decorarem de modo a ser mais fácil perceber o que foi escrito. À medida que as atividades vão sendo concretizadas, as crianças pintam o espaço da atividade. Uma vez concluído o projeto, a teia é afixada na parede, mas antes realiza-se uma avaliação do mesmo.

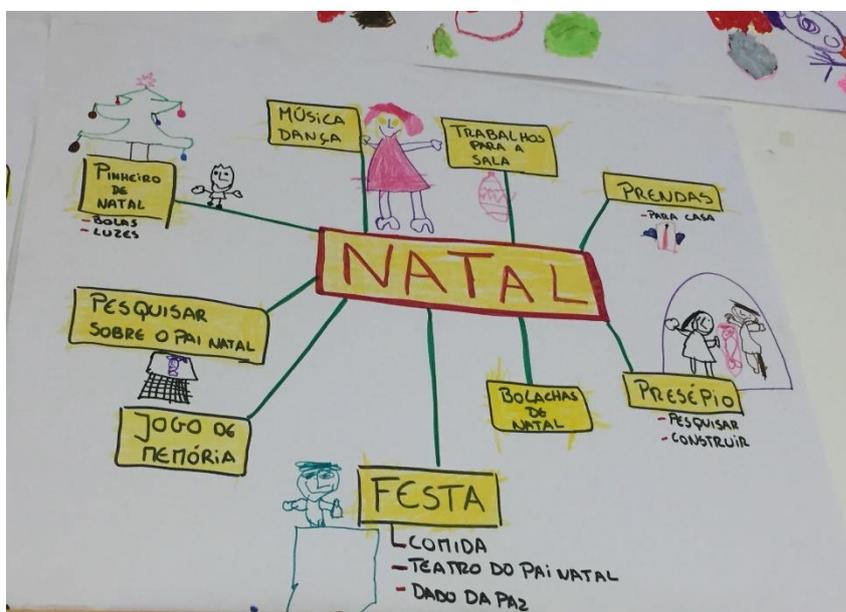


Figura 1- Exemplo de teia planificada

Isto foi para mim uma novidade, ainda não tinha tido a oportunidade de frequentar um Jardim de Infância onde estas estratégias fossem utilizadas, e onde as crianças tivessem um papel tão ativo no que diz respeito à planificação e à avaliação. Assim, fiquei curiosa e motivada para saber mais sobre estas estratégias, de modo a perceber melhor como poderei vir a aplicá-las no futuro.

Decidi assim fazer a minha investigação neste âmbito, de modo a compreender se de facto estes momentos são importantes na rotina das crianças e as vantagens dos mesmos para estes meninos e meninas. Uma vez que observei também a falta de vontade das crianças de três anos nestes momentos, procurei também questionar a sua evolução e as estratégias utilizadas para a promoção da sua participação.

Neste sentido, a investigação deste tema, torna-se não só pertinente para mim como para qualquer profissional que queria implementar estas práticas.

1.5 Objetivos do projeto

O tema de investigação é o trabalho colaborativo, entre as crianças e entre estas com a educadora, como promotor de capacidades reflexivas e críticas, no âmbito das atividades de planeamento e avaliação. Assim, a questão de partida é: “Qual a importância dos momentos colaborativos de planeamento e avaliação na promoção das capacidades reflexivas e críticas das crianças?”.

De modo a dar resposta a esta questão e a orientar a minha intervenção e investigação, defini um conjunto de objetivos de investigação e intervenção que passo a enunciar.

1. Objetivos de Investigação:

- 1.1. Aferir o desenvolvimento argumentativo das crianças, nos momentos de planeamento e avaliação;
- 1.2. Analisar as capacidades reflexivas e críticas das crianças;
- 1.3. Analisar práticas colaborativas entre as crianças e entre estas e a educadora em atividades de planeamento e de avaliação;

2. Objetivos de Intervenção pedagógica:

- 2.1. Promover a participação das crianças;
- 2.2. Fomentar momentos colaborativos;
- 2.3. Proporcionar momentos que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças;
- 2.4. Proporcionar oportunidades de planeamento e de avaliação diversificados.

Ao longo deste relatório, procurarei dar mostras de como ocorreu o desenvolvimento de todo o processo investigativo e de intervenção pedagógica, de forma a ser possível verificar o cumprimento dos presentes objetivos, permitindo responder à questão geradora da investigação.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste segundo capítulo apresento o enquadramento teórico, feito com base no levantamento bibliográfico realizado, que permitirá clarificar os conceitos chave inerentes a esta investigação. Desenvolvo uma breve abordagem ao modelo pedagógico High/scope, dando enfoque aos momentos “planear-fazer-rever”, uma vez que este modelo é seguido em parte pela educadora cooperante, e estão visíveis na sala de atividade algumas das suas características.

Posteriormente abordo os conceitos de aprendizagem colaborativa e pensamento crítico na infância visto fundamentarem o trabalho realizado por mim e pela educadora cooperante.

Por fim apresento uma análise do tema em relação às OCEPE, de modo a salientar a pertinência do mesmo em relação ao referencial organizativo norteador da minha prática profissional.

Com a abordagem a estes conceitos pretendo enquadrar e fundamentar algumas decisões e situações analisadas ao longo do trabalho.

2.1 A abordagem High/scope

A abordagem Pré-Escolar High/scope, é um modelo pedagógico e curricular que “foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional *High-scope*, com sede em Ypsilanti, Michigan.” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 55).

Esta abordagem “é um dos muitos currículos que na década de 60 foi buscar a Piaget a sua inspiração central” (Formosinho, Kartz, McClellan, & Lino, 1996, p. 55), de modo que a semelhança da teoria de desenvolvimento de Piaget, se fundamenta numa orientação filosófica curricular elegendo a “aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 4) e “situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 55).

O Currículo Pré-Escolar High/scope é orientado por um conjunto de princípios curriculares ilustrados pela “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/scope (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5).

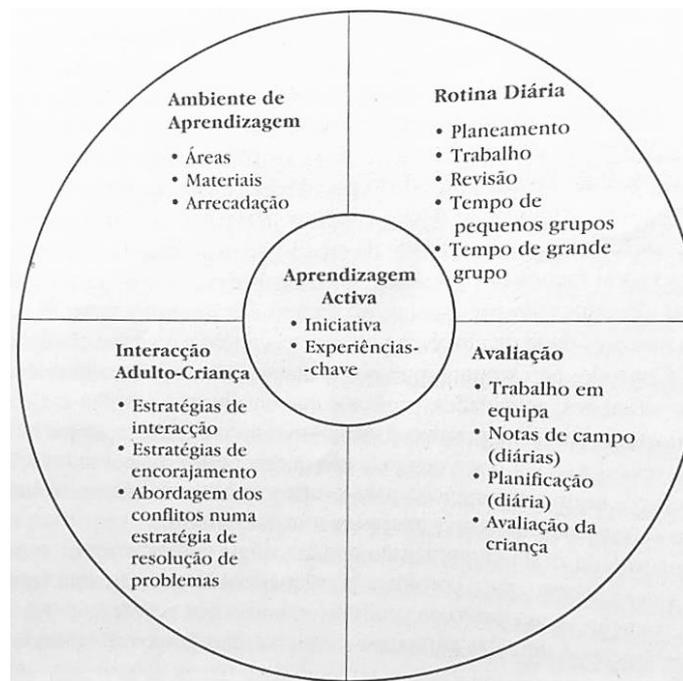


Figura 2- "Roda da aprendizagem" Pré-Escolar High/scope

Este diagrama apresenta os princípios curriculares que orientam a prática profissional dos profissionais que seguem a abordagem High/scope diariamente com grupos de crianças.

Como princípios do currículo High/scope, ilustrados na “Roda da aprendizagem” (Figura 2) surgem: a aprendizagem ativa; a interação adulto-criança; o ambiente de aprendizagem; a rotina diária e a avaliação.

A aprendizagem ativa “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Formosinho, Kartz, McClellan, & Lino, 1996, p. 56). Este conceito descreve o “coração conceptual do modelo” (ibid.), ou o “núcleo central” (ibid.p.70) de uma construção à sua roda. Para esta aprendizagem é exigida a iniciativa da criança em parceria com o adulto, levando ao desenvolvimento das experiências-chave. Mas este centro do processo inclui vários pilares que o suportam, como o ambiente de aprendizagem, a rotina diária, a interação adulto-criança, e a avaliação, que colocados em prática suportam o princípio central.

A rotina diária, que inclui o processo de “planear-fazer-rever”, o qual surge como um “princípio básico do currículo High/scope” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 4), é planeada pelos adultos, mas conhecida pelas crianças, apoiando a sua aprendizagem ativa. Assim, “esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (ibid, pag.8).

Apesar de a organização do tempo educativo ter um carácter flexível, a rotina diária é composta por momentos que se vão repetindo periodicamente.

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (OCEPE, 2016, p. 27).

O processo de “planear-fazer-rever”, “permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 8), por outras palavras, permite às crianças “comunicar as suas intenções, realizá-las e reflectir sobre a realização e a intenção-realização” (Formosinho, Kartz, McClellan, & Lino, 1996, p. 71).

Estes momentos implicam o envolvimento dos diversos participantes da sala, mas as crianças devem ser as principais envolvidas, sendo vistas como “agentes do processo educativo” (OCEPE, 2016, p. 16).

Segundo Hohmann & Weikart, 1997, p. 247:

Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas.

Assim, as crianças além de estarem a adquirir capacidades diversificadas e de desenvolverem competências essenciais à vida, como a gestão e organização das suas intenções e a reflexão sobre as próprias ações, estão também a aperceber-se dessa aquisição tomando consciência de que são capazes de tomar decisões e solucionar os próprios problemas. Este processo de desenvolvimento de capacidades e de tomada de consciência das mesmas, torna as crianças ativas na construção do seu conhecimento e capazes de autorregular a aprendizagem.

Planear

Planear “é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a acções antecipadas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 249), ou seja, neste momento as crianças passam por uma grande diversidade de acções mentais, estando a definir um objetivo, a antecipar acções, a expressar as suas intenções e a transformá-las em propósitos ou objetivos, passando também por um processo de ponderação e tendo a oportunidade de fazer modificações ao longo do processo.

Ao definir um problema ou objetivo, as crianças decidem o que querem fazer com base nos seus propósitos e interesses. Ao imaginar e antecipar acções, as crianças imaginam coisas que ainda não aconteceram, começando a perceber que as suas acções podem levar a que o que imaginaram aconteça, mantendo-se orientadas para a tarefa até atingir o seu desejo. Ao exprimir as suas intenções e interesses pessoais, as crianças estão a ser impelidas para a concretização de objetivo por elas delineado, mostrando assim energia, entusiasmo e desejo que tornam o ensino e aprendizagem eficazes. Ao transformar as intenções em objetivos, a criança “para entre o impulso e a acção para modelar o desejo e o transformar numa acção intencional” (Hohmann & Weikart, 1997, pp. 251-252). Ao ponderar sobre o que fazem, as crianças vão tornando as suas acções mais estratégicas e eficientes. A possibilidade de modificar ao longo do tempo, permite que elas consigam resolver problemas que não foram antecipados, dando assim ao planeamento um carácter flexível.

Assim, o planeamento “está bem dentro dos limites daquilo que as crianças conseguem fazer, porque elas possuem as capacidades necessárias para resolver problemas, formar imagens mentais, expressar intenções, ponderar e realizar mudanças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 252).

Segundo Hohmann & Weikart(1997, p. 257), este momento é ainda importante porque encoraja a criança a articular as suas ideias e escolhas, promove a auto-confiança, leva ao envolvimento e concentração na brincadeira, e apoia o desenvolvimento de brincadeiras progressivamente mais complexas.

Planear de modo consciente “não é um acto que a maioria das crianças mais novas costume ter por *hábito* fazer. Sendo assim, é um processo que requer apoio e atenção diários do adulto” (ibid, 252). Esta atenção e apoio do adulto é essencial para a orientação do processo,

pois as crianças podem indicar as suas intenções de diversas formas e mesmo sem falar, substituindo o uso de palavras, por exemplo, por gestos e ações que o adulto deve atentar e interpretar.

Fazer

O tempo de trabalho consiste no período do dia em que as crianças realizam as suas intenções, brincam e resolvem problemas, “levam a cabo uma sequência intencional de ações nas quais já pensaram e que já descreveram durante o tempo de planeamento” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 296).

Neste tempo, as crianças concretizam as suas intenções, têm uma oportunidade imediata de pôr em ação as ideias que referiram no tempo de planeamento, tendo oportunidade de se verem como “*construtoras* da sua vida” (ibid). Brincam de forma intencional e lúdica, desenvolvendo o desejo e a necessidade de “explorar, experimentar, inventar, construir, e fazer de conta em suma, o desejo de *brincar*” (ibid).

Parten (1932, citada por (Hohmann & Weikart, 1997), refere que as crianças mais novas interagem *observando*, em *brincadeira solitária*, em *brincadeira paralela*, em *brincadeira associativa* e em *brincadeira cooperativa*. Esta autora verificou que as crianças pré-escolares com idades mais baixas tendem a ver e a brincar sós, enquanto que as crianças pré-escolares mais velhas tendem a brincar umas com as outras (p.302).

Neste sentido, as crianças podem envolver-se em diferentes tipos de brincadeiras, nomeadamente a brincadeira exploratória, a brincadeira construtiva, a brincadeira de faz-de-conta e os jogos.

Brincar é uma atividade essencial da infância, “ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” (OCEPE, 2016, p. 31), existindo, portanto, uma “complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (ibid).

As crianças fazem parte também de um contexto social, podendo trabalhar individualmente, a pares ou em grupos, desenvolvendo competências sociais. Resolvem problemas, porque muitas vezes aquilo que as “crianças *pensam* que vai acontecer, por vezes não acontece” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 298), sendo que deste modo as crianças serão “levadas a uma nova e mais complexa compreensão do mundo físico e das realidades sociais” (ibid). E ainda constroem conhecimento à medida que se envolvem nas experiências chave do High/scope, que incluem dez categorias principais: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo.

Durante este tempo, as crianças constroem conhecimentos, construindo relações sociais, desenvolvendo a iniciativa, descobrindo o funcionamento das coisas, fazendo representações e comunicando oralmente.

Em suma, o tempo de trabalho é importante, porque as crianças concretizam as suas intenções, brincam em função de um objetivo, participam num contexto social, resolvem problemas e constroem o seu próprio conhecimento. E ainda possibilita que os adultos observem, aprendam com, e apoiem as brincadeiras das crianças, obtendo a oportunidade de descobrir os interesses especiais de cada uma.

Rever

O tempo de revisão que é o elemento final da sequência planejar-fazer-rever, tem lugar no segmento da rotina diária no tempo de revisão, mas também ao longo do dia à medida que se reflete sobre o trabalho realizado. Durante este, as crianças “reflectem sobre, falam acerca de, e mostram aquilo que fizeram no tempo de trabalho” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 340). Envolvendo-se em diversos processos como apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos e resultados e falar com os outros.

Ao relembrar e refletir sobre as ações e experiências, as crianças formam uma versão mental das experiências do tempo de trabalho, com base na sua capacidade de compreender e interpretar o que fizeram e ainda escolhem e falam sobre as partes que foram mais significativas.

À medida que as crianças relembram o que fizeram, estão a associar planos, ações e resultados, ou seja, aquilo que fizeram com o que tinham planejado, criando assim uma ligação entre os três momentos.

Este momento implica ainda uma interação social, onde as crianças falam com os outros e “se envolvem em contagem de histórias pessoais, nas quais, para além de narradoras, são também as principais agentes” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 342).

Assim, segundo Hohmann & Weikart, 1997, rever é um momento importante, pois as crianças lembram e refletem sobre ações e experiências, associam planos, ações e resultados, falam com os outros sobre as próprias experiências significativas, formam imagens mentais para depois as expressarem verbalmente e expandem a consciência para além do tempo presente.

Estes três tempos são considerados momentos essenciais na rotina diária do JI, trazendo múltiplas vantagens para as crianças e permitindo o desenvolvimento de capacidades como o planeamento e a antecipação de ações, a resolução de problemas e adaptação a situações, o pensamento crítico e reflexivo acerca da sua atividade. Bem como capacidades de socialização como a partilha em grupo, a escuta do outro e a ajuda.

O adulto possui um papel importante nestes três momentos, ao planificar e organizar os momentos de planeamento e avaliação, bem como ao mediar o diálogo e introduzir estratégias que potenciem os mesmos, e ainda ao observar e interagir com as crianças no tempo de trabalho, contribuindo para a construção das suas aprendizagens.

2.2 Aprendizagem colaborativa

O processo de ensino/aprendizagem não pode ser visto como um processo isolado e individualista. Certo é que cada um adquire o seu próprio conhecimento e que ninguém o pode fazer por si, contudo, para o desenvolvimento desse conhecimento a interação social é crucial.

Numa perspetiva construtivista, a criança é vista como construtora do seu próprio conhecimento e o professor não é apenas o transmissor do mesmo. No ambiente educativo, além da criança estão outras crianças, bem como adultos promotores das suas aprendizagens. Assim sendo, o JI potencia um ambiente social rico, onde são desenvolvidas diversas capacidades sociais, podendo surgir então a aprendizagem colaborativa.

A questão da aprendizagem colaborativa tem vindo a ser investigada por diversos autores, e tem sido posta em questão a sua relação com a aprendizagem cooperativa: “A revisão bibliográfica sobre o tema permite constatar que frequentemente utilizam-se os termos cooperação e colaboração como sinónimos. Porém, cada um deles, ao longo dos anos, desenvolveu distinções próprias e diferentes práticas em sala de aula” (Torres, Alcantara, & Irala, 2004, p. 3).

Tanto o termo cooperação como colaboração remetem a atividades em grupo com um objetivo comum. Apesar das suas diferenças, os dois “derivam de dois postulados principais: de um lado, da rejeição ao autoritarismo, à condução pedagógica com motivação hierárquica, unilateral. De outro, trata-se de concretizar uma socialização não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem” (Torres, Alcantara, & Irala, 2004, p. 6). Ou seja, os dois conceitos derivam de dois princípios que passam pela rejeição do que se pode considerar ensino tradicionalista, em que se recorria ao autoritarismo, não atentando ao lado do aluno e valorizando a socialização, considerando-a essencial durante o processo de aprendizagem.

Os dois conceitos podem ser vistos como interdependentes, na medida em que alguns autores observaram que “o colaborativo depende da cooperação entre os membros de uma equipe” (Torres, Alcantara, & Irala, 2004, p. 5). Isto é, sem cooperação não se consegue obter a colaboração, ligando assim os dois conceitos, subordinando a colaboração à cooperação e vice-versa.

Para Panitz, “collaboration is a philosophy of interaction and personal lifestyle whereas cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of an end product or goal” [a colaboração é uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal, enquanto a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um produto ou objetivo final] (1996, p. 1).

A colaboração surge “In all situations where people come together in groups” [em todas as situações em que as pessoas se reúnem em grupos], a way of dealing with people which respects and highlights individual group members' abilities and contributions” [como uma maneira de lidar com pessoas que respeitam e destacam as habilidades e contribuições dos membros do grupo] (ibid.), o que faz todo o sentido quando se fala em momentos de planeamento e avaliação em grande grupo. Nestes momentos as crianças estão a colaborar umas com as outras, desenvolvendo capacidades de socialização e aprendendo a lidar com o outro. Esta afirmação do

autor consegue, assim, sustentar aquilo que se pretende quando se fala em planejamento e avaliação colaborativos.

Os autores Torres, Alcantara, & Irala (2004, p. 3) referem que a aprendizagem colaborativa “é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo”, o que vem ao encontro do que se pretende na Educação Pré-Escolar, visto que a criança deve ser reconhecida como “sujeito e agente do processo educativo” (OCEPE, 2016, p. 33) e participar em todo o processo.

Pode dizer-se, portanto, que a aprendizagem colaborativa está associada ao trabalho em grupo realizado nos contextos de aprendizagem, onde as crianças são ativas na sua própria aprendizagem, adquirindo competências sociais de partilha e de vida em grupo.

Nos momentos de trabalho ou partilha em grupo, “existe um compartilhamento de autoridade e a aceitação de responsabilidades entre os membros do grupo” (Panitz, 1996, p. 1), competências essenciais à vida da criança.

Quando se fala em colaboração exclui-se a competição, constroi-se um “consenso por meio da cooperação entre os membros do grupo” (Panitz, 1996, p. 1), ou seja, ao falar em trabalho colaborativo não se fala de um trabalho individual mas de um trabalho em grupo onde há entreajuda, e em que se aceita que existam posições diferentes, respeitando-se o pensar do outro sem que isso ponha em causa a colaboração efetiva.

Segundo Strommen & Lincoln, “When children collaborate, they share the process of constructing their ideas, instead of simply laboring individually” (1992, p.468) [Quando as crianças colaboram, compartilham o processo de construção de suas ideias, em vez de simplesmente trabalhar individualmente]. O que pode ser encarado como uma vantagem, uma vez que é importante a partilha de ideias e a socialização para as crianças em idade Pré-Escolar.

Cabe ao educador de infância proporcionar às crianças momentos colaborativos em grupo, uma vez que o seu papel é fundamental para as apoiar no desenvolvimento “do sentido de pertença a determinado grupo e na ajuda ao desenvolvimento das várias competências e capacidades inerentes à participação e à contribuição para a vida em grupo” (Kartz & Chard, 2009, p. 13).

Nas OCEPE a relevância deste trabalho aparece também descrita, uma vez que é referida a importância do reconhecimento de valores como a “tolerância, cooperação, partilha,

sensibilidade, respeito, justiça” (2016, p. 33), presentes no trabalho colaborativo e essenciais para a vida futura da criança.

2.3 Pensamento crítico na infância

A Educação Pré-Escolar, definida na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, tem em vista para a criança “a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Ou seja, a prática profissional do educador de infância, vai muito para além de resultados obtidos no momento, uma vez que esta etapa é crucial na formação de futuros cidadãos, por isso potencia-se que “através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (OCEPE, 2016, p. 4).

De modo a educar cidadãos capazes de enfrentar os desafios da sociedade atual, uma vez que os sistemas educativos não podem ficar alheios a estes desafios, torna-se pertinente proporcionar às crianças experiências em que sejam desenvolvidas competências essenciais à sua vida futura, tornando-se função dos sistemas educativos, “assegurar a todos os jovens, futuros cidadãos, o desenvolvimento de capacidades necessárias à sua autonomia e à sua integração na sociedade contemporânea” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p. 17). Assim, é essencial proporcionar às crianças, desde os primeiros anos de vida, oportunidades para começarem a desenvolver estas competências, concretamente o desenvolvimento da autonomia, da capacidade para a resolução de problemas, de organização e ainda o pensamento crítico e criativo, bem como muitas outras.

Uma das competências espectáveis a ser desenvolvidas pelas crianças em idade Pré-Escolar é o pensamento crítico. Na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), um dos objetivos da Educação Pré-Escolar consiste em “despertar a curiosidade e o pensamento crítico”. Também nas OCEPE, é referida a importância da “formação de pessoas responsáveis (...) com espírito crítico” (2016, pag.39). Ainda na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) a educação é também referida como promotora do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, permitindo a formação de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram” (LBSE, art.2º).

Esta capacidade passa a ver-se como essencial para a vida futura de qualquer cidadão, pois “as pessoas que não forem treinadas a usarem as suas capacidades de pensamento serão

os analfabetos do futuro, estando por isso, em séria desvantagem, designadamente, para competir no mundo do trabalho” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, pp. 15-16). Assim, sendo objetivo da Educação Pré-Escolar educar crianças que serão os cidadãos do futuro, importa promover todas as capacidades, incluindo as suas capacidades de pensamento crítico. Dada a importância do desenvolvimento do pensamento crítico no que diz respeito à qualidade das sociedades futuras, “em diversos países, desenvolvem-se esforços por forma a tornar o pensamento crítico uma meta central na educação” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p. 17).

Definir o que é o pensamento crítico em educação tem gerado discórdia entre os diversos investigadores da área. Por se tratar de um processo complexo do pensamento, as opiniões dividem-se sendo possível encontrar um grande número de definições.

Para Ennis (1985, p. 45) “critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do” [o pensamento crítico é uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer]. Este autor, associa assim o pensamento crítico à reflexão e à decisão, o que vem ao encontro do que se pretende nos momentos de planeamento e avaliação, onde as crianças refletem e tomam decisões.

Halpern (1996), citado por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p. 25, afirma que o pensamento crítico é “intencional, racional e dirigido para uma meta, podendo essa meta ser a resolução de um problema ou uma tomada de decisão”. Associando-o também à avaliação, referindo que “quando se pensa criticamente, está-se a avaliar os resultados do processo de pensamento”.

Os autores Tenreiro-Vieira & Vieira constatarem que “o pensamento crítico é uma pedra basilar na formação de indivíduos capazes de enfrentar e lidar com a alteração contínua dos cada vez mais complexos sistemas que caracterizam o mundo actual” (2000, p. 14), explicando deste modo a sua importância.

Arends (1995, p. 396) define como objetivo geral do ensino crítico “o de ajudar os alunos a aprender a colocar questões, a procurar respostas e soluções para satisfazerem a sua curiosidade e construir as suas próprias ideias e teorias acerca do mundo”, permitindo assim às crianças a construção da sua autonomia e a compreensão do que os rodeia, não só no JI mas também fora dele.

De um modo geral, o pensamento crítico é considerado reflexivo e centrado na avaliação. Tenreiro-Vieira & Vieira referem como características-chave do pensamento crítico “racionalidade,

reflexão e avaliação” (2000, p. 29), Sendo estas também características dos momentos de planejamento e avaliação introduzidos na rotina diária do JI.

A grande diversidade de definições para este conceito, leva também a uma diversidade de opiniões quando se fala da aplicação curricular do mesmo. Assim, a promoção do pensamento crítico pode acontecer, “numa perspectiva de curso separado ou numa perspectiva de infusão nas diferentes disciplinas do currículo escolar” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p. 31), sendo que no que diz respeito à Educação Pré-Escolar, este é incluído nas atividades diárias do contexto educativo.

Estando o pensamento crítico integrado nas práticas pedagógicas, importa que seja também avaliado. Existem vários instrumentos e diferentes técnicas que podem ser utilizados para recolher dados sobre como se está a desenvolver o pensamento crítico dos alunos, como por exemplo, a realização de “testes ditos objetivos que medem as capacidades de pensamento crítico dos alunos através de questões de escolha múltipla” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p. 45). A realização de “testes com base em perguntas de resposta aberta ou não estruturada” (ibid.), e ainda, outras técnicas como “registos de observação de sala de aula”; “entrevistas individuais” e “escrita de jornais” (ibid. pag.27).

Assim, podem ser utilizadas diferentes técnicas para recolher dados, sendo que “a sua utilização deve ter em atenção o objetivo subjacente à recolha de informação” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p. 49). Isto é, cabe ao educador ou professor responsável averiguar qual a técnica mais adequada.

O desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente é, portanto, vista como uma competência essencial a ser adquirida pelas crianças, para desde cedo desenvolverem esta que é uma competência considerada essencial para a vida ativa de qualquer cidadão. É, por isso, responsabilidade dos educadores proporcionar experiências de qualidade que permitam às crianças desenvolverem esta capacidade e avaliarem o seu desenvolvimento da forma mais adequada.

2.4 Relevância do tema em relação às OCEPE

Os momentos de planejamento e avaliação colaborativos, e todos os processos a eles inerentes, estão, de certa forma, presentes no documento orientador da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Este referencial teórico norteador da prática profissional do educador de infância, sugere “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 9) e que esta seja vista “como sujeito e agente do processo educativo” (ibid.). Esta linha de pensamento é também seguida pelo modelo pedagógico High/scope, onde “toda a criança é olhada como um indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento através de iniciativas partilhadas com os adultos que a apoiam. Isto é, toda a criança é *activa*” (Hohmann, Banet, & P.Weikart, 1995, p. 10).

As OCEPE fornecem aos educadores orientações globais para o trabalho pedagógico e encontram-se organizadas por áreas de conteúdo. De entre as diversas áreas de conteúdo, que abordadas mediante os princípios e fundamentos previstos neste documento permitem uma abordagem globalizante, está a Área de Formação Pessoal e Social.

É nesta área, considerada “transversal” (OCEPE, 2016, p. 6), que se insere o tema em epígrafe, uma vez que “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (ibid.).

A Área de Formação Pessoal e Social, assenta “no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (OCEPE, 2016, p. 33). Também, aos olhos do modelo High/Scope, “as crianças são agentes ativos, que constroem o seu próprio conhecimento do mundo” (Formosinho, Kartz, McClellan, & Lino, 1996, p. 77), o que permite constatar que existe uma concordância entre o referencial teórico e os princípios do modelo educativo.

No que diz respeito à interação adulto/criança, as OCEPE referem a “partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões” (2016, p. 36). Também no modelo High/scope “o papel do adulto caracteriza-se por uma atitude de constante apoio às experiências de aprendizagem ativa. Este apoio traduz-se numa partilha do

controlo com as crianças” (Formosinho, Kartz, McClellan, & Lino, 1996, p. 78), o que ressalta a importância da partilha da autoridade entre o adulto e a criança para a criação de um ambiente educativo saudável, uma vez que o desenvolvimento da formação pessoal e social se baseia na organização de um ambiente em que “a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 33).

Ao falar dos momentos de planeamento e avaliação, característicos do modelo High/scope, e onde as crianças têm oportunidade de tomar e expressar as suas escolhas bem como avaliar a sua atividade, falamos também na construção da autonomia e no desenvolvimento do processo de aprendizagem da mesma. A importância destes momentos não é apenas referida no modelo educativo em questão, mas também nas OCEPE, onde é referido que “as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem” (2016, p. 37).

Neste sentido, a participação ativa das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (OCEPE, 2016, p. 39).

Uma vez que “o currículo *High-scope* se situa no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 55) e é possível encontrar pontos de ligação entre os seus princípios e os princípios do mais recente referencial teórico para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), esta pode ser considerada uma abordagem atual e possível de ser aplicada nos contextos de Jardim de Infância.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste terceiro capítulo, depois de no ponto 1.5 - Objetivos do projeto, apresentar claramente a questão de partida, bem como os objetivos de investigação e de intervenção, apresento as opções metodológicas adotadas para a realização deste projeto, focando a investigação-ação que, apesar de não ter sido cumprida na sua totalidade, sustentou o meu trabalho de investigação e de intervenção.

Apresento ainda os instrumentos de recolha de dados utilizados durante o contacto com o contexto educativo, nomeadamente as notas de campo, as reflexões semanais, as fotografias e os registos áudio.

3.1 Investigação-ação

Para a realização do presente projeto foi tida em conta uma metodologia de investigação qualitativa, que segundo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47), possui cinco características: 1- “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; 2- “é descritiva”; 3- “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados”; 4- “os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; 5- “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Estas características representam o que o educador de infância deve ter em conta quando realiza investigação.

Esta metodologia é considerada “mais adequada que a investigação tradicional quando há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15). O que no caso do meu estudo é relevante, uma vez que para conseguir responder aos objetivos propostos, tive a necessidade de conhecer em profundidade os assuntos, bem como intervir nas situações sociais, neste caso, na rotina diária do JI, mais especificamente nos momentos de planeamento e avaliação colaborativos.

Estando esta investigação em estágio ao serviço das práticas, o conhecimento em profundidade dos assuntos é essencial, uma vez que a tomada de decisões deve ser sustentada e fundamentada.

Diversos autores definem esta metodologia de investigação apresentando diversas explicações que permitem a sua compreensão, como por exemplo Bogdan & Biklen (1994, p. 292) que defendem que *“a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”*. Neste caso, mudanças ou contributos no que diz respeito à vida diária das crianças em idade Pré-Escolar.

Arends (1995, p. 525), afirma que a investigação-ação “consiste num processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objetivas, e de interpretar e utilizar os resultados”, e ainda que é “um processo de aquisição de informação e conhecimento para ser posto ao serviço do próprio professor/investigador que o realiza”, uma afirmação que vem ao encontro daquilo que realizei nesta investigação. Questionei-me acerca do assunto em epigrafe e procurei respostas que virão a ser úteis na minha prática profissional, contudo, esta informação adquirida não estará apenas ao serviço da minha prática, mas da de qualquer profissional que se questione no mesmo sentido.

Os autores Oliveira, Pereira, & Santiago (2004, p. 29) referem que a investigação-ação se orienta “para o desenvolvimento de acções de conhecimento-intervenção nos sistemas sociais, com o objectivo de provocar mudanças durante as tentativas de encontrar respostas para os problemas dos grupos e da comunidade”, nesta circunstância na comunidade educativa.

John Elliott (1991, citado por (Máximo-Esteves, 2008, p. 18) diz que “podemos definir a investigação-acção como um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”, o que é algo crucial para os educadores de infância interessados na melhoria das suas práticas.

Ou seja, de certa forma a grande parte dos autores refere a investigação-ação ligada à prática e com o objetivo de promover mudanças sociais.

O processo de investigação-ação é considerado cíclico ou em “espiral” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21), formado pela sequência de planificação, ação, observação e reflexão. Contudo, segundo Grundy e Kennis, (1998, citado por (Máximo-Esteves, 2008, p. 21), só existe investigação-ação se esta for vista como um processo contínuo e dinâmico, não podendo ficar apenas por um ciclo. Assim, estamos perante uma abordagem caracterizada por ciclos sucessivos, formados pela planificação, ação, observação e reflexão.

Os profissionais da educação caracterizam-se pela necessidade de se adaptar às realidades sociais, porque a educação vai muito para além da escola. Neste sentido, torna-se

imprescindível investir em “outros modos de ensinar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 7), levando assim os docentes a assumirem-se como “profissionais reflexivos e críticos” (ibid.) Surge, no entanto, a investigação-ação que “tem um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo” (ibid., p. 8), pois “procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293). Isto é, permite aos profissionais refletirem sobre a prática e ainda auxilia na sua tomada de decisões. Assim, parte-se do pressuposto que o profissional da educação “é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10).

Pode então concluir-se que o profissional da educação não se pode “limitar ao papel passivo de consumidor da investigação realizada por profissionais exteriores ao contexto” (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 15), deve, por isso, ser capaz de elaborar a sua própria investigação. Neste sentido, surge a investigação-ação, afirmando-se “como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas” (Coutinho, et al., 2009, p. 356).

Assim, devem formar-se professores investigadores que refletindo sobre as suas próprias ações, e investigando problemáticas diversas, possam contribuir para a melhoria da sua prática profissional e consequentemente para a educação em geral.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados e informações é uma etapa essencial para a realização da investigação, o que se constitui como essencial uma vez que “O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Neste sentido, para a realização da presente investigação, utilizei diversas técnicas para a recolha de dados, nomeadamente, a observação, as notas de campo que originaram reflexões semanais, gravações áudio, fotografias e a entrevista.

Observação

A observação, para além de ser uma técnica que permite a recolha de dados para a investigação, é uma capacidade essencial a qualquer educador de infância, “Observar (...) constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (OCEPE, 2016, p. 13). Torna-se também um poderoso instrumento, que facilita a prática profissional do educador, uma vez que através dela é possível guiar a sua prática.

Para a realização desta investigação, fui realizando uma observação naturalista, incidindo inicialmente no funcionamento da instituição, na rotina diária implementada, na organização dos espaços, na prática da educadora e nas atitudes das crianças. Posteriormente a observação passou a ser mais focalizada nos momentos de planeamento e avaliação, nos momentos colaborativos e nas atitudes e nos diálogos das crianças, para conseguir assim dar resposta aos objetivos de investigação.

Esta observação, inicialmente não participante, progressivamente tornou-se participante, uma vez que para além de observar e refletir sobre isso, passei também a intervir.

A observação pode estar ligada com as notas de campo, uma vez que após a observação, vem o registo de elementos considerados relevantes, ou responsivos aos objetivos de investigação e da definição de nova intervenção pedagógica.

Notas de campo

Por notas de campo entende-se “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). De certa forma as notas de campo consistem em dois tipos de materiais “o primeiro é descritivo (...), o outro é reflexivo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152).

Para os autores Bogdan & Biklen, todos os dados são considerados notas de campo (1994), incluindo pequenas anotações, transcrições de entrevistas, imagens e outros materiais.

O bloco de notas e a caneta foram dois instrumentos essenciais para a recolha de dados, andaram sempre no bolso da bata de modo a permitir o registo de informações relevantes.

Foram diversos os aspetos que privilegiei para as minha anotações, inicialmente foquei-me em anotações que me auxiliaram na compreensão do funcionamento da instituição, no

conhecimento das crianças e nas práticas da educadora. Quando defini objetivos específicos, passei a privilegiar mais alguns momentos, como os momentos de planeamento e avaliação, os momentos de diálogo em grande grupo, o tempo de avaliação diária e ainda tudo que entendi como significativo que era referido pelas crianças, de modo a conseguir não só responder aos objetivos a que me propus mas também a corresponder aos interesses das crianças nas minhas intervenções pedagógicas.

As notas de campo, realizadas continuamente, deram origem a diários de bordo e posteriormente a reflexões semanais acerca de toda a prática.

Entrevista

As entrevistas são consideradas um dos “processos mais directos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2000, p. 517). Neste sentido, optei por entrevistar a educadora cooperante.

Olhando para os tipos de entrevista descritos por Patton (1990, citado por (Tuckman, 2000, p. 518), ao longo da investigação foram realizadas entrevistas através de conversa informal, ao passo que iam surgindo questões no decorrer natural das situações e ainda uma entrevista estandardizada de final-aberto, estruturada previamente com questões fechadas que permitiu questionar a educadora acerca do assunto investigado (Apêndice 1

Fotografias

A fotografia “está intimamente ligada à investigação qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183) e dá-nos “fortes dados descritivos”, sendo “muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo” (ibid.). Esta técnica de recolha de dados é, portanto, um excelente aliado quando se pretende conhecer a situação em profundidade. A análise da fotografia permite à posteriori identificar pormenores e relembrar elementos que podem ser essenciais à investigação.

O recurso à fotografia foi uma técnica utilizada para o registo de diversas informações no período de investigação no JI. Utilizei-a para registar elementos relevantes da sala, bem como produções das crianças e ainda momentos de atividade referentes à investigação, tendo permitido a análise das mesmas segundo o referencial teórico em que me apoiei.

Registos áudio

Arends (1995, p. 531), afirma que “muitas vezes é melhor fazer um registo áudio (...) da aula, observando e cotando, posteriormente, os comportamentos específicos a partir das gravações”. Esta afirmação, ilustra o potencial desta técnica, uma vez que permite a recolha integral dos dados, facilitando a sua posterior análise.

Esta técnica foi utilizada em diversos momentos, nomeadamente para a gravação da entrevista realizada à educadora cooperante. A entrevistada autorizou que a entrevista fosse gravada e posteriormente utilizada nesta investigação.

O gravador foi também um instrumento utilizado na intervenção nos momentos de planeamento e avaliação. No momento de planeamento gravei os planos das crianças, e posteriormente no momento de revisão, reproduzi a gravação, auxiliando as crianças a verificar se cumpriram ou não o que planearam inicialmente.

Além de estratégias de intervenção, o gravador foi também utilizado apenas como instrumento de registo das falas das crianças nos momentos de planeamento e avaliação, que posteriormente foram transcritas e analisadas.

CAPÍTULO IV- PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Neste capítulo apresento a minha intervenção pedagógica no JI da Paz e que contextualiza a minha investigação. Além de descrever momentos de intervenção planeados por mim, analiso também um conjunto de material que fui recolhendo ao longo do estágio e que me irá permitir responder aos objetivos inicialmente propostos e ainda retirar conclusões em relação à questão em análise, nomeadamente, de algumas situações concretas dos momentos de planeamento e avaliação colaborativos vividos no contexto e registados com as técnicas já apresentadas.

Os momentos de planeamento e avaliação colaborativos aconteceram diversas vezes e de maneiras diferentes no contexto; são parte integrante da rotina diária destas crianças e algo com o qual já estão familiarizadas, o que suscitou a minha atenção enquanto estagiária observadora.

Não sendo realizado apenas o planear-fazer-rever, onde diariamente as crianças fazem os seus planos, os concretizam e terminam avaliando-os, realizaram-se também momentos de planeamento e avaliação colaborativos para projetos, onde, em função de um tema central, se planearam diversas atividades, para realizar num período alargado, e à medida que foram realizadas se efetuou a sua avaliação. E ainda o momento de “avaliar para poder planear”, realizado diariamente no final do dia, de modo a rever a totalidade do dia e planear o dia seguinte. Não foi apenas nestes momentos que incidi a minha intervenção; durante o estágio realizei diversas intervenções, tentando experimentar um pouco de tudo. Contudo, de forma a responder aos objetivos propostos para a investigação, incidi especialmente o meu olhar para estes momentos que serão agora documentados.

No final da apresentação e análise de cada intervenção, apresento uma tabela síntese, que permite evidenciar o cumprimento dos objetivos de intervenção e investigação, apresentados no ponto 1.5 Objetivos do projeto.

Como referi no início deste relatório, por questões éticas e de anonimato, a identidade das crianças intervenientes não será revelada. Para isso utilizo um código para a identificação das mesmas: Identificação das crianças² N.2ºNGI.

² Identificação das crianças Nome.2ºNome (facultativo) género idade = N.2ºNGI – Exemplo fictício P.RM5 = Pedro Rocha Masculino 5 anos

4.1 Projeto de Intervenção “O Natal”

4.1.1 Planeamento

Um dos objetivos que defini para a minha prática profissional no estágio, foi escutar as crianças e realizar um projeto de intervenção que fosse do seu interesse. O grupo de crianças com quem trabalhei, demonstrou ter interesses diversificados, sendo possível realizar diversos projetos. No meio de tantas ideias não foi fácil decidir um tema para incidir a intervenção, até que no dia 23/11/2017, no momento de acolhimento da manhã, em que as crianças habitualmente partilham novidades ou experiências com os colegas, surgiu um diálogo que motivou a escolha do tema.

RM5- Fui ao shopping e já tem luzes de Natal.

BF6- Temos que fazer o nosso pinheirinho e trabalhos para a sala.

(retirado do diário de bordo nº 33 de 23/11/2017)

Este diálogo foi apontado nas minhas notas de campo e, posteriormente, em conversa com a minha colega estagiária e a educadora cooperante, achámos por bem realizar um projeto em torno do tema “Natal”, uma vez se tratar de um tema que as crianças mostraram interesse e inclusive sobre o qual apresentaram já ideias.

À semelhança do que a educadora cooperante fazia, preparámos o momento de planeamento em torno do tema. Convidámos as crianças a pensarem em atividades que gostariam de realizar relacionadas com o Natal e preparámos a grande folha com o tema ao centro. As crianças sentadas na mesa em grande grupo foram sugerindo as atividades e nós fomos registando, apoiando e orientando o diálogo para que também surgissem atividades que previamente considerámos pertinentes.

Após a teia estar concluída ficou colocada ao dispor das crianças para a ilustrarem e posteriormente fazerem a avaliação.

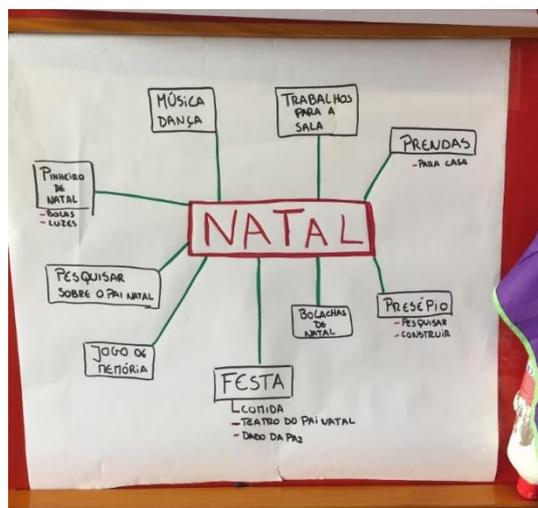


Figura 3- Planeamento em teia

Intervenção: 4.1.1- Planeamento “Natal”	
1- Objetivos de Investigação	2- Objetivos de Intervenção
<p>1.1- <u>Analisar práticas colaborativas entre as crianças e entre estas e a educadora em atividades de planeamento e de avaliação:</u> o poder de decisão do planeamento foi partilhado entre os adultos e crianças, sendo que todos tiveram oportunidade de se expressar. As crianças apresentaram ideias que foram completadas e enriquecidas não só por nós adultos, mas também por outras crianças, estando assim a verificar-se o trabalho em colaboração.</p> <p>Conseguiu-se assim planear um conjunto de atividades do interesse do grupo e de acordo com os objetivos dos adultos.</p> <p><u>Instrumentos de recolha de dados:</u> fotografia (Figura 3); notas de campo: diário de bordo nº33 de 23/11/2017</p> <p>Manhã: Realizámos o momento de rotina da manhã em grande grupo (...)</p> <p>No tempo de partilha de novidades, surge o tema Natal.</p> <p>RM5- Fui ao shopping e já tem luzes de Natal; BF6- Temos que fazer o nosso pinheirinho e trabalhos para a sala.</p> <p>Este diálogo levou a que na hora de almoço conversássemos com a educadora pensando em iniciar um projeto em torno deste tema.</p>	<p>2.1 - <u>Promover a participação das crianças:</u> as crianças foram as principais participantes neste momento de planeamento, uma vez que a ideia para o tema surgiu delas e foram elas também que indicaram as atividades que queriam desenvolver ao longo do projeto;</p> <p>2.2- <u>Fomentar momentos colaborativos:</u> o momento de planeamento em grupo pode ser considerado um momento colaborativo, onde as crianças desenvolvem competências de socialização e vida em grupo, colaborando entre si e com a educadora na partilha de ideias e opiniões;</p> <p>2.3- <u>Proporcionar momentos que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças:</u> neste momento as crianças desenvolveram também o seu pensamento crítico, uma vez que as sugestões das atividades tiveram que ser conscientes e possíveis de se realizar. Levando-as a ser críticas com as suas ideias, mas também com as apresentadas pelos restantes.</p>

<p>Tarde: Elaborámos a chuva de ideias/ planeamento em teia para o tema Natal. À semelhança do que fizemos em projetos anteriores, colocámos a palavra Natal no centro da grande folha e em grande grupo as crianças foram dizendo atividades que gostariam de realizar. As atividades ditas pelas crianças foram escritas à volta do tema. Nós (estagiárias) e a educadora, fomos mediando o diálogo de modo a auxiliar o surgimento de mais atividades.</p> <p>As crianças envolveram-se muito no momento, demonstrando interesse e vontade de trabalhar em relação a este tema.</p> <p>A teia ficou ao alcance das crianças para que a possam ilustrar e pintar as atividades à medida que vão sendo realizadas.</p>	
---	--

4.1.2 Execução – Bolachas de Natal

A partir do dia em que foi realizado o planeamento do Natal, as planificações diárias foram realizadas em função disso, e até à interrupção letiva, foram concretizadas todas as atividades inicialmente planeadas.

Como em qualquer projeto, em qualquer planeamento e qualquer JI, algumas atividades tiveram sucesso total ao passo que outras não correram como esperado. Contudo, toda esta visão foi discutida e partilhada com as crianças, que foram manifestando os seus gostos em relação às diferentes atividades.

Uma das atividades sugeridas foi a confeção de bolachas de Natal, uma atividade que envolveu muito as crianças e que mereceu delas um gosto especial. No dia de realização das bolachas, uma criança (BF6) sugeriu registar a receita para depois poder fazer as bolachas em casa com a família.

Para a realização do registo da receita, foi disponibilizada à criança uma folha de registo e material de escrita, a qual com o apoio de um adulto e recorrendo ao abecedário exposto na sala, escreveu o título e desenhou os ingredientes, posteriormente o nome dos ingredientes foi escrito também pela educadora cooperante.

BF6- Podemos registar a receita para depois fazer em casa.

(retirado do diário de bordo n °38 de 6/12/2017)



Figura 4- Registo receita das bolachas 06/12/2017

Atividade: 4.1.2- Execução do projeto Natal – Bolachas de Natal	
1- Objetivos de Investigação	2- Objetivos de Intervenção
<p>1.2- <u>Analisar as capacidades reflexivas e críticas das crianças:</u> no decorrer da atividade de confeção de bolachas de Natal, foi possível verificar que uma criança foi crítica com o que estava a acontecer e assim sugeriu a elaboração do registo da receita. Esta refletiu e percebeu que para mais tarde poder voltar a confeccionar bolachas seria necessário o registo da receita. O que a levou a realizar o registo, sendo possível concluir que a capacidade de reflexão e pensamento crítico contribuem para o desenvolvimento de novas ações.</p> <p><u>Instrumentos de recolha de dados:</u> fotografia (Figura 4); notas de campo: diário de bordo nº38 de 06/12/2017</p> <p>Manhã: após o intervalo da manhã, iniciámos a confeção das bolachas para a massa ficar a levedar na hora de almoço. Inicialmente, na sala, dialogámos com as crianças sobre alguns cuidados a ter como lavar bem as mãos e não correr na cozinha nem pegar em objetos sem autorização.</p> <p>Sáimos da sala, fomos lavar as mãos e dirigimo-nos para a cozinha, onde os ingredientes já se encontravam sem cima da mesa previamente preparados.</p>	<p>2.1- <u>Promover a participação das crianças:</u> no desenvolvimento de todo o projeto as crianças foram sempre incentivadas a participar nas atividades. Com o auxílio dos adultos elas colocaram literalmente as “mãos na massa” para a realização das bolachas de Natal, mas também para a realização de todas as atividades do projeto.</p> <p>Esta participação ativa das crianças em todo o processo fez com que este objetivo fosse efetivamente cumprido.</p>

Lemos e mostramos a receita às crianças, bem como todos os ingredientes a utilizar, introduzindo noções de medida como o peso, e a contagem de elementos, bem como a identificação de instrumentos da cozinha como o ralador.

Fomos juntando os ingredientes com o auxílio das crianças que ajudaram a partir os ovos, a deitar a farinha etc.

Quando todos os ingredientes estavam misturados, todas as crianças que quiseram amassaram um pouco. A criança DM3 não quis tocar na massa. A massa ficou a levedar.

Tarde: à semelhança da manhã alertámos as crianças para alguns cuidados a ter na cozinha, falando agora também dos cuidados a ter com o forno.

Na cozinha, foi disponibilizado a cada criança um pedacinho de massa que elas espalharam e cortaram com formas com formatos alusivos ao Natal. Mal saiu a primeira fornada, as crianças provaram as bolachas e referiram ter gostado.

A criança DM3 já mostrou interesse em manusear a massa, mas durante pouco tempo.

De modo a facilitar a tarefa, dividimos as crianças em dois grupos, um que ficou a continuar a confeção das bolachas e outro que

<p>voltou para a sala e realizou brincadeiras livres nas áreas.</p> <p>Uma criança pediu para registrar a receita, BF6- Podemos registrar a receita para depois fazer em casa. Para o efeito, foi-lhe disponibilizada uma folha de registo e material de escrita, com o auxílio da educadora e observando o abecedário da parede, escreveu o título e desenhou os ingredientes, posteriormente o nome dos ingredientes foram escritos pela educadora.</p> <p>Ao lanche todos comeram bolachas inclusive os meninos da outra sala. Várias crianças referiram ter gostado muito da atividade e que iriam fazer em casa com as famílias.</p>	
---	--

4.1.3 Avaliação

A folha do planeamento em teia ficou colocada num local ao alcance das crianças, estas foram questionando o que estava escrito em cada seleção e autonomamente foram fazendo ilustrações, facilitando assim a sua compreensão.

À medida que as atividades foram sendo realizadas, as crianças foram colorindo a seleção correspondente e fomos conversando acerca de cada atividade.

Após as férias de Natal, no dia 03/01/2018, iniciou-se a manhã com uma conversa sobre o Natal. As crianças falaram sobre o seu Natal e sobre todas as experiências que vivenciaram. Posteriormente relembramos a teia e as atividades que tínhamos planeado e realizado, fazendo assim uma avaliação do projeto. De um modo geral, as crianças referiram ter gostado de realizar todas as atividades, sendo que as diferentes preferências se evidenciaram, tendo-se verificado que foi unânime o gosto pela festa de Natal.

JF5- Na festa gostei de ser a bruxa e que a Joana [estagiária] fosse o Pai Natal.

CF5- Eu gostei muito de cantar e dançar na festa.

Ao questionar as crianças acerca do que correu menos bem na realização do projeto, estas mostraram alguma dificuldade em explicitar algo, referindo que gostaram de tudo. Contudo uma criança refere:

ROF5- Só as bolas é que foram mais difíceis.

(retirado do diário de bordo nº 44 de 03/01/2018).

Esta referência remete a uma atividade que de facto não correu como esperado, visto termos planeado construir bolas para o pinheiro de Natal, mas a técnica adotada não se ter mostrado exequível com as crianças. As bolas acabaram por ser construídas por nós e posteriormente os meninos e meninas decoraram-nas e colocaram no pinheiro.

O grupo demonstrou mais facilidade em identificar aspetos positivos do que negativos, sendo a capacidade desta criança destacável. Este aspeto foi também por mim apontado como menos positivo, sendo satisfatório verificar a capacidade da criança o apontar.

Após terminada a conversa sobre as atividades e constatando que tudo o que inicialmente se planeou foi concretizado, colámos a teia na parede, juntamente com as anteriores.

A realização do planeamento em teia, foi uma das estratégias utilizadas pela educadora cooperante que pude observar e pela qual construí uma opinião positiva, uma vez permitir dar voz às crianças, auxiliar na organização e ainda facilitar o trabalho de planificação da educadora.

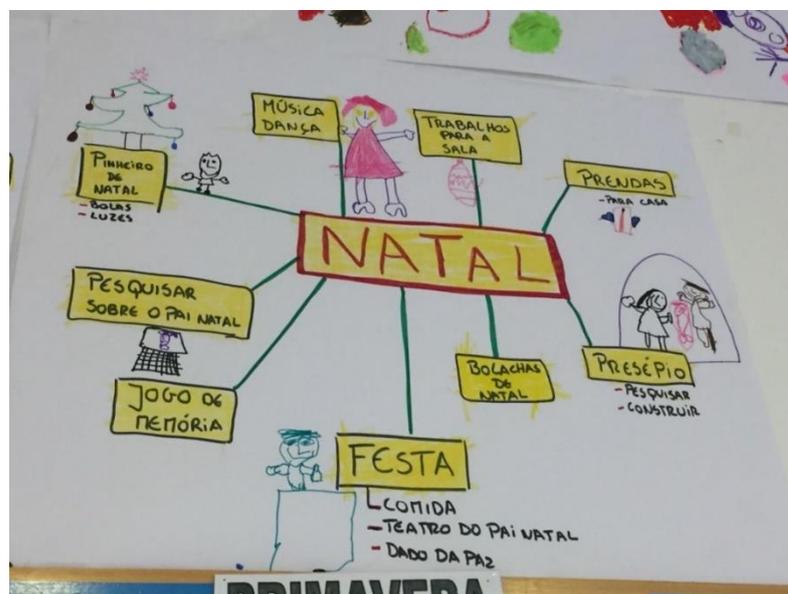


Figura 5- Avaliação Projeto Natal- Teia concluída 03/01/2018

O exemplo anteriormente apresentado foi apenas um dos planeamentos realizados durante o tempo em que estive neste contexto.

O planeamento das atividades no JI, não deve partir apenas do educador e estar guardado sem estar ao alcance das crianças. Este deve ser partilhado e realizado por todos os intervenientes da sala, de modo a que as atividades realizadas vão ao encontro dos interesses das crianças, incluindo a intencionalidade pedagógica do profissional.

Foi-me possível observar o sucesso da estratégia, não só para a educadora que conseguiu planificar o projeto de acordo com os interesses das crianças, mas também para as próprias crianças que se mantiveram envolvidas em todo o processo.

Atividade: 4.1.3- Avaliação Projeto Natal	
1- Objetivos de Investigação	2- Objetivos de Intervenção
1.1- <u>Aferir o desenvolvimento argumentativo das crianças, nos momentos de planeamento e avaliação:</u> no momento de avaliação colaborativo, as crianças apontaram o que gostaram mais no projeto, utilizando	2.1- <u>Promover a participação das crianças:</u> a participação das crianças esteve presente no momento de avaliação do projeto, uma vez que, em grande grupo, se analisou a teia completa, se reverão as atividades realizadas

<p>argumentos para justificar as suas escolhas. Demonstrando assim a sua capacidade de argumentar e apresentar exemplos perante a situação.</p> <p>1.2- <u>Analisar as capacidades reflexivas e críticas das crianças</u>: apesar de ter passado algum tempo após a realização das atividades, as crianças foram capazes de ativar as suas capacidades de reflexão de modo a participar no momento de avaliação do projeto. Apesar de não ser fácil refletir acerca do que já foi realizado há algum tempo foi possível verificar a sua concretização por parte do grupo.</p> <p>1.3- <u>Analisar práticas colaborativas entre as crianças e entre estas e a educadora em atividades de planeamento e de avaliação</u>: à semelhança do que aconteceu no planeamento, a avaliação do projeto foi realizada num processo de colaboração entre adultos e crianças.</p> <p><u>Instrumentos de recolha de dados</u>: notas de campo (diário de bordo nº44).</p> <p>Diário de bordo nº 44 de 03/01/2018</p> <p>Manhã: após a rotina da manhã as crianças partilharam experiências e novidades das férias de Natal.</p> <p>Foi lembrada a teia do planeamento do projeto do Natal e constatou-se que todas as atividades foram realizadas. As crianças</p>	<p>e todos tiveram oportunidade de manifestar as suas opiniões. Apesar de nem todos expressarem oralmente as suas opiniões estiveram presentes no momento e foram concordando com os colegas.</p>
---	---

referiram ter gostado de realizar as atividades, sendo que as diferentes preferências se evidenciaram. Várias referiram ter gostado mais da festa de Natal.

JF5- Na festa gostei de ser a bruxa e que a Joana [estagiária] fosse o Pai Natal;

CF5- Eu gostei muito de cantar e dançar na festa;

BF6- Fiz outra vez bolachinhas na minha avó;

Quando questionados acerca do que não correu tão bem, as crianças sentiram alguma dificuldade, respondendo que gostaram de tudo. ROF5- Só as bolas é que foram mais difíceis, esta referência vem do facto de a atividade de execução de bolas para o pinheiro de Natal não ter corrido como esperado e termos que ser nós, adultos, a construir as bolas, sendo que as crianças acabaram só por as decorar e colocar no pinheiro. Este é um bom exemplo do que correu menos bem neste projeto.

A teia foi afixada na parede, junto das anteriores já concluídas.

4.2 Planear - fazer - rever

4.2.1 Intervenção no momento de planeamento – Desenhos 09/01/2018

No dia 09/01/2018, realizei uma intervenção com o objetivo de dinamizar o momento de planeamento. Para isso convidei as crianças a desenharem aquilo que queriam fazer no tempo de brincadeira livre nas áreas, e posteriormente dizerem a um adulto o que desenharam.

Como é possível verificar nas imagens, as crianças desenharam aquilo que pretendiam fazer e posteriormente, eu, a minha colega estagiária e a educadora escrevemos o que cada uma disse que desenhou.

Por habitualmente o momento de planeamento ser realizado em grande grupo, o facto de ser realizado individualmente poderia causar estranheza às crianças, o que me levou a optar pela inclusão de mais do que um desenho na mesma folha, não retirando ao momento a essência da partilha em grupo e da colaboração com os outros.

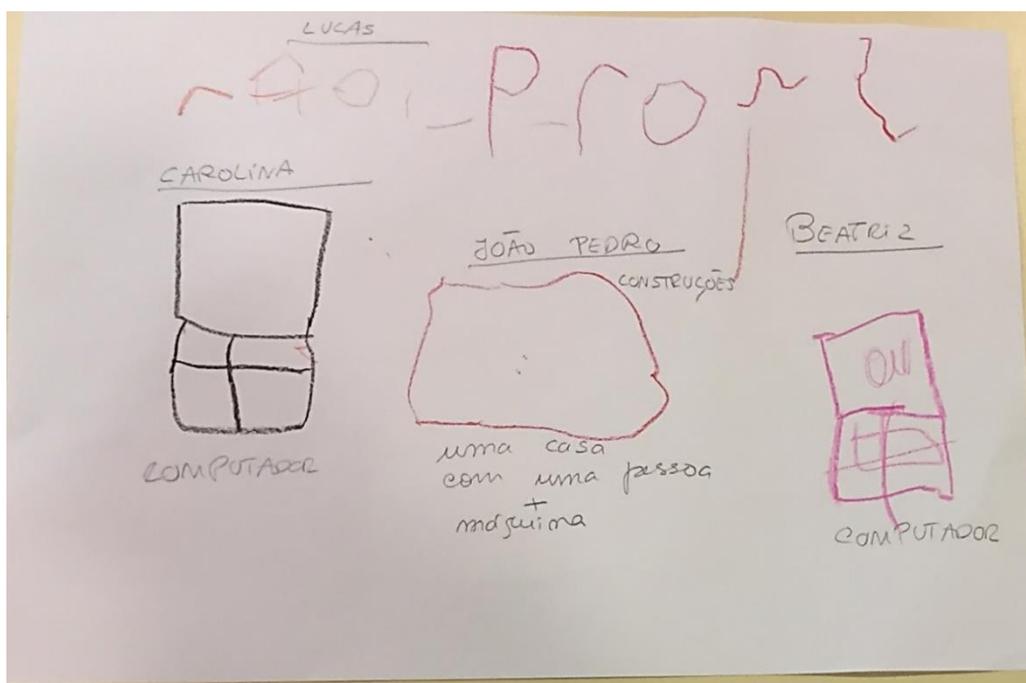


Figura 6- (A) Planeamento através de desenhos 09/01/2018

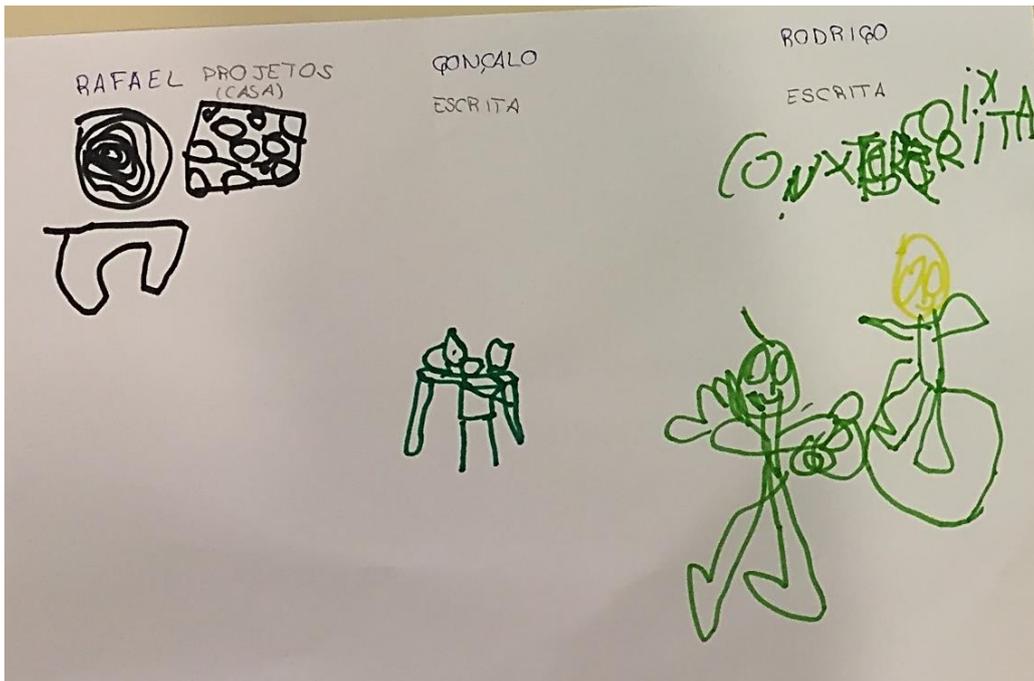


Figura 7- (B) Planeamento através de desenhos 09/01/2018

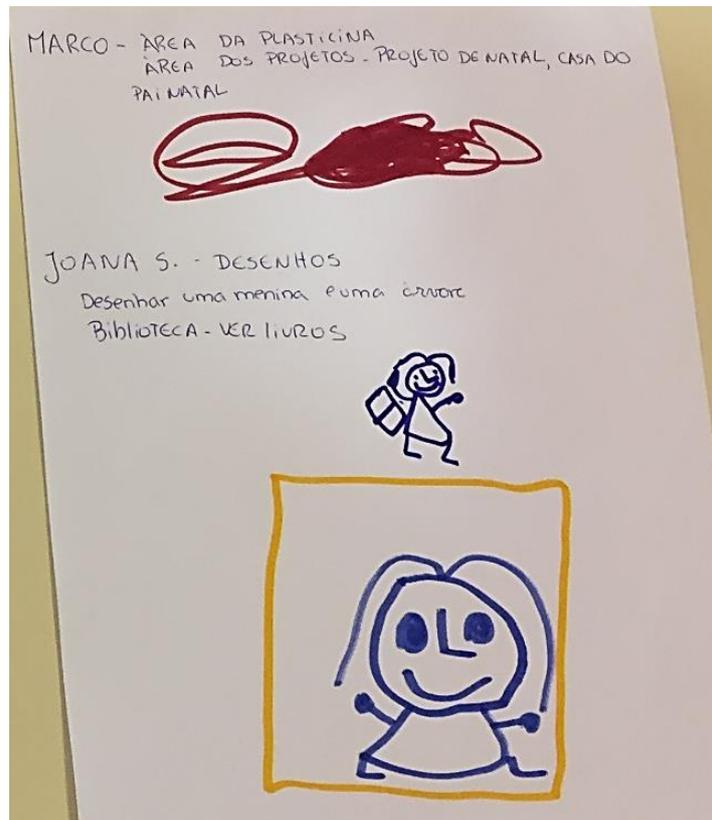


Figura 8- (C) Planeamento através de desenhos 09/01/2018

Para não tornar o tempo de planeamento muito longo uma vez que as crianças anseiam pelo momento de brincadeira, apenas lhes foi solicitado um registo em desenho simples, sendo que ao os analisar posteriormente foi possível perceber que algumas crianças fizeram desenhos rápidos e com poucos pormenores, ao passo que outras realizaram um desenho mais pormenorizado.

A opção de o adulto legendar o desenho da criança, prende-se com o facto de facilitar a análise posterior e também porque nem sempre é fácil compreender o que ela quer transmitir através dos seus grafismos. A legendagem de alguns desenhos já era uma prática usual neste JI, várias vezes observei a educadora cooperante a fazê-lo. Por vezes era ela que questionava as crianças se o podia fazer, mas outras vezes as próprias crianças pediam que o fizesse. Contudo, é sempre necessário ter alguns cuidados quando se aplica esta prática, de forma a não prejudicar o desenho da criança.

Questionámos as crianças se autorizavam a que escrevêssemos no desenho, ao qual obtivemos uma resposta positiva. Caso contrário seria necessário encontrar uma solução que podia passar por escrever numa outra folha, ou mesmo no verso. Tentámos escrever pouco e afastado da produção da criança de modo a não a alterar.

Assim, as crianças tiveram oportunidade de elaborar o desenho, mas também de manter um diálogo com o adulto de modo a complementar e enriquecer o momento.

No tempo de revisão, os desenhos foram afixados no quadro em frente à mesa de grande grupo, e as crianças verificaram se tinham ou não cumprido aquilo que tinham registado inicialmente no desenho. Verificou-se que todas cumpriram o que inicialmente planearam, e que algumas fizeram ainda outras coisas que não tinham planeado inicialmente.

Algumas crianças referiram ter gostado de fazer o registo em desenho, mas outras mostraram algum descontentamento, mostrando preferência pela partilha oral, justificando que é mais rápido.

Esta estratégia pode ser vista positiva ou negativamente, uma vez que o desenho não é uma competência apreciada por todas as crianças, podendo levar à desmotivação para os momentos de planeamento, o que não é desejável, enquanto que para outras pode ser considerado uma motivação.

Para o educador, em termos de gestão do tempo de planeamento, pode ser difícil realizar esta estratégia, contudo, para a revisão é um elemento facilitador uma vez que permite ter o registo do que foi planeado.

Assim, esta pode ser uma boa estratégia para potenciar e diversificar estes momentos, mas cabe ao profissional avaliar se funciona ou não com o grupo em questão.

Atividade: 4.2.1Planeamento através do desenho	
1- Objetivos de Investigação	2- Objetivos de Intervenção
<p>1.3- <u>Analisar práticas colaborativas entre as crianças e entre estas e a educadora em atividades de planeamento e avaliação:</u> a estratégia de planeamento utilizada não torna tão evidente a colaboração entre os intervenientes, uma vez que o desenho é uma atividade individual. Contudo a opção de incluir vários desenhos na mesma folha veio levar as crianças a ter que colaborar com os colegas já a opção de legendar o desenho espelha a colaboração da criança com o adulto.</p> <p><u>Instrumentos de recolha de dados:</u> fotografias (Figura 6; Figura 7; Figura 8); notas de campo:</p> <p>diário de bordo nº 47 de 09/01/2018</p> <p>Tarde: o planeamento foi realizado de maneira diferente, recorrendo à exposição dos planos através de desenhos. Em grande grupo, as crianças foram desafiadas a desenhar os seus planos ao invés de só os expressarem oralmente. Foi solicitado que elaborassem desenhos simples, sem necessidade de grandes pormenores, e que posteriormente</p>	<p>2.1- <u>Promover a participação das crianças:</u> as crianças foram as principais protagonistas do momento, utilizando o desenho e o diálogo como meio para expressar os seus planos. Sendo as suas produções ponto central no planeamento e na avaliação.</p> <p>2.4- <u>Proporcionar oportunidades de planeamento e de avaliação diversificados:</u> usualmente os momentos de planeamento e avaliação no contexto eram realizados apenas com recurso ao diálogo, neste caso o uso ao desenho vem dar resposta ao objetivo de proporcionar momentos de planeamento diversificados.</p>

descrevessem o desenho a um adulto. As crianças mostraram agrado por poder desenhar, algumas envolveram-se muito fazendo inclusive desenhos com bastantes pormenores ao passo que outras quiseram ser rápidas para passar à brincadeira nas áreas.

Nós (eu, a educadora e a colega estagiária), ouvimos os planos das crianças e legendámos os desenhos. Enquanto as crianças realizavam as suas atividades, fomos observando se estavam a cumprir os planos iniciais.

Na revisão, colocámos os desenhos no quadro de cortiça, visíveis a todos. Oralmente, cada um disse aquilo a que se propôs inicialmente, se o cumpriu ou não. Todas as crianças cumpriram o que planearam e algumas ainda fizeram outras coisas, que acabaram por não desenhar.

Questionei as crianças se gostaram de fazer o planeamento assim, a maioria respondeu positivamente, mas pelo menos uma criança referiu: MOM5- Assim demora muito, dizer só, é melhor.

4.2.2 Descrição e análise da intervenção – Registo áudio

No dia 11/01/2018 realizei uma intervenção como resposta aos objetivos propostos, fomentando um momento de planeamento e avaliação colaborativo e dando ainda a oportunidade de os realizar de maneira diferente do habitual.

Para a realização desta intervenção recorri ao jogo simbólico de faz de conta e ainda a um gravador áudio.

Com as crianças sentadas na mesa de grande grupo, expliquei-lhes que o planeamento e avaliação do tempo de trabalho iam ser um pouco diferentes do habitual; referi que eu seria a jornalista e eles os entrevistados. Mas para que a brincadeira se tornasse mais real iria recorrer a um gravador áudio. De imediato obtive uma resposta positiva por parte delas que se mostraram empolgadas em participar e quiseram perceber o funcionamento do gravador.

Assim, questionei as crianças acerca dos seus planos para o tempo de trabalho, gravando as respostas. Durante o tempo de trabalho fui observando as crianças e auxiliando e interagindo nas atividades. No momento de revisão, informei-as que iriam ouvir a gravação de modo a verificarem o cumprimento do plano inicial. Algumas crianças referiram logo à partida que não tiveram tempo de realizar tudo o que tinham planeado, mas no geral, mostraram-se motivadas para o fazer e curiosas para ouvir a sua voz no gravador.

O uso do gravador além de ser uma estratégia de intervenção, que permitiu entrar no jogo simbólico com as crianças e realizar um momento de planeamento e avaliação diferente, foi também um instrumento de recolha de dados. Após a intervenção, transcrevi o registo para depois analisar e retirar conclusões que apresentarei a seguir (Apêndice 2).

De um modo geral, esta foi uma estratégia bem conseguida, uma vez que obtive uma opinião positiva por parte das crianças. Contudo, mostrou-se um pouco demorada, o que vem a dificultar a organização. As crianças não se manifestaram quanto ao facto de ser mais demorada porque estavam envolvidas no jogo simbólico, mas em termos de organização de rotina diária para a realização desta teria de ser disponibilizado mais tempo ou realizar com pequenos grupos e não com todas as crianças no mesmo dia. Mesmo assim foi possível potenciar os momentos de planeamento e avaliação envolvendo ainda mais o grupo.

Análise de dados recolhidos nos momentos de planeamento e avaliação em que se utilizou o gravador

Após realizar a transcrição dos registos áudio, que pode ser consultada nos apêndices, apresento agora a análise de algumas situações que considero relevantes e que vêm responder aos objetivos propostos para esta investigação.

Para analisar os registos áudio do planeamento e avaliação, foi necessário recorrer às notas de campo e mesmo às fotografias recolhidas aquando da intervenção. Provavelmente o registo em vídeo poderia ter constituído uma melhor solução visto que muitas vezes, por exemplo, as crianças apontam sem verbalizar, ou exprimem as suas respostas por gestos, o que não é captado pelo gravador. De qualquer forma, os registos adicionais contribuíram para a melhor compreensão das gravações.

Todos os registos são merecedores de uma análise mais detalhada, contudo apenas apresento a análise daqueles que considero mais relevantes para o tema em questão, uma vez que a análise poderia incidir em vários objetivos.

Intervenientes

Criança (identificada pelo código anteriormente referido 2)

M- Margarida

ETG- Educadora Teresa Graça

EJ- Estagiária Joana

Registo 1 - J.SF5

Planeamento

M- Já pensaste para que área queres ir?

J.SF5- Eu vou para a área dos projetos.

M- Área dos projetos. E o que é que vais fazer lá?

J.SF5- Um...Um barco.

M- Um barco. E já sabes que matérias vais utilizar?

J.SF5- Sim.

M- O quê? Por exemplo?

J.SF5- Vai... vai ser coisas daquelas roxas ... e ... e ... depois vai ser um coiso de papel, mas não vai ser daquele de papel higiênico, ... não tem... por isso vai ser o telhado.

M- Um barco com telhado?

J.SF5- Sim.

M- Está bem, depois vamos ver o teu barco está bem?

J.SF5- Sim.

Esta criança tem cinco anos de idade e frequentou o JI da Paz nos anos anteriores, o que a leva a estar já apropriada a estes momentos não tendo dificuldades em relação à elaboração dos seus planos. Demonstra ter conhecimento dos materiais que tem ao seu dispor, mostrando mesmo intencionalidade para o uso de um material não disponível. Após o planeamento, esta criança dirigiu-se para a área dos projetos, onde executou o que pretendia.

O projeto apresentado poderia ocupar todo o tempo de trabalho, mas não foi o que aconteceu, por isso ela veio junto a mim e fez um novo planeamento.

2.º planeamento

M- J.S já acabaste o teu projeto?

J.SF5- Sim, [tá] ali (aponta para o objeto realizado que se encontra na mesa para depois mostrar aos colegas).

M- Muito bem, agora para que área queres ir?

J.SF5- Eu vou agora para aqui (aponta para a área da matemática), [pra] fazer contas.

M- Para a área da matemática. Utilizar a máquina de calcular?

J.SF5- Sim.

M- Muito bem.

A questão da gestão do tempo, é um assunto que se destaca logo quando se fala de planeamento e avaliação com as crianças. Prever o tempo que vão demorar a realizar as suas tarefas é algo em que as crianças sentem dificuldades, levando a que por vezes não tenham tempo de terminar tudo, ou terminem cedo de mais tendo ainda tempo para novos planos.

É normal que isto aconteça, e é normal também que as crianças comecem a cada vez ter mais facilidade na previsão do tempo, estando assim a refletir e a ser críticas em relação à sua atividade.

Ao elaborar o segundo plano esta já optou por uma atividade mais simples e menos demorada, demonstrando assim a noção de que o tempo já não era suficiente para grandes planos.

Aqui sente-se a necessidade de a criança ser mais crítica ao elaborar os seus planos de modo a prever o tempo da sua execução.

Revisão

M- Foi um barco que fizeste?

J.SF5- Sim.

M- Queres mostrar?

J.SF5- (a criança mostra o projeto e vai apontando para as diferentes partes explicando), aqui... aqui ela vai de fios que é a primeira parte onde foi, aqui é para enfeitar a casa e aqui é a cave e aqui são eles a dormir.

E fiz uma conta que é isto (e mostra).

M- Olhem a conta que depois a J.S fez.

ETG- E tu planeaste fazer uma atividade de matemática?

J.SF5- (acena com a cabeça que sim).

M- Quando acabou o projeto gravamos.

ETG- Ainda tinha tempo?

M- Sim, e veio dizer que ia fazer com a máquina de calcular

ETG- Merece palmas.

Para a revisão, esta criança leva consigo o seu projeto e a folha com a conta que realizou, mostrando os dois aos colegas, descrevendo com alguns pormenores o primeiro, ainda que com um discurso muito direto e apenas centrado em dizer o que é cada elemento. Foram realizados dois planos, e nenhum foi esquecido no momento de revisão, o que reflete a capacidade de reflexão da criança que os apresentou por ordem de realização.

Este exemplo mostra-nos uma criança com facilidade na realização do seu plano inicial, mas que se defronta com o facto de o realizar em menos tempo do que previsto, de modo a

solucionar o problema realizou um novo planeamento, mas agora para menos tempo. Na revisão consegue facilmente expressar tudo o que fez no tempo de trabalho.

Podemos assim constatar que a dificuldade da previsão do tempo é uma dificuldade das crianças, contudo, defrontada com o problema a solução foi rápida e eficaz. Este processo ajudará a que a criança futuramente se torne mais crítica quando elaborar o seu plano inicial.

Registo 2 - RM5

Planeamento

M- R para que área vais trabalhar?

RM5- Eu vou primeiro para a casinha das bonecas e a seguir vou para os projetos.

M- E quem é que vais ser na casinha das bonecas?

RM5- Vou ser o pai.

M- O pai, e depois na área dos projetos já sabes o que vais fazer?

RM5- (acena com a cabeça que sim)

M- O quê?

RM5- Vou fazer... uma casa.

M- Uma casa? Já sabes que matérias vais usar?

RM5- Uma casa de carros.

M- Uma garagem?

RM5- Sim.

M- Muito bem.

Ao contrário da situação anterior, esta criança realiza à partida dois planos para o seu tempo de trabalho.

Revisão

M- Então R fizeste aquilo que planeaste?

RM5- (Acena com a cabeça que sim).

M- Fizeste?

RM5- Eu fui para, para... eu esqueci-me de ir [pr'a], [pr'os] projetos.

M- Então só fizeste uma das coisas que planeaste, certo?

RM5- Amanhã.

M- Pronto, e então o que fizeste?

RM5- Eu fui [pr'a pr'a pr'a] casinha das bonecas, e eu era o pai ... e na casinha das bonecas nós estávamos a comer e a ver futebol e a ver quem ganhava e a ver quem perdia.

(...)

M-Muito bem, fizeste uma parte do que planeaste certo?

RM5- Sim.

Esta criança, bem como a criança CF5, elabora dois planos iniciais, mas não os consegue cumprir, uma vez que a primeira atividade demorou mais do que o que se esperava. As duas na revisão expuseram o que aconteceu, comprometendo-se a realizar o plano no dia seguinte. A educadora cooperante ajudou a que as crianças compreendessem que quando vão para a casinha provavelmente não vão ter tempo para outros planos, conseguindo assim que futuramente elas tenham isto em conta quando elaborarem os seus planos.

Apesar do incumprimento da totalidade do plano inicial esta foi uma situação que levou as crianças a serem críticas consigo mesmas, através da reflexão compreenderam que não realizaram tudo a que se comprometeram inicialmente e sugeriram já soluções. Os momentos de planeamento e avaliação são também isto, ajudar as crianças a adquirir estas competências que contribuem para a construção da sua autonomia.

Registo 3 - J.PM5

Planeamento

M- J.P, já sabes para que área vais trabalhar?

J.PM5- Sim, primeiro eu vou [pr'os] projetos.

M- E que projeto vais fazer?

J.PM5- Vai ser uma pista gigante, como muito... que tem ... e depois vou [pr'as construções].

M- Vais para as construções?

J.PM5- Vou fazer uma casa... com.. normal.

M- Uma casa normal?

J.PM5- E depois... nos projetos vou usar os materiais que a ... que são aquelas coisas que parecem rodas, só que vou usar 5 e já acabou.

Revisão

J.PM5

M- Então J.P ?

ETG- Fizeste aquilo tudo que disseste ali?

J.PM5- [Xim] ... fui [tabalhar] nos [projetosss] ... um carro grande [incompreensível, fala muito baixinho] (apontou para as diversas partes da construção e foi explicando) aqui é...

... os maus ... este é o maior deles todos... e depois parece que tem ... são três maus e os bons são só dois.

ETG- E três mais dois quantos fazem?

J.PM5- um dois três quatro cinco (conta pelos dedos das mãos).

ETG- Três mais dois são cinco?

J.PM5- Sim... é uma mão cheia.

ETG- É uma mão cheia... mas tu agora tens que arrumar os bonecos outra vez lá no mesmo sítio.

J.PM5- [inda] falta isto (aponta para a parte que falta explicar).

ETG- Mas tens que ser rápido porque os outros meninos estão à espera e também tem que ter tempo para falar.

J.PM5- Quando os outros vieram ...descarregarem naquele coiso...e depois... aquilo é uma (incompreensível)... e isto... e depois eles saem por aqui rápido... e depois passam por aqui ... e depois apanham.

ETG- Muito bem explicado J.P, agora vais explicar a outra construção.

J.PM5- É rápido ... isto é um carro que anda e que tem aqui as rodas e já acabou.

ETG- Ah, foi mesmo rápido.

M- Muito bem o J.P disse que ia para a área dos projetos e para a área das construções
cumpriu?

J.PM5- Eu fui muito rápido ... a fazer o projeto e a dizer.

ETG- E essa construção? É pequenina? É media? É grande?

J.PM5- É grande aliás é supergigante.

ETG- É supergigante.

M- Pois, mas tu tinhas dito que ias fazer uma casa gigante e fizeste foi um carro gigante certo?

J.PM5- A casa vai aparecer depois.

M- AHH é para continuar?

ETG- Então são quantas palmas?

J.PM5- humm... poder ser.

ETG- Quantas?

J.PM5- Vinte

ETG- Isso era se fizesses tudo tal e qual como disseste ali.

ETG- Pode ser... cinco.

Esta criança está diagnosticada com perturbação do espectro do autismo ainda que ligeiro, apresenta algumas dificuldades na oralidade que dificultaram a transcrição integral do registo, contudo é visível a sua capacidade de reflexão e exposição do trabalho. Ela conseguiu cumprir os dois planos sugeridos. Contudo, no tempo de planeamento alongasse nas explicações o que leva a ter que ser chamada a atenção por parte da educadora.

Esta é uma situação que acontece com alguma frequência nestes momentos, pois as crianças não só têm de ter as capacidades de refletir sobre a sua ação como também de a conseguir sintetizar para transmitir aos outros. Claro está que é positivo ouvir as crianças a explicar todos os pormenores do seu trabalho, contudo, nestes momentos em grande grupo não é possível, porque todas querem partilhar o que fizeram e o tempo disponibilizado para o momento não é muito. Assim, a competência de interação social é também trabalhada uma vez que as crianças

têm que conseguir respeitar e colaborar com os colegas para que todos tenham as mesmas oportunidades.

Nesta situação vê-se também que quando a criança é confrontada com o seu plano inicial acaba por sugerir uma solução para justificar o seu incumprimento passando a um possível planeamento futuro.

Registo 4 - DM3

Planeamento

M- Para que área queres ir trabalhar?

DM3- Hmm.. [práa] ... [maiosX]

M- Para os livros?

DM3- Sim.

M- Para a biblioteca?

DM3- Sim.

Revisão

M- Então D?

DM3- Comboios.

EJ- Foste para os comboios. E o que fizeste nos comboios?

DM3- Fui os amigos [pós] comboios.

EJ- Com quem estavas nos comboios?

DM3- [Guçalo].

EJ- Com o Gonçalo?

DM3- [Xim].

EJ- E quem mais? O Gonçalo não estava lá. Quem é que estava lá?

ETG- O Gonçalo esteve a fazer aqueles (...)

MOM5- Não estava eu?

EJ- Quem é que estava lá?

ETG- Não era o J.P que estava nos comboios?

J.PM5- Também estava.

DM3- Não.

(...)

M- Mas no início estive nos livros, e depois até foi arrumar comigo não foi?

DM3- [Xim].

MOM5- Então merece três palmas... uma, duas, três.

ETG- Então pronto, merece algumas palminhas.

Esta criança, no início do ano letivo só frequentava a instituição da parte da manhã não participando na rotina da tarde, estando assim ainda pouco apropriada aos momentos de planeamento e avaliação. A esta data a participação dela já se mostra muito desenvolvida, uma vez que inicialmente a criança não falava, posteriormente começou apenas a imitar sons da narrativa sem ser perceptível qualquer palavra. Começando depois a introduzir o “e já acabou” no final dos sons produzidos, até começar a entrar na dinâmica do momento e a dizer corretamente para onde queria ir ou o que fez, ainda que sem grandes pormenores.

Inicialmente também era difícil que esta criança respeitasse os colegas quando estavam a falar, mas foi também um aspeto onde foi notória uma evolução uma vez que passou a conseguir esperar que os colegas falassem sem interromper e participar na sua vez.

É ainda possível perceber que esta criança ainda não tem muito a noção da importância do compromisso feito no planeamento, uma vez que cumpre o que planeou, mas faz mais atividades sem informar os adultos.

Nas primeiras tardes que frequentou o contexto andava de área em área sem informar o adulto e deixando tudo por arrumar, com o tempo isso começou a ser mais controlado. Mas esta criança tem ainda um caminho a percorrer no que diz respeito à compreensão destes momentos e dos compromissos assumidos.

Surge aqui a intervenção de outra criança, algo que acontece frequentemente. Estes meninos e meninas caracterizam-se muito pela entreatajuda e pelo bom funcionamento em grupo, tal como a boa capacidade de colaboração entre si, por isso muitas vezes nestes momentos as crianças auxiliam-se por exemplo a relembrar algum pormenor.

Registo 5 – J.FF3

M- Já sabes para que área queres ir trabalhar J.F?

J.FF3- Não.

M- Ainda não?

J.FF3- Não.

M- Queres pensar mais um bocadinho?

J.FF3- [Xim].

2.ª tentativa (Passado algum tempo)

M- Já sabes para que área queres ir trabalhar J.F?

J.FF3- Sim.

M- Para onde?

J.FF3- [pá] casa das bonecas.

M- E quem é que vais ser na casinha das bonecas?

J.FF3- Ah?

M- Quem é que tu vais ser lá?

J.FF3- (não responde).

M- Vais brincar com as bonecas?

(outra criança) J.SF5- Vai ser a filha?

J.FF3- Vou ser a mãe.

M- Vais ser a mãe? Muito bem vai lá que já estão lá outros meninos.

Revisão

M- Então J.F, foste para a casinha?

J.FF3- [Xim].

M- E foste a mãe?

J.FF3- (Acena com a cabeça que sim).

M- Muito bem a J.F cumpriu o que planeou, palmas.

Esta criança demonstra ainda alguma dificuldade em elaborar o seu plano, sendo necessário disponibilizar-lhe mais tempo para pensar. Uma vez tomada a decisão volta a sentir dificuldade em decidir o que vai fazer na área escolhida, o que demonstra que mentalmente o seu plano não foi totalmente elaborado. Isto leva a que surja aqui uma situação pertinente, ou seja, a

mobilização da colaboração de outra criança. Foi possível verificar diversas vezes a colaboração entre crianças, não só no auxílio da realização dos planos, mas também na revisão quando algum pormenor passava por esquecido.

Este aspeto vem reforçar a premissa de que estes momentos são de facto colaborativos, visto ser possível verificar o trabalho em grupo por parte das crianças.

Uma característica deste grupo que transparece neste registo, mas que também verifiquei noutras situações é a colaboração e ajuda por parte das crianças mais velhas em relação às mais novas. Aqui estamos perante uma criança de três anos, ainda pouco apropriada a estes momentos e com dificuldades na elaboração do plano, e uma criança de cinco anos, que por já conhecer bem estes momentos tenta auxiliar a colega. Assim, a capacidade de colaborar com o outro é uma característica deste grupo.

Registo 6 - G.MM3

Planeamento

M- G.M já pensaste para que área queres ir trabalhar?

G.MM3- (acena com a cabeça que sim).

M- Para onde?

G.MM3- (não se compreende).

M- Para onde?

G.MM3- ...[is] (não se compreende).

M- Para as construções?

G.MM3- (acena com a cabeça que não).

M- Para onde?

G.MM3- [fiii]...

M- Anda mostrar.

(peguei na mão da criança e deixei que me levasse ao local, sendo que ela apontou para a caixa dos fios)

G.MM3- Aqui.

M- Para os fios, sim? Fazer enfiamentos é isso?

G.MM3- Acena com a cabeça que sim.

M- Muito bem.

Revisão

M- Então G.M? Foste para os fios?

G.MM3- (Mostra os enfiamentos que fez).

ETG- Olha que bonito, palmas ao G.M.

M- Ele cumpriu.

ETG- Olha G.M tu gostaste.

G,MM3- [Xi].

ETG- Sim? Muito? De que é que tu gostaste mais?

G.MM3- de [enfia] ali.

ETG- Qual é a cor que tu gostas mais aí?

G.MM3- (Aponta para todas)

EJ- Qual é a cor que gostas mais?

G.MM3- (volta a apontar para todas)

EJ- Escolhe só uma.

G.MM3- (Aponta para uma peça verde)

EJ- Essa?

M- Qual é essa?

G.MM3- [Vede].

ETG- Verde.

M- Palmas para o G.M.

A criança G.M tem apenas três anos de idade e quando cheguei ao estágio pouco comunicava oralmente. Sabíamos que ele falava por indicações do encarregado de educação que alegava que ele em casa contava tudo, mas isto não se verificava no contexto. Com o passar do tempo, começou a falar com os colegas no tempo de trabalho e nas brincadeiras nas áreas, depois começou também a dirigir-se aos adultos, até ter à vontade para falar em grande grupo. Quando começou a corresponder aos momentos de planeamento e avaliação fazia-o num tom de voz muito baixo, quase como se estivesse a segredar. Mas a esta data, já participava ativamente nestes

momentos, contudo algumas dificuldades na produção oral dificultam o processo, bem como o uso recorrente ao apontar em vez da transmissão oral.

No que diz respeito à apropriação dos momentos, demonstrou compreendê-los e participar como esperado neles. Quando toca o sino para arrumar a sala, esta criança arruma os materiais que utiliza e dirige-se para a grande mesa, e espera pelos colegas para o início da revisão. Esta postura reflete um bom envolvimento dela, demonstrando que logo no primeiro ano de contato com o contexto de apropriou dos mesmos.

Em síntese...

Estes são apenas alguns exemplos de diálogos ocorridos nos momentos de planeamento e avaliação onde foi utilizado um gravador como estratégia de recolha de dados. Optei por analisá-los de modo a retirar conclusões essenciais a este estudo.

Neste grupo heterogéneo é possível perceber os diferentes ritmos e apropriações das crianças em relação aos momentos de planeamento e avaliação. O que é normal, visto que cada criança é uma criança, e o seu ritmo deve ser respeitado.

Ao refletir sobre os diálogos destes meninos e meninas é possível aferir a sua capacidade de planeamento de reflexão sobre a sua atividade bem como a capacidade de serem críticos com as próprias atitudes.

À data do registo, nem todas tinham atingido um nível de envolvimento desejado, contudo estão no bom caminho para continuar a adquirir capacidades de planeamento e reflexão sobre a própria ação bem como a sua colaboração com os outros.

Na minha chegada ao contexto, o grupo de crianças de três anos quase não participava ativamente nestes momentos, o que também motivou o meu interesse para a realização desta investigação. Muitas das vezes tinha de ser o adulto a sugerir um trabalho para eles realizarem, mas com o tempo e com a observação dos colegas algumas delas passaram a apontar para onde desejavam ir até que introduziram a comunicação oral. Foram momentos muito curiosos, e que espelharam a evolução destas crianças, pois algumas delas que não pronunciavam qualquer palavra passaram a fazê-lo, inicialmente muito sucintamente passando a explicações mais complexas.

Deste modo, é possível concluir que estes momentos não permitem só que as crianças desenvolvam as suas capacidades reflexivas e críticas, nem de trabalho em colaboração, mas também a oralidade, que vem abrir portas para a socialização.

Sabendo que a linguagem e o pensamento estão ligados, a linguagem permite a transmissão do pensamento “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotsky, 1998, pp. 156-157). Ou seja, é importante que as crianças verbalizem aquilo que pensam para que quem as escute possa compreender o seu pensamento.

Posso assim concluir que estes momentos trazem diversas vantagens para as crianças que os executam, não só a nível do espírito crítico, mas também das capacidades reflexivas, bem como no desenvolvimento da linguagem e das competências de colaboração e socialização.

Atividade: 4.2.2- Planeamento e avaliação com utilização do registo áudio	
1- Objetivos de Investigação	2- Objetivos de Intervenção
<p>1.1- <u>Aferir o desenvolvimento argumentativo das crianças, nos momentos de planeamento e avaliação:</u> ao fazer os seus planos e ao revê-los as crianças argumentaram, cada vez mais e melhor, sustentando as suas escolhas e decisões.</p> <p>1.2- <u>Analisar as capacidades reflexivas e críticas das crianças:</u> através da análise dos diálogos foi possível perceber a capacidade de reflexão das crianças em relação às suas ações, bem como o sentido crítico uma vez que identificaram situações onde não cumpriram o planeamento, compreenderam os motivos que as levaram a não o cumprir e ainda expuseram soluções.</p>	<p>2.1 - <u>Promover a participação das crianças:</u> todas as crianças tiveram oportunidade de participar, planeando e refletindo sobre a sua ação.</p> <p>2.2- <u>Fomentar momentos colaborativos:</u> os momentos de planeamento e avaliação em grande grupo são colaborativos, visto ser necessário recorrer à colaboração entre os intervenientes de modo a conseguir o bom desenvolvimento do processo.</p> <p>2.3- <u>Proporcionar momentos que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças:</u> ao planear as suas atividades e ao revê-las, as crianças estão a ser críticas consigo mesmas. Conseguem antecipar alguns problemas, planeando à partida soluções. Por vezes surgem problemas não</p>

<p><u>Instrumentos de recolha de dados:</u> registo áudio (Apêndice 2).</p>	<p>previstos, mas as crianças, ao serem críticas conseguem identificá-los e partilhá-los naturalmente.</p> <p>2.4- <u>Proporcionar oportunidades de planeamento e de avaliação diversificados:</u> o jogo simbólico de faz de conta, e a utilização do gravador proporcionaram um momento diferente do diálogo habitual.</p>
--	--

4.3 Avaliar para poder planejar

No capítulo I fiz referência à organização do espaço pedagógico onde realizei o estágio, referi a existência, na sala, de um local intitulado “Avaliar para poder planejar”, um local que serve de palco para a realização de uns momentos da rotina diária destas crianças, o registo da avaliação diária e planeamento futuro.



Figura 9- Avaliar para poder planejar

Neste local existe uma folha de registo dividida em colunas, das quais uma para ser preenchida com a data, outra com “gostámos”; “não gostámos”; “fizemos”; “queremos”. A discussão destes itens e o preenchimento destas colunas constam da rotina diária destas crianças.

No final de cada dia, após o momento de revisão do tempo de trabalho, realiza-se também a avaliação geral do dia, onde as crianças revêm tudo o que fizeram durante o dia, manifestam a sua opinião em relação ao que gostaram mais e ao que não gostaram, e apresentam ainda novos planos ou ideias que querem vir a realizar. Todos os aspetos são expostos em grande grupo oralmente enquanto um adulto regista por escrito no cimo do quadrado correspondente; posteriormente, o responsável, com um colega à escolha, ilustra o que foi dito pelos colegas e tudo é registado pelo adulto.

Durante o estágio, tive oportunidade de observar e auxiliar diversas vezes estes momentos. Inclusive mediei o diálogo com o grupo todo, fiz o registo por escrito e acompanhei as crianças durante a ilustração.

As participações nestes momentos levaram-me a retirar diversas conclusões, nomeadamente a importância do papel do adulto, principalmente na mediação do diálogo, uma vez que o diálogo acontece em grande grupo e todas as crianças querem expressar a sua opinião, apesar de este grupo conseguir, na maioria das vezes, manter a ordem nestes momentos, a intervenção do adulto é essencial. Muitas vezes foi preciso ajudar as crianças a chegar a acordos, principalmente nas colunas do “gostámos” e “não gostámos”, porque frequentemente a resposta obtida foi “gostámos de tudo”, ou foram apresentados exemplos diferentes, cabendo ao adulto auxiliar na seleção do que a maioria apontou.

Identificar o “não gostámos” mostrou-se ser também uma escolha um pouco difícil para as crianças; mais uma vez o papel do adulto foi essencial para não deixar que esta passasse a ser a coluna das “queixinhas”, uma vez que, por diversas vezes, as crianças aproveitavam para expor conflitos pessoais com os colegas sucedidos durante o dia.

Como adulto mediador do diálogo, tentei sempre ajudar as crianças a refletir sobre as atividades e levá-las a pensar criticamente sobre o que correu bem e menos bem, conseguindo assim que elas apontassem aspetos menos bons do dia sem ser os próprios conflitos com os colegas.

A coluna referente ao “queremos” ajudou em muito na decisão das atividades a realizar com as crianças, visto que a grande maioria das atividades realizadas foram solicitadas por elas neste e noutros momentos. Este pode ser um grande aliado para o educador de infância no que diz respeito à planificação de atividades futuras. As crianças sempre se mostraram interessadas na sugestão de atividades a realizar, dando ideias e começando já a fazer planos de concretização.

Durante estes momentos de planeamento e avaliação colaborativos, é dada voz às crianças, permitindo que reflitam sobre o seu dia e se expressem em relação ao que foi realizado e ainda projetem planos futuros.

É ainda permitido ao educador ter um registo do que foi feito e da visão positiva e negativa do dia, bem como dos interesses e motivações futuras do grupo, podendo vir a ser utilizado em termos de avaliação e reflexão da prática profissional.

Exemplo: Apresento aqui um exemplo que registei do momento de revisão diária, onde a educadora questiona as crianças e elas manifestam a sua opinião.

Revisão diária 11/01/2018 (Retirado do diário de bordo nº 49 de 11/01/2018)

ETG- Pensem só um bocadinho no nosso dia, o que é que fizemos hoje?

R.AM5- Modelagem dos corpos dos animais.

M.OM5- Fomos para as áreas.

CF5- Acabámos o Registo da notícia.

ETG: Ora muito bem, fizemos muitas coisas, e o que gostaram mais de fazer?

CF5- Acabar o registo.

ETG- Acabar a notícia?

Várias crianças- Sim.

ETG: E porque gostaram tanto de terminar a notícia?

BF5- Porque assim já podemos colar

lá fora para toda a gente ver.

ETG-Muito bem, e o que é que gostaram menos?

CF5- Que não fossemos cantar os reis.

ETG- Que não fossemos cantar os reis? Pois foi, a chuva não nos deixou.

E agora o que querem fazer mais?

J.SF5- Continuar o projeto do corpo.

Várias crianças: Sim.

ETG: Agora o responsável e outro menino ou menina vão com a Margarida preencher o registo.

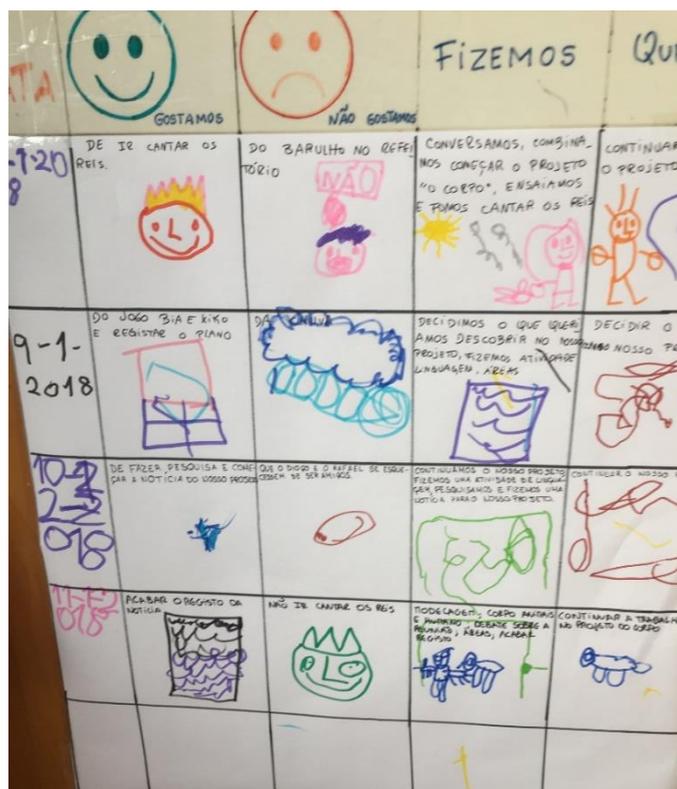


Figura 11- Exemplo de registo - avaliar para poder planear

Neste caso, não houve problemas em decidir o que colocar nas colunas porque todas as crianças estiveram de acordo.

No final da semana as folhas de registo são afixadas na parede, conseguindo assim obter-se um registo contínuo ao longo das semanas.

Atividade: 4.3- Avaliar para poder planejar	
1- Objetivos de Investigação	2- Objetivos de Intervenção
<p><u>1.1- Aferir o desenvolvimento argumentativo das crianças, nos momentos de planeamento e avaliação:</u> no momento de avaliar para poder planejar, as crianças são levadas a argumentar acerca das suas escolhas, estando assim a desenvolver esta capacidade.</p> <p><u>1.2- Analisar as capacidades reflexivas e críticas das crianças:</u> a avaliação diária requer das crianças um processo de reflexão acerca do seu dia e de pensamento crítico em relação a tudo o que o constituiu. Assim, ao analisar a realização de todo este processo é possível verificar o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à reflexão e ao pensamento crítico.</p> <p><u>1.3- Analisar práticas colaborativas entre as crianças e entre estas e a educadora em atividades de planeamento e de avaliação:</u> ao discutir em grande grupo os acontecimentos diários, as crianças estão a trabalhar colaborativamente entre si e com a educadora. Entre todos é possível chegar a um consenso acerca do que colocar em cada coluna do quadro. Mas para isso é preciso colaborar,</p>	<p><u>2.1- Promover a participação das crianças:</u> este momento acontece com base na participação das crianças, elas refletem sobre o seu dia e expressam as suas opiniões em relação ao mesmo. No momento de partilha oral, todos podem dar a sua opinião, o registo apenas é realizado por duas crianças, mas como todas são responsáveis do dia rotativamente, todas tem oportunidade de realizar o registo.</p> <p><u>2.2- Fomentar momentos colaborativos:</u> o momento em questão, é considerado um momento colaborativo. Assim, ao intervir, mediando o diálogo com as crianças, auxiliando na tomada de decisões e auxiliando nos registos, estive também a incitar a colaboração.</p>

aceitando e respeitando a opinião dos restantes.

Instrumentos de recolha de dados: fotografias (Figura 11); notas de campo: **diário de bordo n.º 49 de 11/01/2018**

Tarde: Avaliar para podés planear

Com as crianças reunidas em grande grupo sentadas à volta da mesa a educadora medeia o diálogo de modo a fazer a avaliação do dia.

ETG- Pensem só um bocadinho no nosso dia, o que é que fizemos hoje?

R.AM5- Modelagem dos corpos dos animais.

M.OM5- Fomos para as áreas.

CF5- Acabámos o Registo da notícia.

ETG: Ora muito bem, fizemos muitas coisas, e o que gostaram mais de fazer?

CF5- Acabar o registo.

ETG- Acabar a notícia?

Várias crianças- Sim.

ETG: E porque gostaram tanto de terminar a notícia?

BF5- Porque assim já podemos colar lá fora para toda a gente ver.

ETG-Muito bem, e o que é que gostaram menos?

CF5- Que não fossemos cantar os reis.

ETG- Que não fossemos cantar os reis? Pois foi, a chuva não nos deixou. E agora o que querem fazer mais?

J.SF5- Continuar o projeto do corpo.

Várias crianças: Sim.

ETG: Agora o responsável e outro menino ou menina vão com a Margarida preencher o registo.

À medida que o diálogo se foi desenrolando, eu fui fazendo o registo escrito no cimo de cada quadrado. Depois o responsável e outra criança vieram para junto do local de registo já equipados com material de desenho.

Relembramos o que tinha sido dito e eles ilustraram.

4.4 Mudanças na sala de atividades

A organização do espaço pedagógico em função das necessidades e interesses das crianças é um aspecto que o educador de infância deve ter em conta, mostrando através dela a sua intencionalidade educativa, mas sempre de acordo com as características do grupo.

Assim, durante o ano letivo torna-se necessário fazer alterações na organização da sala, alterações essas que podem ser sugeridas pelas crianças ou da iniciativa do profissional, mas que terão de ser bem vistas por todo o grupo, conseguindo assim tornar o ambiente educativo o mais acolhedor possível bem como através dele transmitir bem-estar a todos que nele permanecem e potenciar novas oportunidades de aprendizagem.

Os momentos de avaliação colaborativos realizados em grande grupo, podem possibilitar a compreensão de que a organização do espaço está a resultar ou não com o grupo em questão.

Este aspecto verificou-se na parte inicial do meu estágio captando a minha atenção para a importância destes momentos.

A 11/10/2017, no momento de avaliação do tempo de trabalho, conversou-se sobre a necessidade de alteração da sala. Após o tempo de brincadeira livre nas áreas, a educadora referiu:

TG- Temos que pensar, alguns meninos escolhem sempre as mesmas áreas, e algumas áreas nunca são escolhidas por ninguém.

BF6- A escrita, ninguém vai para lá.

TG- E acham que isto acontece porquê?

BF6- Está muito escondida.

(retirado do diário de bordo nº9 de 11/10/2017)

Durante a observação do tempo de brincadeira das crianças e refletindo sobre os seus planos diários, eu, a educadora cooperante a minha colega estagiária, começamos a perceber que a área da escrita raramente era escolhida pelas crianças, sentindo a necessidade de alterar a organização da sala. Contudo, antes de agir, a educadora cooperante levou as crianças a pensar sobre o assunto e perceber se elas tinham esta noção, o que se verificou como se pode ver no diálogo acima apresentado. Rapidamente uma criança identificou a área a que a educadora se referiu e um motivo para o acontecimento, mostrando assim a sua capacidade para refletir acerca do que a rodeia e o transmitir criticamente a todos.

O comentário desta criança levou a que refletíssemos acerca da organização do espaço da sala, levando assim a uma mudança intencional do espaço de modo a conseguir colocar a área da escrita mais visível e atrativa para passar a fazer parte das escolhas das crianças.

A mudança foi pensada e realizada por nós logo no final do dia; achámos por bem realizá-la de imediato, permitindo proporcionar às crianças o sentimento de serem escutadas, abrindo-lhes futuras oportunidades para partilharem o que sentem não só em relação à organização do espaço, mas a tudo o que acontece no JI.

Não foi fácil pensar numa mudança de organização que viesse solucionar o problema, mas sem interferir na organização restante e não originando novos problemas. Assim optámos por deslocar a área da escrita para junto da biblioteca, colocando aí também o computador, criando um espaço com três áreas distintas, mas de certa forma interligadas entre si. Esta deslocação permitiu dar mais espaço à área dos projetos e organizá-los de outra forma.

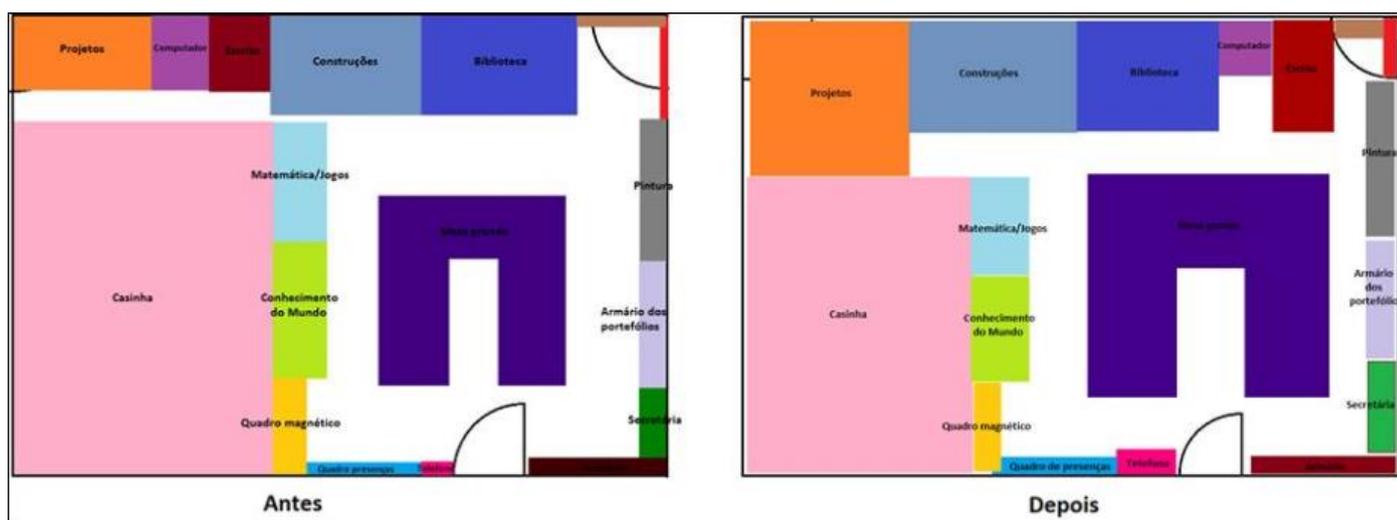


Figura 12- Planta da Sala

Se as crianças poderiam estar presentes no momento da mudança, podiam, mas achámos que o movimentar de móveis poderia constituir um perigo para elas e por isso decidimos ser nós a fazer a mudança e no dia seguinte proporcionar o efeito surpresa. Deixámos depois as crianças decidirem a organização de alguns materiais e escolherem o local para o instrumento de regulação comportamental a “Barra dos Campeões”.

No dia seguinte à mudança, as crianças ao chegarem à sala deram logo conta do que tinha acontecido, observando as áreas e fazendo comentários positivos. Em grande grupo decidiu-

se qual o melhor local para colocar a “Barra dos Campeões” e algumas crianças que se mostraram interessadas auxiliaram na organização de alguns materiais nas áreas.

No tempo de trabalho todas escolheram ir trabalhar para a área da escrita, biblioteca e computador, sendo que foi aberta uma exceção em relação ao número de crianças por área, dado haver muita expectativa das crianças em experimentarem os novos espaços.

Foi muito bom ver as reações das crianças que exploraram estas áreas e exploraram os materiais quase como se fossem novos e não estivessem já na sala. Algumas referiram não conhecer alguns livros da biblioteca, o que levou a concluir que a mudança trouxe um novo potencial a estas áreas que estavam escondidas e passaram a ter outro destaque.

Na revisão diária as crianças decidiram que o que gostaram mais no dia foi a mudança das áreas, o que demonstra que refletiram acerca do que aconteceu e que o objetivo foi cumprido.

Posso concluir que os momentos de avaliação colaborativos são importantes não só para que as crianças reflitam sobre a sua atividade, mas também sobre tudo o que as rodeia, podendo referir criticamente aspetos que poderão levar à mudança positiva.



Figura 13- Mudanças na sala de atividades – ANTES



Figura 14- Mudanças na sala de atividades - DEPOIS

Atividade: 4.4- Mudanças na sala de atividades	
1- Objetivos de Investigação	2- Objetivos de Intervenção
<p>1.A- <u>Aferir o desenvolvimento argumentativo das crianças, nos momentos de planeamento e avaliação:</u> a educadora colocou um problema, que levou a que as crianças interviessem, argumentando e expondo respostas e soluções para o mesmo.</p> <p><u>Instrumentos de recolha de dados:</u> fotografias (Figura 13; Figura 14); notas de campo: diário de bordo n.º 9 de 11/10/2017</p> <p>Tarde: na avaliação do tempo de trabalho, a educadora referiu: TG- Temos que pensar, alguns meninos escolhem sempre as mesmas</p>	<p>2.1- <u>Promover a participação das crianças:</u> a participação das crianças, não só foi promovida no momento de avaliação, mas também na decisão da organização da sala de atividades. Apesar de as crianças não terem participado diretamente na mudança, foi delas que partiu a ideia e foram elas que apontaram a necessidade, sendo assim importante a sua participação.</p>

áreas, e algumas áreas nunca são escolhidas por ninguém.

BF6- A escrita, ninguém vai para lá.

TG- E acham que isto acontece porquê?

BF6- Está muito escondida.

No final do dia, eu a educadora cooperante a colega estagiária reunimos e achamos por bem realizar alterações na organização do espaço da sala. Decidimos fazer a mudança imediatamente de modo a dar a perceber às crianças que as suas opiniões são tidas em conta. Antes de começar, identificámos algumas prioridades, como potenciar a área da escrita sem prejudicar as restantes, e começamos a organizar a sala em função delas.

Diário de bordo n. º10 de 12/10/2018

Manhã: ao chegar à sala, as crianças repararam logo na mudança, percorrendo a sala observando as mudanças e expressando-se positivamente em relação a estas. No tempo de acolhimento falamos um pouco acerca da mudança, e avançamos com os trabalhos.

Tarde: no momento de planeamento todas as crianças fizeram planos para a área da biblioteca, da escrita e do computador.

Abrimos uma exceção e deixámos que todos fossem para estas áreas. As crianças exploraram os livros, que apesar de já estarem

<p>na sala, para eles era como se fossem novos.</p> <p>Houve mesmo algumas a questionar se aqueles livros já ali estavam.</p> <p>No final do dia, em grande grupo decidiu-se o melhor local para colocar a “Barra dos Campeões”.</p> <p>No momento de avaliar para podes planear, as mudanças na sala foram apontadas como aquilo que gostaram mais.</p>	
--	--

4.5 Análise da entrevista à educadora cooperante

Durante todo o percurso enquanto estagiária mantive sempre conversas informais com a educadora cooperante, onde trocamos ideias, opiniões e conhecimentos. Apesar de todas as conversas decidi documentar a opinião da educadora em relação ao tema investigado. Assim realizei a entrevista estruturada, não só com o objetivo de recolher a sua opinião, mas também de concluir o meu trabalho. Optei por realizá-la mesmo no final do ano letivo, uma vez que o meu contacto com o contexto não durou o ano todo e não pude observar a restante evolução do grupo.

Na altura da realização da entrevista, a educadora já conseguiu fazer um balanço geral das crianças em relação ao tema em questão, o que veio reforçar algumas conclusões já retiradas por mim no tempo de contacto com o contexto.

Logo na primeira questão, questionei a educadora acerca das motivações para adotar os momentos de planeamento e avaliação colaborativos com o grupo, ao que ela remeteu para uma questão atual na educação, a formação contínua. Uma vez que estes não eram momentos integrados na sua intencionalidade educativa, mas com o investimento na formação passou a adotá-los no dia a dia da sua sala, e continuou com a sua realização após constatar que “dá resultado”. Importa então salientar que é essencial que os educadores de infância invistam em atualizar a sua formação e depois tentar colocar os novos conhecimentos em prática nos seus grupos de trabalho, conseguindo assim trazer diversas vantagens para todo o contexto educativo.

Quanto à importância destes momentos na vida das crianças, referida na segunda e na terceira questão, obtive uma resposta que foi ao encontro daquilo que também penso e que aparece descrito nas OCEPE. Nestes momentos as crianças sentem-se e são de facto “protagonista da própria aprendizagem”, uma vez que lhes é dada voz e as suas opiniões são tidas em conta. As crianças passam a se “responsabilizarem por aquilo que vão fazer” e posteriormente a ter a capacidade de “evocar o que fizeram” conseguindo também testar os seus limites. Nestas questões a educadora referiu apenas algumas das vantagens que a implementação destes momentos traz às crianças, existindo ainda outras.

No que diz respeito a limitações para a implementação destes momentos, foi referida uma questão muito frequente nos JI da rede pública do nosso país, a falta de recursos humanos, que dificulta e limita a realização de algumas atividades. Para um adulto sozinho na sala não é fácil implementar estes momentos sem encontrar “estratégias para contornar”.

Na quinta pergunta questioneei-a educadora acerca de como avaliava o envolvimento deste grupo nos momentos em questão, obtive uma resposta que veio muito ao encontro da minha opinião. Estas crianças de facto envolvem-se muito no que diz respeito ao planeamento e avaliação. Como referi ao longo do trabalho e a educadora acabou por referir também, é notório um maior envolvimento e facilidade por parte dos mais velhos, contudo, os mais novos, ao seu ritmo, acabam por cada vez se envolverem e apropriarem mais.

Por último, foquei a questão no tema a ser desenvolvido nesta investigação, a promoção do sentido crítico e das capacidades reflexivas das crianças, obtendo uma resposta positiva sustentadora das conclusões que também retirei. A educadora refere “claro que também estão muito mais reflexivos muito mais críticos”, acrescentando não ser só nestes momentos, mas em tudo, “qualquer que seja o tema que trazemos à sala, eles têm sempre uma palavra a dar, uma palavra a dizer, um reparo a fazer, uma ideia”. Esta resposta vem responder aos objetivos da minha investigação, possibilitando a conclusão de que de facto os momentos de planeamento e avaliação colaborativos implementados na rotina diária deste grupo promovem o sentido crítico e reflexivo das crianças, permitindo o desenvolvimento de competências essenciais à sua vida futura.

CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir o presente relatório importa refletir sobre todo o percurso realizado, não só sobre o que foi apresentado neste relatório, mas tudo o que constitui a minha formação e a construção da minha identidade enquanto futura profissional da educação.

Este relatório representa o compilar de uma fase de formação inicial, mas que não permite transparecer tudo aquilo que foi vivido, todas as aprendizagens todas as dificuldades, todas as reflexões. Aqui aprofundi um tema, que considerei pertinente, debruçando-me sobre ele e sobre todos os aspetos a ele inerentes, contudo, as aprendizagens adquiridas foram muito mais do que aqui está exposto.

Aqui fica apenas uma pequena parte daquilo que foram anos de crescimento enquanto pessoa, mas acima de tudo enquanto profissional. Todo o caminho que trilhei foi tão ou mais importante do que a realização desta investigação.

As experiências vividas neste último ano de mestrado, mostram-se muito relevantes no que diz respeito à formação da minha identidade profissional. O estágio foi um desafio que considero ter superado com sucesso. Um desafio que requereu muito de mim, enquanto pessoa e profissional, contudo com trabalho e dedicação consegui ir crescendo à medida que os dias foram passando, que vivenciei experiências e fui ficando cada vez mais e mais à vontade para intervir e tomar decisões. Considero o momento de estágio uma das etapas mais gratificantes na formação docente, pois é no contexto educativo onde se experiencia toda a teoria adquirida durante os anos de formação.

O contato com o contexto educativo não me permitiu apenas desenvolver capacidades relacionadas com a intervenção junto das crianças e de investigação, mas permitiu-me também desenvolver competências sociais diversas. O contato com a educadora cooperante, com a educadora da outra sala e com todos os profissionais envolvidos no contexto proporcionaram o desenvolvimento de capacidades de trabalho colaborativo e em equipa.

Realizei o estágio em parceria com outra colega estagiária, o que poderia ter sido uma desvantagem tornou-se uma grande vantagem, trabalhamos sempre em grupo, recorrendo ao respeito e à tolerância, à ajuda e acima de tudo à amizade e ao gosto pela educação. Fomos sempre colaborando uma com a outra conseguindo de certa forma completarmo-nos. Trabalhamos colaborativamente, mas também individualmente, conseguindo evoluir

coletivamente, mas também pessoalmente. Ter alguém com quem partilhar ideias, opiniões e que me apoiasse em caso de dúvida foi uma mais valia.

Mas, esta forma de trabalho não ficou só entre nós, tentámos sempre trabalhar assim com os restantes adultos da instituição, trabalhando colaborativamente, uma vez que “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p. 28). Assim posso concluir que a capacidade de trabalhar colaborativamente não ficou só experimentada pelas crianças, mas também pelos restantes intervenientes conseguindo assim um ambiente educativo agradável.

Elaborar um projeto de intervenção e ainda um de investigação não se mostrou nada fácil, mas mesmo assim após percorrer a longa caminhada para a sua realização a conclusão está próxima. E importa referir que estagiar, contatar com o contexto e com a prática é essencial, mas a vertente investigativa é igualmente importante, uma vez que o educador de infância se caracteriza pela sua capacidade de reflexão e que ela deve estar sempre presente na sua vida profissional. Refletir e investigar sobre a prática são competências indissociáveis da profissão. Deste modo, realizei esta investigação ao serviço das práticas, onde refleti sobre aquilo que foi a minha prática profissional.

Na realização desta surgiram algumas limitações, primeiro na escolha de um tema, e depois no elaborar do projeto. No contexto educativo acontecem diariamente um sem número de coisas novas, e conseguir realizar atividades planificadas por três adultos nem sempre foi fácil. Assim, vi-me limitada pela falta de tempo, apesar de os momentos de planeamento e avaliação terem horários específicos, nem sempre foram cumpridos, levando a que muitas vezes estes não fossem realizados como esperado. Apesar deste aspeto, fui tentando sempre registar, nas anotações de campo, informações referentes ao planeamento e à avaliação, o que me foi possível visto que existiam mais dois adultos na sala, caso contrário ter-se-ia sentido a escassez de recursos humanos referida pela educadora.

Não só a falta de tempo, mas a realização de diversas atividades e a vontade de intervir em todos os momentos da vida diária deste JI, levaram a que muitas vezes desviasse a atenção da minha questão de investigação. Considero ter sido a minha maior dificuldade, focar-me a investigação, muitas vezes deixei-me levar pelo encanto dos projetos a desenvolver na sala, canalizando as minhas ideias, pensamentos e reflexões para lá, deixando assim a minha

investigação correr riscos de realização. Deveria ter feito melhor esta gestão de modo a atentar todos os momentos de igual forma.

O período curto de estágio é também uma limitação, uma vez que não permite a realização de investigações a longo prazo. Esta limitação levou-me a voltar ao contexto para conversar com a educadora de modo a perceber se as conclusões já retiradas eram ainda válidas.

Uma crítica que faço a mim mesma é de não ter começado desde cedo com a revisão da literatura de modo a poder sustentar e melhorar a minha prática. Quando me debrucei profundamente na literatura, surgiram novas ideias, que poderia ter posto em prática, possibilitando uma intervenção mais rica e diversificada.

Para futuras investigações, sugiro o enriquecimento das intervenções, a experimentação mais arrojada de estratégias potenciadoras dos momentos de planeamento e avaliação e ainda a interligação desta abordagem com as famílias, sugerir a realização destes momentos em casa, fazendo assim uma ligação das famílias e proporcionando vantagens a todos.

Apesar das limitações, consegui responder à questão inicial da investigação e corresponder aos objetivos a que me propus.

Assim, tal como me objetivei para a investigação, aferi o desenvolvimento argumentativo das crianças, nos momentos de planeamento e avaliação, uma vez que ao analisar as intervenções das crianças foi possível verificar a crescente capacidade argumentativa da grande maioria delas. Claro está que nem todas as crianças têm a mesma capacidade argumentativa e o mesmo à vontade para participar em grupo, o que limitou em parte o cumprimento deste objetivo. Analisei também as capacidades reflexivas e críticas das crianças, através do registo e reflexão das suas respostas perante diversas situações, permitindo-me concluir que esta capacidade de reflexão e espírito crítico foi crescendo à medida que eles se foram apropriando dos momentos. A educadora cooperante, na entrevista, demonstra também concordar com esta conclusão, referindo que estas crianças têm sempre uma palavra a dar qualquer que seja a situação; analisei práticas colaborativas entre as crianças e entre estas e a educadora em atividades de planeamento e de avaliação, uma vez que estes momentos decorreram sempre em grande grupo e onde a colaboração entre as diferentes partes esteve presente.

No que diz respeito aos objetivos de intervenção, promovi a participação das crianças, um dos objetivos que destaco como mais cumprido, uma vez que sempre vi as crianças como principais protagonistas da própria aprendizagem, que sempre tive em conta os seus interesses e

opiniões e planifiquei intervenções onde eles tivessem oportunidade de uma efetiva participação ativa; fomentei momentos colaborativos principalmente os momentos de planeamento e avaliação, mas não só, momentos onde as crianças foram levadas a colaborar com os colegas e com os adultos intervenientes, onde desenvolveram também competências sociais e de vida em grupo; proporcionei momentos que permitiram o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, principalmente nos momentos de planeamento e avaliação, não só da ação das próprias crianças mas de tudo o que se vivia no JI; proporcionei oportunidades de planeamento e de avaliação diversificados, como o planeamento através do desenho; a introdução do jogo simbólico e o registo áudio no planeamento e na avaliação, e ainda o registo de planeamento e avaliação em teia e o momento de avaliar para poder planear.

De um modo geral posso concluir que, de facto, os momentos colaborativos de planeamento e avaliação contribuem para a promoção das capacidades reflexivas e críticas das crianças.

Ao longo deste percurso, adquiri novas capacidades e desenvolvi competências que me fizeram crescer enquanto profissional. A observação e a reflexão são as que mais se destacam, bem como a capacidade de responder rápida, mas deliberadamente às diversas situações que possam surgir na prática.

No estágio tentei sempre ouvir as crianças de modo a corresponder aos seus interesses e necessidades, identifico-me assim com uma ideia de uma educadora que refere que “ouvimos as crianças para compreender e para conhecer, elas não estão no centro, na medida em que não são o alvo do nosso saber transformador, estão ao nosso lado, a criar significados e a construir saberes culturais” (Libório, 2018, p. 14). Caminharei sempre ao lado das crianças, deixando que elas sejam as protagonistas da sua aprendizagem.

Ao falar em colaboração (Panitz, 1996), refere-a como um estilo de vida, eu refiro a profissão do educador de infância também como um estilo de vida, uma vez que invade a vida do profissional com toda a sua magia e encanto.

Termino assim citando um conselho de alguém que foi essencial para todo o processo, a Educadora Cooperante que ao refletir acerca da sua prática como supervisora, refere a importância de “garantir a continuidade da persistência do encanto!” (Graça, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa : McGRAW-HILL.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora .
- Coelho, P. (s.d.). *O Diário de Um Mago*. Lisboa: Pergaminho.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-
acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*,
XIII(22), pp. 355-379. Obtido em 16 de agosto de 2018, de
<http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Ennis, R. (1985). A Logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*,
43(2), 44-48. Obtido em 09 de agosto de 2018, de
<https://pdfs.semanticscholar.org/80a7/c7d4a98987590751df4b1bd9adf747fd7aaa.pdf>
- Formosinho, J., Kartz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar - A construção
social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora .
- Graça, M. T. (janeiro/abril de 2018). Reflexão sobre experiência pessoal da supervisão/formação.
(A. d. Infância, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*(113), pp. 35-37.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & P. Weikart, D. (1995). *A Criança em acção*. Lisboa : Fundação Calouste
Gulbenkian.
- Kartz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Fundação
Calouste Gulbenkian .
- Libório, O. (maio/agosto de 2018). O que vamos fazer hoje?- a voz das crianças no planeamento.
(A. d. Infância, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*(114), pp. 11-15.
- Living Peace International*. (2016). Obtido de <http://livingpeaceinternational.org/br/>

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação O-Ação*. Porto : Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação - Abordagens conceituais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning*. Obtido em 13 de agosto de 2018, de http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf
- Roldão, M. d. (outubro/dezembro de 2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista NOESIS*(71), pp. 22-33. Obtido em 11 de setembro de 2018, de file:///C:/Users/Margarida%20Alves.000/Desktop/Noesis71.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*. Ministério da Educação .
- Strommen, E. F., & Lincoln, B. (4 de agosto de 1992). Construtivism, technology, and the future of classroom learning. *Education and urban society*, 24(4), pp. 466-476. Obtido em 13 de agosto de 2018, de <http://www.playfulefforts.com/archives/papers/EUS-1992.pdf>
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos* . Porto: Porto Editora .
- Torres, P. L., Alcantara, P., & Irala, E. A. (setembro / dezembro de 2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 4(13), pp. 129-145. Obtido em 13 de agosto de 2018, de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7052/6932>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* . Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian .
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem* . Lisboa : Instituto Piaget .

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes .

Legislação

Lei-Quadro (Lei n. °5/97 de 10 de fevereiro)

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. °46/86 de 14 de outubro)

APÊNDICES

Apêndice 1 Entrevista à educadora cooperante Teresa Graça

20/06/2018

Educadora Teresa Graça - ETG

1- O que a levou a implementar os momentos de planeamento e avaliação na rotina diária destas crianças?

ETG: Bom... ah...quando nós nos formamos não é, depois sentimos a necessidade de continuar a formação ao longo da vida... não é?! Como é obvio. E foi assim que aconteceu, fui-me formando, e fui percebendo que havia coisas preciosas que eu desconhecia e que podia implementar na prática, que é o caso destes momentos, não é, de avaliação diária com as crianças e planeamento com elas também. Ahh...e quando se percebe que dá resultado a vontade que dá é de continuar e que é isso que de facto acontece não é!?

2- Considera que estes momentos são essenciais na rotina diária do Pré-Escolar?

ETG: HUMMM., pelo que eu também já disse acho que sim, são (são) mesmo essenciais. Para já porque dão a previsibilidade não é, não só dão previsibilidade, mas também responsabilidade, porque... aaah... as crianças sentem-se, não é, sempre protagonistas comigo e eu dou / tudo o que faço, mesmo na planificação parte da opinião deles, eles já sabem que a opinião deles é muito importante. Fazemos sempre em teia, afixámos e, eles já sabem e por isso até o último menino, foi o M.OM5, agora nesta última fase, que num primeiro momento eu não falei logo que íamos registar em teia e ele lembrou, portanto eles estão muito habituados, sentem-se realmente ... protagonistas da própria aprendizagem e como nós devemos trabalhar assim, não posso pedir outra coisa, não é!?

3- Que vantagens trazem estes momentos para as crianças?

ETG: Estas mesmas, não é, de se responsabilizarem por aquilo que vão fazer, ahh de ...de cumprir aquilo que se propuseram fazer não é, e depois de evocar o que fizeram, porque desenvolvem a linguagem mas também se re...auto- responsabilizam não é auto- regulam também nas suas capacidades, também vão percebendo aquilo que são capazes ou não de fazer,

percebem os seus limites, não é, ou aquilo...ou os sucessos muitas vezes e portanto é ótimo é sempre de continuar não é!?

4- Que limitações encontra para a realização dos mesmos?

ETG: A limitação acho que é sempre uma muito conhecida que é a falta de recursos humanos as vezes não é. Quando se tem , principalmente turmas grandes e não temos uma auxiliar por exemplo só para a nossa sala, temos que partilhar a auxiliar com a outra turma, e aí as vezes é mais difícil, mas não é impossível, podemos sempre encontrar estratégias para contornar e elas existem desde que a gente tenha um bocadinho de criatividade e queira não é!?

5- Como avalia o envolvimento, deste grupo, nestes momentos?

ETG: Hmm... eu acho que lhes dou um ótimo (risos), porque eles hmm, eu acho que eles já nem precisam muito do adulto, para fazerem isto não é, estão tãooo habituados e interiorizaram de tal forma que, sobretudo os mais velhos, como é obvio. Então, e eu deixo-lhes, dou-lhes todo o caminho, portanto, avalio desta forma, muitíssimo bem, não é. Eles são muito capazes e tem muito dentro, não é, aaa todo este processo.

6- Ao longo do ano letivo verificou evolução nestas crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades reflexivas e críticas?

ETG: Muito, e vocês são testemunhas disso, vocês apanharam-nos no início do ano, e agora ainda vieram espreitar um pouco, porque se mostraram sempre interessadas, não é, vieram espreitar um pouco de como eles estão nesta fase de final do ano, estiveram connosco na atividade “dar asas á paz” também, e humm. O que vos posso dizer, ah também viram a nossa entrevista na rádio, ou seja, são crianças sempre protagonistas da própria aprendizagem e isso é o melhor que eu posso desejar para eles, por isso, aaa claro que também estão muito mais reflexivos muito mais críticos, mas em tudo, não é, qualquer que seja o tema que trazemos à sala, eles tem sempre uma palavra a dar, uma palavra a dizer, um reparo a fazer, um uma ideia. Partilham imensas, imensas ideias e também tem sido muito proveitoso, como acho que é obvio na resolução de problemas, porque eles depois começam a ter uma facilidade muito maior de resolver os próprios problemas, não é?!... Pronto.

Notas:

A entrevista aconteceu na sala de JI onde decorreu o estágio, ao final do dia após as crianças terem ido embora.

Na sala estava eu, a educadora e a colega estagiária, que também realizou o estágio nesta instituição. O que justifica a referência a “vocês”.

Previamente informei a educadora de que lhe queria fazer algumas questões acerca do meu projeto de investigação, o que foi visto por ela com agrado prontificando-se para responder ao que fosse necessário. Fui autorizada a gravar a entrevista e a utilizá-la para fins académicos.

Optei por fazer esta entrevista no final do ano letivo, uma vez que o acompanhamento ao longo do ano, por parte da educadora, lhe permite ter uma visão da evolução das crianças. Possibilitando-me assim sustentar mais as conclusões retiradas.

Apêndice 2 Transcrição do registo áudio do planeamento 11/01/2018

Identificação das crianças ³ N.2°NGI

M-Margarida

ETG- Educadora Teresa Graça

EJ- Estagiária Joana

J.SF5

M- Já pensaste para que área queres ir?

J.SF5- Eu vou para a área dos projetos...

M- Área dos projetos. E o que é que vais fazer lá?

J.SF5- Um...Um barco.

M- Um barco. E já sabes que matérias vais utilizar?

J.SF5- Sim.

M- O quê? Por exemplo?

J.SF5- Vai... vai ser coisas daquelas roxas ... e ... e ... depois vai ser um coiso de papel mas não vai ser daquele de papel higiénico, ... não tem... por isso vai ser o telhado.

M- Um barco com telhado?

J.SF5- Sim.

M- Está bem, depois vamos ver o teu barco está bem?

J.SF5- Sim.

RM5

M- R para que área vais trabalhar?

RM5- Eu vou primeiro para a casinha das bonecas e a seguir vou para os projetos.

M- E quem é que vais ser na casinha das bonecas?

RM5- Vou ser o pai.

M- O pai, e depois na área dos projetos já sabes o que vais fazer?

RM5- (acena com a cabeça que sim)

M- O quê?

RM5- Vou fazer... uma casa.

M- Uma casa? Já sabes que matérias vais usar?

RM5- Uma casa de carros.

M- Uma garagem?

RM5- Sim.

M- Muito bem.

CF5

M- C, para que área vais trabalhar?

³ Identificação das crianças Nome.2°Nome (facultativo) género idade = N.2°NGI – exemplo fictício P.RM5 = Pedro Rocha Masculino 5 anos

CF5- Para a casinha e depois também [pr'os] projetos.

M- E na casinha quem é que vais ser?

CF5- A Mãe.

M- A mãe, e nos projetos o que é que vais fazer?

CF5- Uma...Casa.

M- Uma casa e já sabes que matérias vais utilizar?

CF5- (Acena com a cabeça que sim)

M- Quais?

CF5- Humm... (silêncio).

M- Ou ainda vais pensar?

CF5- [Inda] vou pensar.

M.OM5

M- M, já sabes para que área vais trabalhar?

M.OM5- Eu vou para o computador, e mesmo no computador vou para a área da escrita.

M- E que jogo vais fazer no computador? Ou vais pesquisar?

M.OM5- Aquele, aquele daquele, daquele da bia...

M- Da bia e do kiko?

M.OM5- Sim.

M- Olha e na área da escrita o que vais fazer?

M.OM5- Vou usar o computador.

M- Ai no computador, muito bem.

(NOTA: Jogo da bia e do kiko da Língua Portuguesa)

J.PM5

M- J.P, já sabes para que área vais trabalhar?

J.PM5- Sim, primeiro eu vou pr'os projetos.

M- E que projeto vais fazer?

J.PM5- Vai ser uma pista gigante, como muito... que tem ... e depois vou pr'as construções.

M- Vais para as construções?

J.PM5- Vou fazer uma casa... com.. normal.

M- Uma casa normal?

J.PM5- E depois... nos projetos vou usar os materiais que a ... que são aquelas coisas que parecem rodas, só que vou usar 5 e já acabou.

DM3

M- Para que área queres ir trabalhar?

DM3- Hmm.. [práa] ... [maiosX].

M- Para os livros?

DM3- Sim.

M- Para a biblioteca?

DM3- Sim.

R.AM5

M- R, já pensaste para que área vais trabalhar?

RM5- Hum, vou [pr'os] recortes.

M- Para os recortes? E o que é que vais recortar?

RM5- ... humm vou recortar carros que são de brincar.

M- Recortar carros de brincar?

RM5- Sim.

M- E depois o que é que vais fazer com eles?

RM5- humm... pôr no meu caderno.

M- Muito bem, colados?

RM5- Sim.

M- E vais fazer isso o tempo todo?

RM5- Sim.

GM5

M- G, para que área queres ir trabalhar?

GM5- Vou para a casinha das bonecas.

M- E quem é que vais ser na casinha das bonecas?

GM5- Vou ser... o gato.

M- O gato?! Boa. E vais ficar lá o tempo todo?

GM5- Não, vou ser o cão.

M- Vais ser o cão?

GM5- (Acena com a cabeça que sim)

M- Pronto podes fazer de conta que primeiro és um gato e depois um cão, sim? E vais ficar lá o tempo todo?

GM5- hum hum (acenando com a cabeça que sim)

M- Muito bem.

LM3

M- L já pensaste para que área queres ir trabalhar?

LM3- Sim.

M- Para onde?

LM3- ahhh pá a á ... [construções].

M- Para a área das construções? E que construções vais fazer?

LM3- Vou fazer um carro.

M- Um carro, muito grande ou pequenino?

LM3- Ahhh grande ... o carro ... mais grande ...[traxer]... uma caixa para ali (aponta para a área das construções).

M- Vais levar uma caixa para fazer o carro?

LM3- (não se percebe a resposta).

J.FF3-

M- Já sabes para que área queres ir trabalhar J.F?

J.FF3- Não.

M- Ainda não?

J.FF3- Não.

M- Queres pensar mais um bocadinho?

J.FF3- [Xim].

2ª tentativa (Passado algum tempo)

M- Já sabes para que área queres ir trabalhar J.F?

J.FF3- Sim.

M- Para onde?

J.FF3- [pá] casa das bonecas.

M- E quem é que vais ser na casinha das bonecas?

J.FF3- AH?

M- Quem é que tu vais ser lá?

J.FF3- (não responde)

M- Vais brincar com as bonecas?

(outra criança) J.SF5- Vai ser a filha.

J.FF3- Vou ser a mãe.

M- Vais ser a mãe? Muito bem vai lá que já estão lá outros meninos.

G.MM3

M- G.M já pensaste para que área queres ir trabalhar?

G.MM3- (acena com a cabeça que sim)

M- Para onde?

G.MM3- (não se compreende)

M- Para onde?

G.MM3- ...is (não se compreende)

M- Para as construções?

G.MM3- (acena com a cabeça que não)

M- Para onde?

G.MM3- fiii...

M- Anda mostrar.

(peguei na mão da criança e deixei que me levasse ao local, sendo que ela apontou para a caixa dos fios)

G.MM3- Aqui.

M- Para os fios, sim? Fazer enfiamentos é isso?

G.MM3- Acena com a cabeça que sim.

M- Muito bem, já te vou ajudar.

Tempo de trabalho

No tempo de trabalho as crianças dirigiram-se para as áreas que tinham planeado inicialmente, eu a educadora cooperante fomos circulando pela sala, interagindo e apoiando as brincadeiras das crianças.

Algumas crianças terminaram os seus planeamentos iniciais e dirigiram-se a mim para fazer um novo planeamento.

Planeamento intercalar após a conclusão do planeamento inicial

J.SF5

M- J.S já acabaste o teu projeto?

J.SF5- Sim, [tá] ali (aponta para o objeto realizado que se encontra na mesa para depois mostrar aos colegas).

M- Muito bem, agora para que área queres ir?

J.SF5- Eu vou agora para aqui (aponta para a área da matemática), [pra] fazer contas.

M- Para a área da matemática. Utilizar a máquina de calcular?

J.SF5- Sim.

M- Muito bem.

LM3

M- Então L já acabaste?

LM3- Siiim.

M- E o que estiveste a fazer?

LM3- ahh fui pra.... Uma [construção] ... coisa grande ... e depois fui para ali (aponta para a biblioteca) ver uns [livros].

M- E agora o que queres fazer?

LM3- Quero ir para a pintura.

M- E o que é que vais pintar?

LM3- Ahh não sei.

M- Ainda não sabes?

LM3- Depois logo se vê.

M- Muito bem.

Revisão- as crianças sentam-se na mesa grande e trazem consigo alguma coisa que queiram mostrar. Utilizei a ordem das gravações do planeamento. Coloquei a gravação as crianças ouviram e depois fizeram a sua revisão

J.SF5

M- Foi um barco que fizeste?

J.SF5- Sim.

M- Queres mostrar?

J.SF5- (a criança mostrar o projeto e vai apontando para as diferentes partes explicando), aqui... aqui ela vai de fios que é a primeira parte onde fui, aqui é para enfeitar a casa e aqui é a cave e aqui são eles a dormirem. E fiz uma conta que é isto (e mostra).

M- Olhem a conta que depois a J.S fez.

ETG- E tu planeaste fazer uma atividade de matemática?

J.SF5- (acena com a cabeça que sim).

M- Quando acabou o projeto gravamos.

ETG- Ainda tinha tempo?

M- Sim, e veio dizer que ia fazer com a máquina de calcular.

ETG- Merece palmas.

(todos batem palmas)

RM5

M- Então R fizeste aquilo que planeaste?

RM5- (Acena com a cabeça que sim)

M- Fizeste?

RM5- Eu fui para, para... eu esqueci-me de ir [pr'a], [pr'os] projetos.

M- Então só fizeste uma das coisas que planeaste certo?

RM5- Amanhã.

M- Pronto, e então o que fizeste?

RM5- Eu fui [pra pra pra] casinha das bonecas, e eu era o pai ... e na casinha das bonecas nós estávamos a comer e a ver futebol e a ver quem ganhava e a ver quem perdia.

M- E que ganhou?

RM5- Foi ... foi... foram dois.

M- Dois grupos?

RM5- Sim.

M-Muito bem, e era um jogo de que clubes?

J.SF5- Como é que [chamavam-se]?

RM5- Real Madrid e Benfica.

M-Real Madrid e Benfica muito bem. E então depois não tiveste temo de fazer o projeto?

RM5-Algumas vezes perdia e algumas vezes ganhava. Ganhavam mais vezes, perdiam poucas vezes.

M- Acontece sempre nos jogos, alguém ganha e alguém perde, não é?

RM5- É.

M-Muito bem, fizeste uma parte do que planeaste certo?

RM5- Sim.

CF5

M- Então C? Distraíste-te?

CF5- Detraí um bocadinho não fui para a área dos projetos.

M- Então só estiveste na?

CF5- Casinha das bonecas, amanhã vou para os projetos.

ETG- Eu estou a perceber aqui uma coisa.

(risos das crianças)

ETG- Os meninos que vão para a casinha das bonecas ficam tão entretidos lá que se esquecem de fazer o resto.

RM5- Com o futebol.

ETG- Ela não esteve a ver futebol ela entreteve-se com o que estava a fazer.

EJ-Ele estava a fazer o sumo de laranja.

ETG- Estão a ver que o melhor é ir para a casa das bonecas no final de tudo, não é? Pode ser um troque para não se esquecerem. Pronto.

J.SF5- Eu ouvi a Carolina a dizer que não dava tempo.

M- Pois foi, para a próxima tem de pensar melhor um bocadinho. Mas a carolina também merece palmas.

M.OM5

M- Então, M cumpriste?

M.OM5- Não [num] cumpri... não fui [pr'a] área da escrita porque entreteve-me no computador

M- Mas o jogo da Bia e do Kiko não tinha a ver com a escrita? Não era o da Bia e do Kiko da Língua Portuguesa?

J.SF5- Uma palma [pr'a] ele.

M.OM5- Sim.

M- Então cumpriste o que planeaste certo?

J.SF5- Só uma palma.

RM5- Não merece muitas.

M.OM5- ... fui só para o computador.

M- E trabalhas-te lá a escrita.

ETG- Tu escreves-te no computador, qual era a última palavra que estava lá por escrever?

M.OM5- (Pensa sem responder)

ETG- Qual era o desenho que estava lá?

M.OM5- Eu comecei no de cima fiz todos.

ETG- Fizeste um jogo, não é? Mas esse jogo também tinha escrita. Para aparecer o desenho tinhas que procurar as letras, não era?

M.OM5- (Acena com a cabeça que sim)

EJ- Então mereces as palmas todas.

ETG- Eu acho que sim, esteve com muita atenção, eu até tirei uma foto e ele nem percebeu.

M- Vamos bater palmas ao M?

J.PM5

M- Então J.P ?

ETG- Fixes-te aquilo tudo que disseste ali?

J.PM5- [Xim] ... fui [tabalhar] nos [projetosss] ... um carro grande [incompreensível, fala muito baixo] (apontou para as diversas partes da construção e foi explicando) aqui é...

... os maus ... este é o maior deles todos... e depois parece que tem ... são três maus e os bons são só dois.

ETG- E três mais dois quantos fazem?

J.PM5- um dois três quatro cinco (conta pelos dedos das mãos).

ETG- Três mais dois são cinco?

J.PM5- Sim... é uma mão cheia.

ETG- É uma mão cheia... mas tu agora tens que arrumar os bonecos outra vez lá no mesmo sítio.

J.PM5- [inda] falta isto (aponta para a parte que falta explicar).

ETG- Mas tens que ser rápido porque os outros meninos estão à espera e também tem que ter tempo para falar.

J.PM5- quando os outros vieram ...descarregarem naquele coiso...e depois... aquilo é uma (incompreensível)... e isto... e depois eles saem por aqui rápido... e depois passam por aqui ... e depois apanham.

ETG- Muito bem explicado J.P, agora vais explicar a outra construção.

J.PM5- É rápido ... isto é um carro que anda e que tem aqui as rodas e já acabou.

ETG- Ah, foi mesmo rápido.

M- Muito bem o J.P disse que ia para a área dos projetos e para a área das construções cumpriu?

J.PM5- Eu fui muito rápido ... a fazer o projeto e a dizer.

ETG- E essa construção? É pequenina? É media? É grande?

J.PM5- É grande aliás é supergigante.

ETG- É supergigante.

M- Pois, mas tu tinhas dito que ias fazer uma casa gigante e fizeste foi um carro gigante certo?

J.PM5- A casa vai aparecer depois.

M- AHH é para continuar?

ETG- Então são quantas palmas?

J.PM5- humm... poder ser.

ETG- Quantas?

J.PM5- Vinte.

ETG- Isso era se fizesses tudo tal e qual como disseste ali

ETG- Pode ser... cinco.

DM3

M- Então D?

DM3- Comboios.

EJ- Foste para os comboios. E o que fizeste nos comboios?

DM3- Fui os amigos [pós] comboios.

EJ- Com quem estavas nos comboios?

DM3- [GUÇALO].

EJ- Com o Gonçalo?

DM3- [Xim].

EJ- E quem mais? O Gonçalo não estava lá. Quem é que estava lá?

ETG- O Gonçalo esteve a fazer aqueles ...

MOM5- Não estava eu?

EJ- Quem é que estava lá?

ETG- Não era o J.P que estava nos comboios?

J.PM5- Também estava.

DM3- Não.

ETG- Não?

DM3- Não... [Gonçaluu].

ETG- Não, o Gonçalo estava ali a fazer aquilo.

EJ- Quem estava nos combóis contigo era o J.P. E eu estive lá também, não estive? Contigo?

CF5- Depois foste [prá] casinha.

DM3- Casinha.

M- Também.

DM3- Eu também.

M- Mas no início estive nos livros, e depois até foi arrumar comigo não foi?

MOM5- Então merece três palmas... uma, duas, três.

ETG- Então pronto, merece algumas palminhas.

D- [xim]

R.AM5

ETG- Cumpriste o que disseste?

R.AM5 – [Cumpi]

ETG- Mostra lá para nós sabermos.

(a criança mostra)

M- Recortes de carros.

MOM5- Vira.

M- R.A mostra aqui para este lado.

DM3- [Istas]

EJ- Pistas de carros... ai tu fizeste pela frente e por trás.

M- Acham que o R.A fez aquilo que planeou?

MOM5- Simmmm.

M- Merece palmas.

ETG- Então palminhas.

GM5

M- Então G? Cumpriste aquilo que planeaste?

GM5- (produz alguns sons impercetíveis muito baixinho)

M- Sim?

GM5- (continua a produzir sons muito baixinho)

ETG- Então? O que é que cumpriste? Vá lá.

DM3- Foi [uuu] [çalo].

ETG- Fizeste mesmo aquilo que disseste ali no gravador?

GM5- [xxx] (acena com a cabeça que sim).

ETG- Então diz lá, foste para onde?

GM5- Fui [pá] casinha das bonecas e fui o pai.

ETG- Ficaste lá o tempo todo?

GM5- (Acena com a cabeça que sim)

ETG- Pronto, também merece palmas.

LM3

M- L? Fizeste a construção?

LM3- Eu fiz uma casa e um homem ... o menino veio-me tirar o coiso...(fala muito rápido e não se compreende)... isto é o palhaço...aqui ele está a beber sumo... e isto é uma coisa mas ele pode ir para aqui ...e aqui é a janela mas não pode...(...) e já acabou. [ná] acabou nada... isto é o [escorega] (fala, mas não se compreende) e depois é uma coisa.

ETG- Olha diz-me lá uma coisa L, eu vi-te noutra área.

L- Eu fui para a área da pintura.

M- Ele depois veio ter comigo e planeou outra vez ir para a área da pintura.

ETG- Ora muito bem o L já disse que cumpriu o que planeou.

J.FF3

M- Então J.F, foste para a casinha?

J.FF3- [Xim].

M- E foste a mãe?

J.FF3- (Acena com a cabeça que sim).

M- Muito bem a J.F cumpriu o que planeou, palmas.

G.MM3

M- Então G.M? Foste para os fios.

G.MM3- (Mostra os enfiamentos que fez).

ETG- Olha que bonito, palmas ao G.M.

M- Ele cumpriu.

ETG- Olha G.M tu gostaste.

G,MM3- [Xi].

ETG- Sim? Muito? De que é que tu gostaste mais?

G.MM3- de enfiar ali.

ETG- Qual é a cor que tu gostas mais aí?

G.MM3- (Aponta para todas)

EJ- Qual é a cor que gostas mais?

G.MM3- (volta a apontar para todas)

EJ- Escolhe só uma.

G.MM3- (Aponta para uma peça verde)

EJ- Essa?

M- Qual é essa?

G.MM3- [Vede].

ETG- Verde.

M- Palmas para o G.M.