



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A participação das crianças na avaliação e planeamento.

Joana Patrícia Brito E Silva

Orientação | Professora Doutora Maria Da Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de estágio

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A participação das crianças na avaliação e planeamento


Joana Patrícia Brito E Silva

Orientação | Professora Doutora Maria Da Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de estágio

Évora, 2018



“Para nós, a escola é uma ferramenta; com ela, transformaremos a sociedade”

Sérgio Niza (2013, p.59)

Agradecimentos

A realização deste trabalho foi a superação de várias batalhas pessoais, batalhas essas que foram superadas com o apoio de várias pessoas, às quais deixo aqui o meu sincero obrigada.

Agradeço á minha família, especialmente há minha mãe, por ter insistido para fazer este curso, por toda a minha formação académica e pessoal, por todo o amor, carinho, esforço financeiro, pela troca de conhecimentos, por aturar o meu mau génio nos momentos de desespero, por me ouvir, por sempre ter acreditado em mim.

Agradeço á minha orientadora, Professora Doutora Maria da Assunção Folque, pelo apoio científico e pela partilha de saberes em todos os momentos que tornaram possível a construção deste trabalho. Pela compreensão e amizade demonstrados ao longo do processo, por não desistir de mim, pela sua exigência desafiadora, pela infinita paciência. Às crianças, que gentilmente me deixaram fazer parte do seu processo de aprendizagem, e que fizeram parte do meu.

À educadora do contexto de creche, pela sua exigência, pela sua capacidade de escuta, pela partilha de saberes, pela compreensão e amizade, por tudo o apoio prestado.

À educadora do contexto de jardim-de-infância, pela partilha de saberes e pela disponibilidade.


Às auxiliares por todas as aprendizagens, pela amizade e companheirismo.

Às Instituições e respetivas equipas educativas por me acolherem tão bem.

Às minhas amigas e amigos Ana Catarina Gonçalves, Barbara Correia, Bianca, Carla Correia, Delfina, Helena Alves, Inês Mendes, Inês Tavares, Joana Capela Pires, Lisa Barbosa, Marisa Ribeiro, Margarida Cravidão, Pedro Sousa, Sara Reis, às famílias Gonçalves, Tavares e Alves. Por me ouvirem, por quererem que seja educadora dos vossos filhos, por estarem perto estando longe.

Ao meu homem, Carlos, pelo apoio, paciência, motivação, amor, amizade e companheirismo.

Às professoras Ana Artur, Ângela Balça, Cassiana Magalhães, Fátima Godinho, pela partilha de conhecimentos, pela capacidade de escuta, dedicação, apoio, amizade e



carinho, por todas as aulas que me inquietavam e despertaram em mim uma profunda paixão pela educação, por ouvirem todos os meus desabafos e reclamações.

A todos/as,

Muito Obrigada

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A participação das crianças na avaliação e planeamento.

Resumo

O presente relatório final corresponde ao trabalho desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada (PES), no contexto de creche e jardim-de-infância, para a aquisição de grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Este relatório apresenta especial enfoque na participação das crianças na avaliação e planeamento, tendo como objetivos, compreender e refletir sobre as formas de participação das crianças na avaliação e planeamento e sobre os contributos desta participação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e também averiguar as próprias concepções das crianças sobre a sua participação na avaliação e planeamento (apenas no Jardim-de-infância).

Este documento foi elaborado segundo a metodologia de investigação-ação, tendo sido aplicadas diversas técnicas e instrumentos para a recolha de dados, tais como: observação participante, documentação e entrevistas.

No decurso da PES procurei promover práticas que potenciassessem o envolvimento das crianças na avaliação e planeamento, respeitando os seus interesses e necessidades, dando-lhes voz ativa e preservando o seu direito à participação. A promoção destas práticas de participação das crianças na avaliação e planeamento revelaram um maior envolvimento das crianças, e consequentemente uma maior qualidade da prática educativa, potenciando o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Participação; Avaliação; Planeamento; Educação de Infância.

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: children's participation in assessment and planning.

Abstract

The present final report corresponds to the work developed in the scope of supervised teaching practice (STP), in crèche and pre-school, part of the master degree in Pre-School Education.

This report focuses on children's participation in assessment and planning, with the goal of understanding and reflecting on the ways in which children participate in assessment and planning and its contribution to the process of learning and development and also to understand children's conceptions about their participation in assessment and planning (only in pre-school).

This report used action-research methodology, and several data collection techniques and instruments were applied such as participant observation, documentation analysis, and interviews to children.

In the course of the STP, I promoted practices that foster the involvement of children in assessment and planning, respecting their interests and needs, giving them an active voice and preserving their right to participation. The promotion of these practices of children's participation in assessment and planning revealed a greater involvement of children, and consequently a higher quality of the educational practice, enhancing the process of learning and development.

Keywords: Children's participation; Assessment; Planning; Early Childhood Education.

Índice geral

Índice geral	VI
Índice de Figuras	VII
Índice de tabelas	VIII
Abreviaturas.....	VIII
Introdução	- 1 -
1- Percurso investigativo	- 5 -
1.1- O professor como investigador	- 6 -
1.2- Identificação do problema/questão	- 7 -
1.3- Metodologia de investigação-ação	- 8 -
2- Contextualização da problemática	- 13 -
2.1- A educação de infância como primeira etapa do processo educativo.	- 14 -
2.2- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.	- 15 -
3- Enquadramento conceptual	- 18 -
3.1- A avaliação e planeamento na educação de infância	- 19 -
3.2- Os modelos pedagógicos da educação pré-escolar	- 26 -
3.3- Formas de avaliação e planeamento	- 34 -
3.4- Planear, agir e avaliar com as crianças	- 36 -
4- Caracterização dos contextos de investigação.	- 41 -
4.1- Caracterização do contexto de creche.	- 42 -
4.2- Caracterização do contexto de jardim-de-infância.	- 61 -
5.1- Que oportunidades de participação na avaliação e planeamento.	- 86 -
5.2- Que contributos da participação das crianças na avaliação e planeamento no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.	- 104 -
5.3 – Conceções das crianças na avaliação e planeamento	- 123 -
Considerações finais	- 136 -
Bibliografia.....	- 140 -
Apêndices	- 143 -
Apêndice 1- Atividades realizadas na creche em que existiu a participação das crianças na avaliação e planeamento.	- 144 -
Apêndice 2- Gião das entrevistas às crianças de Jardim de Infância	- 150 -
Apêndice 3- Transcrição das entrevistas.	- 152 -

Índice de Figuras

Figura 1- Biblioteca da instituição	- 45 -
Figura 2- Espaço exterior	- 46 -
Figura 3- Área da arte	- 53 -
Figura 4- Área dos jogos de mesa	- 54 -
Figura 5- Área da biblioteca	- 55 -
Figura 6- Área da reunião de grande grupo	- 56 -
Figura 7- Área da garagem e construções	- 56 -
Figura 8- Entrada da instituição.....	- 64 -
Figura 9- Cozinha de lama.....	- 65 -
Figura 10- Pátio das galinhas 2	- 65 -
Figura 11- Pátio das galinhas 1	- 65 -
Figura 12- Pátio 2	- 66 -
Figura 13- Pátio 1	- 66 -
Figura 14- Edifício	- 67 -
Figura 15- A sala.....	- 74 -
Figura 16- Cabides	- 75 -
Figura 17- Ateliê de artes plásticas.....	- 76 -
Figura 18- Laboratório das ciências e da matemática	- 77 -
Figura 19- Oficina da escrita	- 78 -
Figura 20- Biblioteca	- 78 -
Figura 21-Garagem e construções	- 79 -
Figura 22- Área da dramatização	- 79 -
Figura 23- Plano do dia	- 95 -
Figura 24- Diário de conselho/ diário de grupo.....	- 96 -
Figura 25- Mapa de atividades	- 97 -
Figura 26- Mapa de tarefas.....	- 98 -
Figura 27- Portefólios.....	- 99 -
Figura 28- Organização e disposição dos mapas.....	- 100 -
Figura 29- Criança a utilizar o diário de conselho/grupo	- 101 -
Figura 30- Criança a utilizar o mapa de atividades	- 101 -
Figura 31- Inventário	- 102 -
Figura 32- Criança a preencher autonomamente o registo de uma experiência que realizou.	- 103 -
Figura 33- Exposição das produções das crianças.....	- 103 -
Figura 34- Crianças na seção de expressão motora com balões.....	- 108 -
Figura 35- Seleção dos livros	- 109 -
Figura 36-Pintura da caixa para a arrumação dos livros	- 110 -
Figura 37- Crianças na área da biblioteca	- 112 -
Figura 38- Construção do registo de aprendizagens.....	- 115 -
Figura 39- Criança a apresentar o seu registo.....	- 116 -
Figura 40- Elaboração do registo com as crianças	- 117 -
Figura 41- Comunicação	- 119 -
Figura 42- Produção escrita.....	- 121 -

Índice de tabelas

Tabela 1- Documentos analisados na PES.....	- 11 -
Tabela 2- Práticas e situações de avaliação e planeamento na creche.....	- 60 -
Tabela 4- Práticas e situações de avaliação e planeamento no jardim-de-infância	- 83 -
Tabela 5- Envolvimento das crianças na avaliação e planeamento	- 87 -
Tabela 6- Atividades planificadas através da observação dos interesses e necessidades das crianças.....	- 106 -
Tabela 7- Identificação das rotinas de avaliação e planeamento	- 133 -
Tabela 8- Identificação/reconhecimento e descrição da funcionalidade dos instrumentos de pilotagem/momentos que medeiam a participação das crianças no planeamento e avaliação	- 134 -

Abreviaturas

DQP- Desenvolvendo a qualidade em parceria
MEM- Movimento da Escola Moderna
OCEPE- Orientações curriculares para a educação pré-escolar
PES- Prática de ensino supervisionada
SAC- Sistema de acompanhamento das crianças

Introdução

O presente relatório final surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar. Este foi realizado tendo em conta todas as observações e intervenções realizadas durante a prática num período de aproximadamente sete meses, entre 15 de fevereiro e 27 de maio em Creche e entre 26 de setembro e 16 de janeiro em Pré-escolar.


A elaboração deste relatório tem como objetivo principal, documentar a investigação-ação desenvolvida em ambos os contextos, sobre a participação das crianças na avaliação e no planeamento, recorrendo a referenciais teóricos que possibilitam uma melhor compreensão desta problemática.

Este trabalho teve como objetivos analisar o modo como as crianças participam na avaliação e planeamento, explorar os contributos da participação das crianças na avaliação e planeamento no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e ainda averiguar quais são as conceções das crianças sobre a sua participação na avaliação e planeamento.

Esta investigação-ação surgiu para dar resposta a uma problemática que se torna nos nossos dias muito pertinente: como envolver e potenciar a participação das crianças na avaliação e planeamento, e os contributos desta mesma participação, para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A importância da participação das crianças na avaliação e planeamento, encontra-se espelhada em diversos documentos produzidos pelo Ministério da Educação - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE,1997 e OCEPE,2016), a circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão de Currículo na Educação Pré-Escolar), a circular nº 4/DSDC/DEPEB/2011 (Avaliação na Educação Pré-Escolar), bem como na Convenção sobre os Direitos da Criança. Perguntamos, contudo, se será colocada em prática esta participação das crianças e como.

O meu interesse por esta temática advém do conhecimento de documentos oficiais e conceções teóricas que apelam à participação das crianças na avaliação e planeamento, e onde são apresentadas vantagens para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento mas que ainda assim, esta via me parece pouco explorada.



Ao formar-me como educadora, é inevitável não fazer uma introspeção daquilo que foram os meus anos na educação pré-escolar: frequentei três espaços diferentes, passando pelo ensino público e pelo privado e tive cinco educadoras, uma ama, uma auxiliar de ação educativa e ainda a minha mãe e os meus avós. Lembro-me de ter um livro de fichas obrigatório, pintar os desenhos dentro dos riscos, de só poder brincar na “casinha” uma vez por semana; lembro-me de existirem regras, mas de não as entender nem ter participado na sua construção, lembro-me das educadoras dizerem o que íamos fazer, de fazer “prendas” e “trabalhos” conforme a época do calendário e de todas as crianças da sala fazerem as mesmas atividades com vista a um produto equivalente. Em suma, a minha participação na avaliação e planeamento, era pouca ou nenhuma, e já nesta altura se escrevia sobre o assunto, daí a considerar que esta visão da criança como participante ativa na sua avaliação e planeamento ainda não está subjacente a muitas práticas da educação de infância.

As primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que remontam ao ano de 1997, introduzem este princípio da visão da criança como sujeito do processo educativo, referindo que, a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em 2016 são publicadas as novas OCEPE (Silva et al., 2016) para a educação de infância em Portugal. Estas novas orientações curriculares surgem de forma mais objetiva e explícita que as anteriores, e no que respeita a esta temática dão-lhe especial relevo, considerando esta um fundamento e princípio da pedagogia da infância.

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver as suas potencialidades.

(Silva et al., 2016,p.9)


As OCEPE (Silva et al., 2016) veiculam uma visão da criança como um ser competente, sendo capaz de construir o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo crucial partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências. É também referido que esta participação não só deve acontecer, como é um direito das crianças. A

Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas a 20 de Novembro de 1989 e validada por Portugal a 21 de Setembro de 1990 refere no artigo 12 “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p.10) ainda neste documento no artigo 13 é referido “A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteira (p.11). O direito de serem escutadas e consultadas, o direito à liberdade de expressão e opinião, e para que tal aconteça é necessário considerar a criança como agente do seu processo educativo. Como tal cabe ao educador/a de infância promover a participação das crianças na avaliação e planeamento. Mas como é que o educador/a pode promover essa participação? Quais as implicações dessa participação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem? Será que as crianças têm consciência da sua participação ao nível da avaliação e planeamento? Esse envolvimento acontece do mesmo modo na creche e no pré-escolar? Estas foram as questões que impulsionaram este trabalho.

Este relatório encontra-se estruturado em seis capítulos., no capítulo 1 deste documento é feita uma abordagem sobre todo o percurso investigativo. Primeiramente é feita uma reflexão sobre o professor/educador enquanto investigador da sua própria prática e a importância da mesma na profissão; segue-se a identificação da problemática e questões desta investigação-ação, em que são clarificados os objetivos da mesma bem, como as questões que a motivaram e que se pretende esclarecer. Ainda neste ponto é abordada a metodologia, os instrumentos e técnicas de recolha de dados e o processo e análise dos mesmos.

O capítulo 2 do presente relatório faz uma contextualização da problemática, em que se apresenta a educação de infância como primeira etapa do processo educativo, seguida da análise do conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) no âmbito da temática deste relatório.

O capítulo 3 concretiza o enquadramento conceptual e está dividido em quatro subcapítulos: o primeiro onde é feita uma revisão de literatura sobre a avaliação e planeamento na educação de infância, com especial enfoque nos documentos oficiais do



ministério da educação; o segundo subponto aborda quatro modelos curriculares da educação de infância relativamente à temática em questão; no terceiro subcapítulo são apresentadas três formas de avaliação e planeamento, o DQP, SAC e os portefólios; por fim o quarto subcapítulo faz uma abordagem sobre as fases de planeamento ação e avaliação com as crianças com base em documentos oficiais como as OCEPE, numa perspetiva da pedagogia participativa, nos direitos de participação das crianças e na promoção de uma educação de qualidade.

O quarto capítulo deste trabalho caracteriza os contextos educativos onde foram realizadas as PES.

O quinto capítulo deste relatório é apresenta a investigação e intervenção realizada ao longo das PES e este está dividido em três subcapítulos. O primeiro subcapítulo está dividido em cinco questões que são respondidas para cada uma das valências (creche e jardim de infância), estas cinco questões procuram compreender as oportunidades de participação na avaliação e planeamento, como está organizada esta participação, como é concretizada, como é que pode promover a participação, que instrumentos medeiam esta participação, e a organização dos espaços e materiais para a promoção desta participação. O segundo subcapítulo apresenta os contributos da participação das crianças na avaliação e planeamento, averiguados ao longo das PES para, o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Também este subcapítulo encontra-se dividido por valências.

O terceiro e último subcapítulo, intitulado: conceções das crianças na avaliação e planeamento é o resultado da análise do conjunto de entrevistas realizadas na PES em jardim-de-infância.



1- Percorso investigativo

Neste capítulo apresento o percurso desta investigação-ação, começando por situar o contexto desta investigação. De seguida apresento um subcapítulo onde destaco a importância do professor investigador e a importância de investigar a nossa própria prática. Seguidamente identifico a problemática apresentada nesta investigação-ação, os objetivos da investigação-ação, os instrumentos e técnicas que utilizei na recolha de dados, e o processo de análise de dados.

A dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada (PES) ocorreu numa sala de creche, de uma IPSS, com um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre 1 e 3 anos, e numa sala de jardim-de-infância, também de uma IPSS, com um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Com esta investigação pretende-se averiguar e refletir sobre a participação das crianças na avaliação e planeamento. Esta investigação surgiu para dar resposta a uma problemática que considero bastante pertinente abordar, nomeadamente, que oportunidades existem para a participação das crianças na avaliação e planeamento, bem como os contributos, dessa mesma participação, para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O critério por mim adotado para a escolha deste tema foi sobretudo a sua pertinência, pois trata-se de um tema extremamente importante a ter em conta na prática pedagógica uma vez que este tema deverá despertar a atenção de todos, levando a uma tomada de consciência sobre a importância e o direito, da participação da criança no processo de avaliação e planeamento.

1.1- O professor como investigador

Ao longo da sua prática profissional o professor/educador encontra vários desafios, que o levam a indagar-se sobre a sua prática pedagógica. “ Os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados com boa vontade e bom senso, tendo por base a sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não conduz a soluções satisfatórias” (Ponte, 2002, p. 1).

O perfil específico de desempenho profissional do educador/a de infância refere que, o/a educador/a “deve avaliar, numa perspetiva formativa, a sua prática pedagógica, o ambiente educativo, bem como os processos educativos e o desenvolvimento e

aprendizagem das crianças e do grupo” (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.4). É a partir desta avaliação que o/a educador/a reflete e aprofunda o pensamento sobre a sua prática, e a sua realidade, questionando-a e questionando-se. “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2000,p. 6).

Esta reflexão e aprofundamento permite ao profissional de educação, procurar novos caminhos, planificando e antecipando soluções para possíveis problemas.

1.2- Identificação do problema/questão

Na sequência do meu interesse pessoal pelo respeito e pelos direitos das crianças e por uma pedagogia baseada nos interesses das crianças, surge o problema/questão deste percurso de investigação-ação. Esta investigação-ação intitula-se “A participação das crianças na avaliação e planeamento” sendo a sua problemática promoção de uma mudança no processo de aprendizagem em contextos formais no sentido de promover a participação da criança no planeamento e avaliação e, assim garantir os seus direitos de participação e potenciar o seu envolvimento no processo de aprendizagem tornando-o mais significativo.

Assim, é apresentada uma investigação, realizada no sentido de compreender os contributos da participação das crianças na avaliação e planeamento para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, analisar as diferentes formas de participação das crianças na avaliação e planeamento e ainda as concepções das crianças sobre a sua participação na avaliação e planeamento.

De forma a analisar este processo de participação e os seus contributos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ao longo da minha PES, proporcionei e potencieei a participação das crianças na avaliação e planeamento, quer a nível individual como de grupo.

1.2.1- Questões e objetivos da investigação- ação

Este projeto de investigação-ação tem como objetivo analisar, compreender e refletir sobre a forma como a criança participa na avaliação e planeamento e como é que enquanto estagiária promovi essa participação.

Deste modo, pretendo responder às seguintes questões:

-
1. Como é concretizada a participação das crianças na avaliação e planeamento?
 - Que formas de participação assumem as crianças na avaliação e no planeamento?
 - Como é que posso promover a participação das crianças na avaliação e planeamento?
 - Quais são os instrumentos que medeiam os processos de avaliação e planeamento?
 - De que forma estão organizados os espaços e materiais, por forma a envolver as crianças na avaliação e planeamento?
 2. De que modo a participação das crianças na avaliação e planeamento, promove o processo de aprendizagem e desenvolvimento na creche e em Jardim-de-infância?
 3. Quais são as conceções das crianças sobre a sua participação na avaliação e planeamento?
 - Como é que as crianças percecionam a sua participação nos momentos de avaliação e planeamento?
 - Que significados atribuem aos instrumentos utilizados para a avaliação e planeamento?

1.3- Metodologia de investigação-ação

A metodologia utilizada foi a investigação-ação teve como perspetivação a participação das crianças na avaliação e planeamento, que teve como ponto de partida o levantamento de algumas questões e delineamento de objetivos que deram corpo a esta investigação, tendo como instrumentos e técnicas de recolha de dados como: a observação participante; documentação e entrevistas.

Deste modo, concretizei a minha PES, nas valências, de creche e jardim-de-infância –. Nestes dois contextos recolhi dados no que diz respeito à temática através de uma observação participante. A observação esteve sempre presente a par da minha prática e o dossiê de formação reportava por escrito em notas de campo diárias as situações que surgiam dessa observação constante

1.3.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados: Observação participante; Documentação pedagógica; Entrevistas.

Ao longo deste projeto foram utilizados como instrumentos e técnica de recolha de dados, a observação participante, documentação e entrevistas.

Observação participante

A investigação-ação baseia-se fundamentalmente na observação participante, como um dos principais métodos de recolha de dados. Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada tive a possibilidade de observar e participar nos momentos de avaliação e planeamento.” A observação participante permite ao investigador envolver-se na vida do grupo e no contexto educativo” (Folque,2014,p.124). Além deste envolvimento, a observação participante, permitiu-me conhecer as crianças, as educadoras, as auxiliares, as instituições e as famílias.

O registo destas observações traduz-se, em notas de campo, que relatam a prática observada. Estas notas de campo incluíram dados relativos à organização do contexto educativo, espaços, materiais, avaliação e planeamento, rotinas, interações, ações e atividades. Estas notas de campo eram também enriquecidas com fotografias, por forma a ilustrar e a tornar mais claro.


Foram realizadas reflexões semanais, que tinham como ponto de partida as notas de campo realizadas ao longo de toda a semana. Essas notas de campo, descritivas e narrativas da ação, eram então, a alavanca para a reflexão e questionamento, que levava a uma dimensão projetiva, com vista ao planeamento da ação educativa de qualidade.

As OCEPE (Silva et al., 2016) reforçam:

A observação e registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a sua evolução (p.11).

Estas reflexões foram indispensáveis para a recolha de informação sobre os momentos de participação das crianças na avaliação e planeamento.

Estas reflexões são parte integrante do caderno de formação, onde também se encontram as planificações diárias, semanais e semanais cooperadas. Sendo que a observação leva à



reflexão e questionamento, e que estes levam à dimensão projetiva, as planificações são por sua vez fundamentadas com base na observação.

Assim, as planificações constituíram-se também como uma forma de recolha de informação para esta investigação, na medida em que elas registavam a minha intencionalidade educativa e permitiram, ao ser analisadas refletir sobre a sua qualidade e posteriormente redirecionar a minha intervenção.

Documentação

Para este projeto de relatório de prática de ensino supervisionada foram consultados e analisados diferentes documentos (ver tabela 1): documentos institucionais como o Projeto educativo e o projeto curricular e documentos que retratam ou documentam os processos pedagógicos e de aprendizagem que ocorriam na sala, muitas vezes expostos nas paredes da sala ou instituição bem como os instrumentos de pilotagem.

Os documentos e registos expostos na sala contam a história e a vida do grupo. Estes, ajudam-nos a reconstruir e compreender, o processo educativo e as aprendizagens das crianças.


Tabela 1- Documentos analisados na PES

Documento	Conteúdo
Projeto educativo das instituições	Caracterização da instituição, os objetivos pedagógicos, caracterização da comunidade.
Projetos curriculares dos grupos	Objetivos educativos, princípios de ensino e aprendizagem, opções pedagógicas e conteúdos curriculares.
Instrumentos de planeamento e avaliação das educadoras	Instrumentos de avaliação e planeamento utilizados pelas educadoras para comunicar com os pais e restante equipa educativa, portefólios, registos de avaliação individual.
Produções das crianças	Fotografias das produções individuais ou coletivas das crianças. Registos dos projetos realizados pelo grupo.
Instrumentos de pilotagem (Jardim de Infância)	Documentos usados na sala para regulação da avaliação, planeamento e vida do grupo: “Diário”; “Mapa de atividades”; “Plano do dia”; “Mapa de tarefas”; “Inscrição para o tempo de comunicações”; “Inventários”.
Registos audiovisuais	Registos audiovisuais que documentam momentos e aspetos significativos da vida do grupo (exemplo: Reuniões de conselho; comunicações; interações...)

Estes documentos contribuíram, não só para recolha de informação sobre os contextos, como para a compreensão de cada criança, possibilitando um olhar sob várias perspetivas, e ao mesmo tempo, uma visão mais objetiva sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Esta documentação foi fundamental para a concretização de alguns dos objetivos desta investigação, nomeadamente as oportunidades de participação das crianças e os contributos dessa mesma participação.

Entrevistas

De modo a averiguar as conceções das crianças sobre a sua participação nos momentos




de avaliação e planeamento, foram realizadas entrevistas a três pares de crianças do jardim-de-infância.

As crianças foram entrevistadas a pares da mesma idade, o primeiro par com as idades 4:0 e 4:3, o segundo par com idades 4:9 e 4:1 e um terceiro par com as idades 5:11 e 5:5. As entrevistas foram realizadas na sala, durante o período da manhã (as restantes crianças não se encontravam na sala). Para a realização destas entrevistas elaborei um guião, que se encontra disponível no apêndice 2.

Numa primeira parte das entrevistas fiz uma pequena introdução lembrando as crianças, que tinha estado a aprender com elas, com a educadora e com a auxiliar, a ser Educadora e que precisava da ajuda delas, para saber se tinha entendido bem, como era um dia na sala de pré-escolar 3. Após esta introdução pedi às crianças para me explicarem, como era um dia na sua sala, o que faziam quando chegavam e até se irem embora. Fui apoiando os seus discursos, colocando questões e ouvindo as suas intervenções. De seguida optei pela entrevista com fotografias. Mostrei um conjunto de seis fotografias: uma de um plano do dia; do mapa de atividades; do diário de grupo; do mapa de tarefas; de uma reunião de concelho e de um tempo de comunicações, mostrei também a folha de inscrições no tempo de comunicações. Ao mostrar as fotografias fui questionando se sabiam, o que era e para que servia. Por fim agradei as crianças a ajuda prestada.

Estas entrevistas foram gravadas (áudio), transcritas e analisadas (transcrições disponíveis no apêndice 3). Com estas entrevistas e com a sua análise, pude retirar algumas conclusões sobre como as crianças percecionam e vivenciam, as estratégias e pedagogias da sua participação na avaliação e planeamento.



2- Contextualização da problemática

Este capítulo faz uma contextualização da problemática, abordando no primeiro subcapítulo a educação de infância como primeira etapa do processo educativo onde é feita uma abordagem histórica e evolutiva da educação de infância e do olhar para a criança como ser competente, com direitos participativos, tendo especial enfoque na avaliação e planeamento.

O subcapítulo seguinte faz uma abordagem histórica e evolutiva das orientações curriculares para a educação pré-escolar sob o ponto de vista da participação das crianças na avaliação e planeamento.

2.1- A educação de infância como primeira etapa do processo educativo.


As primeiras instituições dedicadas à infância foram construídas com o intuito de assegurar a guarda das crianças, de famílias mais desfavorecidas, dando resposta às necessidades sociais e económicas, sendo apenas anos mais tarde, reconhecida a finalidade educativa.

Ao longo dos anos a imagem da criança na sociedade foi-se alterando, e com ela, toda a educação de infância. As instituições de educação de infância começaram a ser olhadas como locais de educação e não apenas de guarda.

A educação de infância, em Portugal, tem sofrido alterações significativas ao longo dos últimos vinte anos. Em 1997 surge a Lei-Quadro (lei n.º 5/97, de fevereiro), que afirma a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo educativo ao longo da vida. Esta lei refere ainda, que a educação pré-escolar é um complemento da ação educativa da família, sendo que, esta deverá estabelecer uma estreita relação de cooperação, por forma a favorecer e potenciar a formação, desenvolvimento e integração, das crianças, na sociedade como seres autónomos, livres e solidários. Contudo esta lei contempla apenas a educação pré-escolar de crianças dos 3 anos, até à entrada no ensino básico, deixando de lado a valência de creche e todo o processo educativo até então.

Esta mesma lei veio reforçar a mudança de paradigma, deixando de lado a ideia da educação de infância apenas como guarda e cuidado de crianças, contudo negligência a valência de creche.

Passados todos estes anos, desde o lançamento destas leis que emanciparam a educação pré-escolar, a valência de creche ainda não é capaz de dar resposta a todas as crianças, a




inexistência de uma rede pública, e a não contagem do tempo de serviço para os profissionais.

Contudo a imagem do educador de infância renova-se, e surge o decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Este decreto-lei confere ao educador de infância a conceção do currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e projetos curriculares, tendo em vista a construção de aprendizagens interligadas. Deste modo o educador de infância distingue-se de outros profissionais da infância (auxiliares de ação educativa), pela sua intencionalidade educativa. Neste mesmo documento são referidas as competências do educador de infância no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, sendo elas; a observação de todas e de cada criança, como vista a uma planificação adequada às necessidades de cada uma e de todas, e aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem; Planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem tendo em conta os conhecimentos e competências de que as crianças são portadoras; Planificação da sua intervenção educativa de forma integrada e flexível, partindo dos dados da observação e da avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo; Planificação de atividades com objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares; Avaliação numa perspetiva formativa, da sua intervenção, do ambiente dos processos educativos, bem como do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo.

Deste modo a avaliação e a planificação constituem-se elementos centrais da intencionalidade educativa do educador. A intencionalidade educativa exige ao educador uma reflexão sobre conceções, valores e as finalidades da sua prática educativa: o papel do profissional de infância, a imagem da criança, o que é valorizado.

2.2- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são um documento oficial criado pelo Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), que tem por base os objetivos pedagógicos definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de fevereiro), destinando-se ao apoio da construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, sendo



portanto um apoio para o/a educador/a de infância construir e gerir o currículo em colaboração e cooperação com toda a equipa educativa. Este documento é portanto uma referência para todos os educadores de infância, não sendo um programa (M.E. 2016).


As primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) surgem em 1997, com o intuito de espelhar os desejos e necessidades, do que na época, a educação pré-escolar deveria proporcionar as crianças. Este documento foi construindo em debate, entre várias entidades, nomeadamente profissionais da educação, formadores, investigadores, associações de profissionais, representantes de pais, entre outros. A sua estrutura baseia-se em dois grandes pontos, os princípios gerais e a intervenção educativa. No primeiro ponto são apresentados os princípios gerais e os objetivos pedagógicos, os fundamentos e organização, as circulares e orientações gerais para os/as educadores/as. O segundo ponto aborda a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa (M.E. 1997).

Apesar de este documento ser um grande marco para a história da educação de infância, pois contribuiu não só para a existência de orientações gerais para os/as educadores/as de infância, como também se constituiu um instrumento importante para a fundamentação da intencionalidade educativa dos profissionais da educação de infância, e deste modo para a (re)afirmação da “educação de infância como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (M.E. 1997, p.15).

Contudo, os anos foram passando, a investigação crescendo e as necessidades mudando, surgindo então a oportunidade de renovar este documento. No ano de 2016 foram lançadas as “novas” Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que à semelhança do documento anterior, foram coproduzidas por vários intervenientes.

As OCEPE (2016) apresentam três pontos principais: Enquadramento geral; Áreas de conteúdo; Continuidade educativa.

Foram grandes as mudanças, e sobretudo mais objetivas, contudo passarei então a apresentação das semelhanças/diferenças no que diz respeito à participação das crianças na avaliação e planeamento. Os dois documentos, referem nos princípios e fundamentos da educação de infância, que a criança deve ser olhada como sujeito do seu processo educativo e não como objeto, isto é, a criança desempenha um papel ativo sendo-lhe



reconhecido não só o direito a participar no processo educativo, mas também, a capacidade para tomar decisões e construir o seu desenvolvimento. O documento mais recente reforça este princípio, invocando e fundamentando com a Convenção dos Direitos da Criança (1989) onde refere que a participação das crianças na avaliação e planeamento é um direito das crianças.



3- Enquadramento conceptual

Este capítulo tem como objetivo enquadrar o tema do presente trabalho, a participação das crianças na avaliação e planeamento.

O primeiro subcapítulo, intitulado: a avaliação e planeamento na educação de infância aborda o papel da avaliação na aprendizagem, passando de seguida para a explicitação da ligação entre avaliação e planeamento. Ainda neste subcapítulo, é feita uma abordagem ao paradigma tradicional e ao paradigma contextual, e por fim é feita uma abordagem aos documentos oficiais para a avaliação e planeamento na educação pré-escolar.

O segundo subcapítulo deste capítulo, intitulado: os modelos pedagógicos da educação pré-escolar aborda quatro modelos pedagógicos, sob a perspetiva da participação das crianças na avaliação e planeamento, sendo eles: A pedagogia-em-Participação; O modelo Curricular High-Scope; O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia; O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

O subcapítulo que se segue: Formas de avaliação e planeamento, aborda quatro formas de avaliação e planeamento participado pelas crianças, fazendo uma descrição do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), de seguida é abordado o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), a metodologia dos portefólios e por fim a documentação.


O último subcapítulo deste capítulo, intitulado: planear, agir e avaliar com as crianças tem por base as orientações curriculares para a educação pré-escolar. É feita uma análise do que é planear agir e avaliar com as crianças, na perspetiva da pedagogia participativa, nos direitos de participação das crianças e na promoção de uma educação de qualidade.

3.1- A avaliação e planeamento na educação de infância

Para abordar este tema, é essencial fazer a distinção entre dois modos de fazer pedagogia, um o modo da transmissão e o modo da participação.

A pedagogia da transmissão centra-se na transmissão de conhecimentos, enquanto a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013, p.27).

Para a pedagogia transmissiva a educação de infância é a passagem de um conjunto de informações essenciais, que fazem parte de uma cultura, sendo a essência da transmissão a passagem dessa cultura de geração em geração. O centro da educação tradicional é então



um conjunto de saberes essenciais, para que alguém seja educado e culto. A imagem do professor nesta pedagogia é de transmissor, que recorre a um conjunto de materiais estruturados como manuais, fichas, entre outros. A imagem da criança é a de tabua rasa, tendo a missão de memorizar os saberes que lhe são transmitidos, reproduzi-los. Oliveira-Formosinho (2013) define esta pedagogia como pobre e redutora na medida em que:

Este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada, sobretudo, quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade (p.28).

Em rutura com este tipo de pedagogias temos as pedagogias participativas, com outro ponto de vista sobre o processo de aprendizagem, sobre a criança e o/a professor/a.

As pedagogias participativas promovem o envolvimento dos vários intervenientes na experiência e na construção da aprendizagem e dos seus processos de forma contínua e interativa. Nesta pedagogia a imagem da criança é de competente e ativa. O motor para a promoção da aprendizagem e motivação das crianças são os seus interesses e necessidades. O papel do/a professor/a também é diferente, neste caso o/a professor/a é mediador/a, organizando o ambiente educativo, disponibilizando os materiais, observando por forma a conhecer a compreender e a responder a todas e a cada uma das crianças. Nesta pedagogia o processo de ensino-aprendizagem é partilhado e participado entre as crianças e os adultos.

Perante este dois modos de fazer pedagogia, coloca-se a questão de qual confere maior qualidade para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Posto isto Oliveira-Formosinho (2009) porém dois paradigmas para a análise da avaliação da qualidade na educação de infância:

No paradigma tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se em produtos (realizações) previamente determinados, a partir de conhecimentos estáveis, essenciais e, de algum modo, universais; feita por agentes externos, de forma não colaborativa; permitindo comparações perante padrões (standards) pré-existentes e orientando-se para generalizações. No

paradigma contextual, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração, a partir de actores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por actores externos (amigos críticos, formadores em contexto), baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva; orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar. (Oliveira-Formosinho, 2009, p.10).

As pedagogias participativas assentam na perspetiva do paradigma contextual, pois esta coloca a criança como sujeito e agente do processo educativo, valoriza os processos e não só os resultados, é promotora do diálogo e das interações, democrática e contextual.

Um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, apresentado pelas OCEPE (Silva et al., 2016) é precisamente o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo:

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016, p.9).

O reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo, vai ao encontro do que foi referido anteriormente sobre as pedagogias participativas e sobre o paradigma contextual da avaliação/qualidade.

Em Portugal existem vários documentos que abordam a temática da avaliação e planeamento, na educação pré-escolar, sendo eles:

A circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 que apresenta a gestão do currículo na educação pré-escolar e que foi publicada a 10 de outubro de 2007. Esta circular apresenta um conjunto de princípios organizadores do currículo e dos procedimentos de avaliação. Neste documento é referido que compete ao/a educador/a de infância elaborar um projeto curricular de grupo, e nesse documento o/a educador/a deverá prever um conjunto de estratégias para os procedimentos de avaliação, como os seus processos e efeitos, e




também refere os procedimentos de avaliação com as crianças.

Alem deste documento existe ainda a circular n.º:4 /DGIDC/DSDC/2011 sobre avaliação na educação pré-escolar. Este documento assume a avaliação como formativa, sendo um processo contínuo e interpretativo, que coloca a criança como protagonista da sua aprendizagem, por forma a tomar consciência do seu processo, do que já conseguiu, das suas dificuldades, e o que necessita para as ultrapassar.

Este documento refere também que a avaliação requer o planeamento de um conjunto de estratégias, com foco nos processos e nos progressos da aprendizagem e de regulação da ação. A avaliação formativa é apresentada com “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Avaliação na educação pré-escolar, 4/DGIDC/DSDC/2011).

Neste documento é apresentado ainda, um conjunto de finalidades da avaliação na educação pré-escolar sendo eles:

- Contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a atividade educativa, tomar decisões, planear a ação;
- Refletir sobre efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;
- Recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no programa educativo individual (PEI);
- Promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento de todas e de cada uma;
- Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;
- Conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a



adequação do processo educativo. (Avaliação na educação pré-escolar, 4/DGIDC/DSDC/2011 p.3).


Neste conjunto de finalidades é notória a importância quer da avaliação como dimensão formativa, quer do envolvimento e da participação das crianças, por forma a promover uma maior qualidade das aprendizagens e do processo de desenvolvimento.

São apresentados como princípios da avaliação pré-escolar o seu carácter holístico, tendo em conta todo o contexto do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a coerência entre os princípios da organização e gestão do currículo apresentados nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e os processos de avaliação, a diversificação de técnicas e instrumentos utilizados para a observação e registo, o carácter formativo da avaliação, a valorização dos progressos da criança e a equidade e promoção da igualdade de oportunidades.

Esta circular apresenta ainda os processos de avaliação, que são: a avaliação diagnóstica; intervenientes; dimensões a avaliar; procedimentos de avaliação; momentos de avaliação. A avaliação diagnóstica é a primeira avaliação realizada pelo/a educador/a com o intuito de caracterizar o grupo. Esta avaliação baseia-se nas observações e registo do/a educador/a, de todas e de cada criança do grupo, o que já são capazes de fazer, quais os seus interesses e necessidades e os seus contextos familiares. Deste modo a avaliação permite ao/a educador/a refletir e tomar decisões relativamente à planificação da sua ação educativa, construindo o projeto curricular de grupo.

Esta avaliação pode ainda ser articulada com a avaliação formativa, ao longo do ano letivo, por forma a regular a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, reformulando e adequando o projeto curricular de grupo, conforme a evolução do mesmo. Quanto aos intervenientes do processo de avaliação, o educador é o responsável, tal como consta no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, contudo este documento salienta ainda a importância da participação de mais seis intervenientes, sendo eles: as crianças; a equipa; os encarregados de educação; o departamento curricular da educação pré-escolar; docentes da educação especial e os órgãos de gestão.

No que respeita à intervenção das crianças nos processos de avaliação, é afirmado que esta é uma atividade educativa, que implica as crianças na sua própria aprendizagem,



ajudando-as a refletir sobre os processos as suas dificuldades e como as podem superar. Quanto às dimensões a avaliar é referido que a avaliação é um processo contínuo de registos dos processos realizados pela criança, ao longo do ano, que privilegia registos de natureza descritiva e narrativa, centrados na forma como a criança aprende, como processa a informação, como constrói o conhecimento, como resolve os problemas e ultrapassa as suas dificuldades. Estes procedimentos de avaliação devem ter em conta a idade e as características desenvolvimentais das crianças, a articulação entre as diversas áreas de conteúdo, tendo sempre a criança como sujeito da sua própria aprendizagem, devendo também ter em conta as áreas de conteúdo apresentadas pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar, bem como o projeto curricular de grupo e o PEI. Quanto aos procedimentos de avaliação, cada educador/a tem a liberdade de escolher as suas conspeções pedagógicas, contudo este documento salienta algumas das técnicas e instrumentos como: observação; entrevistas; abordagens narrativas; fotografias; gravações áudio e vídeo; registos de autoavaliação; portefólios construídos com as crianças; questionários a pais ou parceiros educativos. Uma maior diversidade nas técnicas e instrumentos de observação e registo, para recolha de informação, permite ao/a educador/a olhar a criança sob várias perspetivas, por forma a acompanhar as suas aprendizagens.

A avaliação deverá então ser contextualizada, devendo o/a educador/a aproveitar todos os momentos de interação e realização de tarefas para recolher informações sobre a criança e o grupo, tendo como finalidade registar evidências das aprendizagens, a fim de documentar os progressos, ao mesmo tempo que recolhe informações que lhe permitam refletir sobre a sua intervenção educativa.

Este documento nomeia alguns momentos específicos da avaliação, sendo eles: a avaliação do plano anual de atividades; a avaliação do projeto curricular de grupo; a avaliação do PEI; a avaliação das aprendizagens das crianças; a avaliação das atividades desenvolvidas na componente de apoio à família e a informação descritiva sobre as aprendizagens e progressos de cada criança para os encarregados de educação, todas estas avaliações deveram ser realizadas no final de cada período, ou seja, três vezes por ano. No período de encerramento do ano letivo, é também recomendada a articulação com o

1º CEB (caso as crianças transitem para este nível de ensino), e também a preparação do ano letivo seguinte.

Após esta abordagem sobre dois tipos de pedagogias (tradicional e participativa), a explicitação de dois paradigmas da avaliação, e da abordagem de documentos oficiais (OCEPE, e circulares) sobre o currículo, a avaliação e a participação das crianças e sendo o tema do presente projeto relatório “A participação das crianças na avaliação e planeamento” resta então clarificar a ligação entre avaliação e planeamento.

No perfil específico de desempenho profissional do educador de infância no capítulo II designado “Conceção e desenvolvimento do currículo” onde são apresentados os deveres do/a educador/a relativamente à observação, planificação e avaliação (ponto 3 deste capítulo) não é feita qualquer referência à participação da criança nos processos de avaliação e planeamento, porém como já referi as pedagogias participativas, as OCEPE, as circulares (supramencionadas) bem como o paradigma contextual da qualidade, aponta-nos o caminho para a participação das crianças na avaliação e planeamento, sendo este um potenciador da qualidade bem como um direito da criança.

A questão da avaliação e planeamento esta diretamente relacionada com a intencionalidade educativa. A intencionalidade educativa é o que permite ao/a educador/a atribuir sentido à ação, é onde caracteriza a sua intervenção profissional, que tem subjacentes os seus valores e conceções. É também através da intencionalidade educativa que o/a educador/a espelha a imagem da criança.

Quando nos é apresentado com fundamento e princípio da pedagogia (OCEPE,2016) o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, temos uma imagem da criança, como um ser competente e participativo. Deste modo a intencionalidade educativa deverá ter em conta esta participação.

Posto isto, cabe ao/à educador/a de infância construir e gerir um currículo, em que na sua intencionalidade educativa, reflita uma escuta ativa que permita todas e cada uma das crianças, serem sujeitos e agentes do seu processo educativo.

Na construção e gestão do currículo é fundamental a observação, o registo e a documentação que permitam ao/à educador/a interpretar e refletir sobre a sua prática, contextualizar o que foi observado, este processo permite um distanciamento da prática,

fundamental para uma reflexão e avaliação da intencionalidade educativa.

3.2- Os modelos pedagógicos da educação pré-escolar

Neste subcapítulo irei abordar a temática da avaliação e planeamento à luz de quatro modelos curriculares para a educação de infância, sendo eles: A pedagogia-em-Participação; O modelo Curricular High-Scope; O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia; O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

A **pedagogia-em-Participação** defende uma planificação pedagógica, que considera a criança como um ser competente, com vontades e saberes, e que participa ativamente como cidadã, na sua vida familiar, escolar, e da sociedade.

Neste modelo pedagógico a planificação é um momento em que a criança, exerce o seu direito a ser escutada e escuta os outros. Para que tal aconteça, cabe ao/a educador/a criar momentos de partilha e de escuta de todas e de cada uma das crianças. Para esta pedagogia este processo “É um processo humanizante- a criança sabe que é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento) ” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013, p.48) Deste modo a criança aprende a definir as suas intencionalidades e a tomar decisões, e o/a educador/a planifica cooperadamente, escutando e negociando necessidades, interesses atividades e projetos.

Para este modelo a observação e a escuta desempenham um papel crucial neste contexto. A observação é um processo contínuo da “criança-em-ação”, que requer o conhecimento de cada criança, no seu processo de aprendizagem. Deste modo a observação é feita tendo em conta o contexto, as oportunidades que este potência, para o processo de aprendizagem das crianças, sendo uma observação das aprendizagens e não uma avaliação da criança.

A escuta da criança, é à semelhança da observação um processo contínuo. Escutar e estar alerta para a escuta permite ao/a educador/a ter um maior/melhor conhecimento sobre a criança, os seus interesses, intenções, desejos, “é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013,p.49).


Para a pedagogia-em-participação, a observação e a escuta são os pontos de partida para contextualizar e projetar a ação educativa.

Neste contexto da participação das crianças na avaliação e planeamento, a pedagogia-em-participação salienta a importância da documentação pedagógica referindo que esta, garante a participação da criança no seu processo educativo, olhando para ela como um sujeito ativo e competente. Esta pedagogia defende que documentar com as crianças, permite, que estas desenvolvam a sua capacidade descritiva, de análise, interpretação e compreensão. “Refletir, usando a documentação, enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição” (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013, p. 51-52). Deste modo a documentação pedagógica é assumida por este modelo como uma estratégia que permite à criança participar, e ao/a educador/a conhecer a criança, escuta-la, planificar e avaliar com ela, as suas aprendizagens.

Em suma a pedagogia-em-participação promove a participação das crianças na avaliação e planeamento, procurando respeitar o direito da criança a participar ativamente no seu processo educativo, privilegiando a observação e a escuta, como principais estratégias para a promoção da sua participação. A documentação pedagógica também desempenha um importante papel para a promoção da participação, sendo que esta, é realizada com as crianças, permitindo-lhes refletir sobre os processos, avaliar e projetar (planificar) novos caminhos.

O modelo curricular **High-Scope** apresenta um diagrama intitulado “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High-Scope que traduz os princípios curriculares orientadores para os profissionais que utilizam este modelo. Este diagrama é composto por cinco princípios: Aprendizagem pela ação (o centro da roda); Interação adulto-criança; Ambiente de aprendizagem; Rotina diária; Avaliação.


Hohmann e Weikart (2004) referem a que através da aprendizagem pela ação a criança vive experiências diretas e imediatas, das quais retira o significado através da reflexão, mencionando que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (p. 5). A aprendizagem ativa surge da iniciativa das crianças, do seu desejo inato de explorar o mundo que as rodeia, de se indagar, sobre os acontecimentos,



as pessoas, os materiais e da sua busca por respostas, da sua resolução de problemas. Os mesmos autores Hohmann e Weikart (2004) referem ainda que quando as crianças perseguem as suas intenções, envolvem-se em experiências-chave. Estas experiências-chave são designadas como interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann e Weikart, 2004, p.5). As experiências de aprendizagem pela ação influenciam diretamente o trabalho realizado pelos educadores, sendo a forma como estes as apoiam determinante para o sucesso da implementação da abordagem desta pedagogia, e deste modo a aprendizagem pela ação é o centro do currículo pré-escolar High-scope.

Outro gomo da roda da aprendizagem é a interação adulto-criança. A aprendizagem pela ação esta intimamente relacionada com as interações positivas entre os adultos e as crianças. Os educadores/as que utilizam este modelo procuram estratégias de interação que tem por base a partilha do controlo com as crianças, centrando-se nas coisas boas, estabelecendo relações autênticas, apoiando as suas brincadeiras e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social. É através da escuta e do diálogo que o/a educador/a apoia e encoraja a criança. Hohmann e Weikart (2004) referem que o/a educador/a utiliza estratégias de encorajamento e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas, para lidar com situações do dia-a-dia, em detrimento de estratégias apoiadas num sistema de controlo da criança através do elogio, da punição ou do reforço (p.7).

O contexto de aprendizagem também tem lugar de relevo na roda da aprendizagem, sendo que este modelo coloca uma grande ênfase no planeamento do ambiente de aprendizagem bem como nos materiais disponíveis. O/A educador/a organiza o ambiente por forma a apoiar o interesse das crianças, criando oportunidade para realizar escolhas, tomar decisões e explorar por forma a potenciar a aprendizagem ativa. Este modelo apresenta um conjunto de sugestões de áreas, uma preocupação com os materiais e a importância da sua diversidade e origem por forma a potenciar um alargado conjunto de oportunidades para as crianças se envolverem nas experiências-chave. Além da importância da qualidade e variedade dos materiais, existe uma especial atenção com o seu armazenamento, por forma a ser acessível e a potenciar a autonomia das crianças.



A rotina diária é para este modelo um ponto de apoio da aprendizagem ativa. A rotina permite às crianças antecipar os acontecimentos, dando-lhes segurança e controlo sobre o seu dia-a-dia. Este modelo apresenta o processo planear-fazer-rever que constitui uma forma de planeamento e avaliação com as crianças. Este processo consiste em dar a oportunidade de cada criança expressar-se sobre o que deseja fazer e concretizar, seja por curtos ou longos períodos de tempo, no final o/a educador/a encoraja a criança a rever as suas experiências, através do diálogo ou do registo (escrito, desenho...). No que respeita à vertente da rotina diária é de salientar ainda dos tempos de pequenos grupos, em que o/a educador/a encoraja a criança a explorar e a experimentar materiais novos, que são previamente selecionados com base nas observações daquilo que são os interesses e necessidades das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos. Os tempos de grande grupo destinam-se a atividades de música, movimento, dramatização/representação, jogo cooperativo, reflexões coletivas e projetos. Hohmann e Weikart (2004) salientam ainda que é “através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades, para a aprendizagem ativa, que as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (p.8).

A roda da aprendizagem apresenta ainda um gomo, destinado à avaliação. O modelo High-Scope considera que a avaliação consiste num largo conjunto de tarefas desempenhadas pelos profissionais, por forma a assegurar a observação, interação e planeamento. O trabalho de equipa revela-se fundamental para a avaliação, pois, esta conta como a partilha de informação entre os vários intervenientes sobre o que foi observado, bem como as interações com as crianças, utilizando registos diários ilustrativos do que foi observado e vivenciado com as crianças. A equipa realiza reuniões de planeamento diário, em que são partilhadas as observações realizadas, em que são analisadas na perspetiva das experiências-chave e é feito o planeamento para o dia seguinte. Periodicamente é realizado o registo de observação da criança, instrumento de avaliação da criança baseado numa experiência-chave- o High/Scope Child Observation Record (COR). Este documento é preenchido com base nos registos ilustrativos diários e nas suas reflexões de planeamento. Hohmann e Weikart (2004) concluem que avaliar na abordagem High/Scope é trabalhar em equipa por forma a construir e apoiar o trabalho

nos interesses e competências de cada criança.

Estes cinco princípios constituem o enquadramento da abordagem High-Scope, sendo de salientar no âmbito da avaliação e planeamento, o processo planear-fazer-rever como a principal estratégia do envolvimento das crianças na avaliação e planeamento, bem como a importância destacada da observação da criança com vista à planificação.

O modelo pedagógico **Reggio Emilia**, tem por base, do processo de ensino aprendizagem todas as formas de expressão (as “cem linguagens”) aliadas ao envolvimento com as famílias e comunidade.

Este modelo não apresenta um currículo nem um programa predefinido. Rinaldi define “currículo contextualizado” (2006, citado por Lino, 2013). Este “currículo” é contextualizado pois é construído com base no conhecimento prévio sobre as crianças, a comunidade envolvente, os diálogos e interações estabelecidos entre todos os intervenientes educativos, crianças, professores, famílias, ambiente físico e social. Este modelo sustenta o seu trabalho educacional bem como a sua planificação curricular, tendo por base os recursos humanos, materiais, técnicos e culturais, refere Malaguzzi (2001, citado por Lino, 2013). Deste modo o currículo surge dos interesses das crianças, de propostas dos professores, dos pais, da sociedade, do meio envolvente.

Como tal este modelo dá especial relevância à documentação pedagógica, realizada por todos os agentes, professores/educadores, crianças, com base nos acontecimentos que ocorrem, nos interesses das crianças, refere Rinaldi (2006, citado por Lino, 2013).

Além do trabalho cooperado com as crianças e as famílias existe neste modelo, uma forte cultura do trabalho em equipa entre os profissionais. Esta dinâmica de cooperação entre tantos intervenientes requer, um diálogo constante, partilha, análise, reflexão e avaliação. Este modelo considera a aprendizagem, um processo partilhado, em que as crianças partilham e escutam opiniões, em que são incentivadas a expressar o seu pensamento. A diversidade de opiniões e formas de pensar são, por este modelo, um motor importante para a aprendizagem, pois potencia a partilha, a negociação e a cooperação. Rinaldi refere que cabe aos agentes do processo educativo, promover a expressão o diálogo e a negociação, através da partilha e da cooperação, e que deste modo, as diferenças entre os indivíduos e as diferenças entre linguagens (verbal, gestual, gráfica, plástica, musical,

etc.), envolvem-se, criando o contexto para a consolidação dos conceitos e de mapas conceituais (2006, citado por Lino, 2013).

A documentação pedagógica e o trabalho de projeto são componentes fundamentais do currículo Regio Emilia, sendo estes os seus principais impulsionadores.

Os trabalhos de projeto emergem, dos interesses das crianças, das suas ideias, e necessidades. Os projetos são liderados pelas crianças, contudo os educadores desempenham um papel ativo, bem como o artista plástico, o pedagogo, os pais, e elementos da comunidade, refere Hoyuelos (2004, citado por Lino, 2013). Cabe aos educadores apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e facultar os recursos necessários (Hoyuelos, 2004, citado por Lino 2013).

A planificação destes projetos é denominada por este modelo, como *progettazione*, e consiste no levantamento de questões e de hipóteses, que são o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto, que inclui um conjunto de objetivos e recursos educacionais, adaptáveis às necessidades e interesses de cada uma e de todas as crianças do grupo (Rinaldi, 1998a, citado por Lino, 2013).

Por fim, este modelo apresenta a documentação pedagógica como sustentação da planificação e da avaliação. A documentação tem como função proporcionar e evidenciar um contexto de escuta, e em que se é escutado, criando deste modo oportunidades de observação de diferentes ângulos, quer para a criança, quer para o grupo. A documentação é uma narrativa dos acontecimentos do grupo, das vivências e experiências, que pode ser apresentada em diversos formatos: vídeo; áudio; fotográfico; escrito; trabalhos das crianças, entre outros. Estas narrativas são contruídas pelas crianças e educadores/as individualmente, em pequeno ou grande grupo. Lino (2013) refere que a documentação é considerada um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem para professores, para as crianças e para os pais (p. 132). Para a pedagogia Reggio Emilia a documentação pedagógica desempenha três funções-chave. A primeira função é a criação de uma memória das experiências e vivências, através de imagens e palavras que constituem o ponto de partida para as crianças explorarem conhecimentos prévios e coconstruir os conhecimentos revisitados sobre as questões investigadas. Lino (2013) afirma que este processo de “revisitação” em torno dos tópicos-objeto de estudo favorece


o interesse e a curiosidade da criança, que se torna mais confiante à medida que toma consciência das conquistas alcançadas (p.133). A segunda função da documentação pedagógica consiste em oferecer ao/à educador/a uma perspectiva sobre o processo de aprendizagem das crianças, que contribui para uma reflexão da sua prática bem como da imagem da criança. Rinaldi (2006, citado por Lino, 2013) refere que “a documentação favorece o sentido crítico dos professores e constitui um processo de aprendizagem para as crianças e os adultos, constituindo, assim, um instrumento para a investigação e para a reconstrução da prática e da epistemologia da prática” (p.133). A terceira função da documentação é a comunicação com os pais, por forma a informa-los das vivências e aprendizagens do grupo, promovendo o diálogo e a partilha de opiniões.

Em suma o modelo pedagógico de Reggio Emilia apresenta como base do planeamento e avaliação um currículo contextualizado, uma pedagogia da escuta e das relações, o trabalho de projeto e a documentação pedagógica como sustentação da planificação e da avaliação.

O modelo pedagógico do **Movimento da Escola Moderna** apresenta “três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013, p.144).

Destas três finalidades surgem sete princípios de estruturação da ação educativa, sendo eles: Os meios pedagógicos veiculam, em si os fins democráticos da educação; A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo; A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação; Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos; A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação; As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens; os alunos intervêm ou interpelam o meio social (Niza, 2013).

Neste conjunto de finalidades e princípios é possível encontrar evidências da participação das crianças, como a preferência de práticas democráticas, a organização partilha em conselho de cooperação, os circuitos de comunicação, a atividade escolar com contrato social e educativo, esta participação torna-se mais clara na explicitação da organização diária do tempo bem como na organização do planeamento, da avaliação e mapas de



registo.

A organização do tempo encontra-se dividida em nove momentos, sendo eles: “Acolhimento; Planificação em conselho; Atividades e projetos; Pausa; Comunicações; Almoço; Atividades de recreio; Atividade cultural coletiva; Balanço em conselho” (Niza, 2013, p.154).

Destes nove momentos irei salientar aqueles em que ocorre a participação das crianças na avaliação e planeamento, sendo eles: a planificação em conselho; as comunicações; e o balanço em conselho.

A planificação em conselho, ocorre após o acolhimento em que, as crianças e o/a educador/a conversam, fazem a marcação das presenças, é feito o registo de vivências e experiências das crianças (que pode mais tarde ser retomados na oficina da escrita). De seguida e tendo como ponto de partida esta primeira conversa, é então feita a planificação das atividades e projetos. Esta planificação é feita com base nos desejos das crianças nas suas sugestões colocadas no momento de acolhimento, no balanço do dia anterior, na coluna “queremos fazer” do diário de grupo, e também na escolha de atividades do plano de atividades. Após esta planificação as crianças seguem para as atividades ou projetos que escolheram e se propuseram a realizar.

O momento de comunicações, é realizado pelas crianças e apoiado pelo/a educador/a, e destina-se à partilha e comunicação de descobertas e aprendizagens realizadas durante as atividades da manhã. Niza (2013) refere este como “um momento de alto significado social e também formativo” (p.155).

No final de cada dia é realizado um balanço do que o grupo realizou ao longo do dia.

Além da rotina diária, existe também a rotina semanal, em que contam dois momentos de participação das crianças na avaliação e planeamento, sendo eles as reuniões de conselho de sexta-feira e de segunda-feira. Na reunião de conselho de sexta-feira (à tarde), o/a educador/a lê cada uma das colunas do diário de grupo. É na leitura e preenchimento das colunas “Fizemos” e “Queremos fazer” que as crianças e o/a educador/a tomam consciência das realizações mais significativas, e também onde se apontam sugestões compromissos e ações a agendar para a semana seguinte (Niza, 2013). Nesta reunião é também realizada a avaliação das responsabilidades assumidas pelas crianças, que

garantem a manutenção da sala, como a distribuição da fruta, por a pasta dos dentes, entre outras, conforme as necessidades de cada grupo. Estas responsabilidades são rotativas e planificadas na reunião de conselho de segunda-feira (de manhã). Niza (2013) salienta que “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p.157).

O modelo do Movimento da Escola Moderna afirma a avaliação como formativa e em cooperação, considerando “o sistema de avaliação integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação” (Niza, 2013, p.158). Deste modo a avaliação desempenha a “função de regulação formativa, contudo a cooperação em que radicam as práticas educativas, possa assumir a dimensão de controlo dado que se implicam praticamente as crianças nesses juízos de valor em conselho de balanço” (Niza, 2013, p.158). Estratégias como a observação e registo (individuais ou coletivos), através de mapas e planos, as comunicações, as ocorrências significativas registadas no diário de grupo e o debate e reflexão realizado nas reuniões de conselho, considera-se informantes da regulação formativa. A consideração destes informantes permite uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens (Niza,1993, citado por Niza, 2013).

3.3- Formas de avaliação e planeamento

Neste subcapítulo irei descrever três instrumentos de avaliação e planeamento, que considero fundamentais para a educação pré-escolar, pois apoiam a prática educativa, sendo ferramentas que apoiam o/a educador/a na tomada de decisões, na promoção da qualidade e no envolvimento das crianças na avaliação e planeamento.

Em primeiro lugar irei fazer uma abordagem ao Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, de seguida irei abordar o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) e por fim a metodologia dos portefólios.

Desenvolvendo a qualidade em parceria, ou **DQP** “é um projeto desenhado para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos das crianças mais novas” (Oliveira-Formosinho (org), 2009, p.35). Este projeto é uma adaptação do projeto inglês EEL (Effective Early Learning), com reformulações de adaptação ao contexto português. Este manual é um referencial para a avaliação da qualidade na educação de infância, tendo como ponto de partida o paradigma contextual, em que a avaliação é feita tendo em conta

o contexto e os processos, estando no centro, a avaliação das aprendizagens das crianças e adultos.

Este manual oferece aos profissionais, um referencial, que os ajuda a avaliar e refletir sobre a própria prática, possibilitando uma reconstrução de significados e da qualidade da prática pedagógica.

O DQP tem cinco eixos estruturantes, sendo eles:

- A conceção de qualidade
- A abordagem democrática à avaliação
- Os níveis de atuação e sustentação teórica
- A metodologia de investigação
- A operacionalização

O primeiro eixo deste documento, apresenta dois paradigmas (Kuhn, 1961, citado por Oliveira-Formosinho (2009), contudo o documento tem por base o paradigma contextual, que centra a avaliação nos processos apresentando “uma proposta de análise e desenvolvimento da qualidade que é democrática, desenvolvimental e inclusiva” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.192).

O segundo eixo visa a promoção de uma cultura de avaliação com uma abordagem democrática, envolvendo todos os intervenientes ativamente no seu processo.

O terceiro eixo revela os níveis de atuação sendo eles, o contexto, os processos e as realizações, bem como a relação ecológica entre estes níveis.

O quarto eixo clarifica as quatro fases de intervenção (avaliação; planeamento da ação; melhoramento da qualidade; reflexão) da investigação-ação.

Por fim o quinto eixo trata da operacionalização do projeto. Neste ponto temos disponíveis instrumentos que permitem avaliar, sendo eles a escala do envolvimento (Laevers), a escala do empenhamento (Laevers) e a target (Pascal e Bertram).

A escala de envolvimento é uma excelente ferramenta que permite ao/a educador/a, de uma forma mais precisa avaliar o envolvimento da criança. Ao longo das minhas PES foram várias as vezes que a utilizei para avaliar a minha própria prática, de modo a averiguar se as atividades propostas eram ou não desafiantes, se eram promotoras de novas aprendizagens.

SAC- Sistema de Acompanhamento das Crianças é um instrumento de apoio ao processo de avaliação para os/as educadores/as de infância. Foi criado entre 2006 e 2009 na universidade de Aveiro por uma equipa de investigação liderada por Gabriela Portugal e que assenta na linha de pensamento de Aprocess-oriented child monitoring system for young children (POMS) (Laevers et al., 1997) (Portugal, 2018).

O SAC é uma ferramenta que também apoia a prática educativa do/a educador/a, esta ferramenta é processual e continua sendo um ponto de partida para a observação, a reflexão e a planificação.

Portefólios


Formosinho e Parente (2005) definem portefólio como:

Compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo (McAfee; Leong, 1997). O portfolio apresenta-se como uma estratégia de avaliação que inscreve no movimento de avaliação alternativa (Oliveira-Formosino, 2002; Parente, 2004) e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança. (p.30).

O portefólio é uma forma de excelência do envolvimento da criança na avaliação e planeamento. Ao ser convidada a construir um portefólio a criança tem assim oportunidade de rever o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento desta forma “o portfolio encoraja e desenvolve a auto-avaliação” (Formosino; Parente, 2005, p.31). Esta auto-avaliação ajuda a criança a tomar consciência de si como aprendente Formosino e Parente (2005) referem ainda “esta tomada de consciência e o envolvimento na aprendizagem e na avaliação beneficia, por sua vez, o processo de aprendizagem da criança e favorece os processos de metacognição” (Azevedo, em preparação, citado por Formosino; Parente, 2005, p. 31).

3.4- Planear, agir e avaliar com as crianças

As OCEPE (M.E, 2016) referem que, planear é para o/a educador/a de infância, refletir e esboçar a sua intencionalidade educativa, de modo a organizar os recursos e a antecipar



acontecimentos, tendo sempre como ponto de partida os interesses e necessidades de todas e de cada criança do grupo. Ao agir o educador deve ter em conta o que foi planeado, contudo, deve também estar desperto para oportunidades de aprendizagem emergentes, e tirar partido delas, ou seja, a planificação não deve ser tida como algo rígido, mas sim flexível. É no decorrer da ação planificada que o educador se auto questiona, e reflete sobre as aprendizagens e experiências das crianças, se o que planificou correspondeu à ação e o que pode melhorar em intervenções futuras. Este questionamento e reflexão são orientadores para a avaliação, na medida em que esta, tem por base a recolha de informação para a tomada de decisões de planificações futuras, Silva refere que, “a avaliação é uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva, 2016, p.15). A informação recolhida é fonte da fundamentação das decisões tomadas para a construção do currículo. Deste modo o/a educador/a utiliza diversas formas de observação e registo, construindo documentação pedagógica em interação com as crianças, as famílias e a comunidade. Esta documentação permite ao/a educador/a rever, analisar e refletir sobre a sua própria prática.

Tudo o que foi mencionado anteriormente, assenta na perspetiva das pedagogias participativas, pois nos processos de planeamento, ação e avaliação o/a educador é apresentado como “organizador do ambiente educativo, que observa e escuta a criança, para a compreender e lhe responder” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2013,p.28), a criança é tida como ser competente, capaz de participar e tomar decisões sobre o seu processo educativo. Formosinho e Oliveira- Formosinho (2013) referem como objetivos das pedagogias participativas, o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência continua e interativa, sendo a criança olhada como um ser competente e ativo no processo educativo. Nas pedagogias participativas, as atividades e projetos, bem como a motivação para a aprendizagem, assenta nos interesses, necessidades e motivações das crianças por forma a fazerem aprendizagens significativas. Planear, agir e avaliar com as crianças é considera-las agentes do seu processo educativo, é garantir-lhes o direito de serem ouvidas. Conferir-lhes um papel ativo nos processos de planeamento e avaliação é não só olhar a criança, como um ser competente, cooperante e com direito à participação (Oliveira-Formosinho, 2009), com também é garantir a

qualidade de uma pedagogia participativa dos processos de aprendizagem e de promoção de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2009) constituindo-se esta, uma estratégia de aprendizagem (Silva, 2016).


Estudos feitos por Laevers (1993, citado por Oliveira-Formosinho, 2009) sugerem que a aprendizagem ocorre em sequência do envolvimento. O envolvimento é considerado por Laevers um indicador da qualidade da atividade humana. Quando a criança participa na avaliação e planeamento, é potenciado o seu envolvimento, porque deste modo, os processos pedagógicos tornam-se autênticos e significativos. Ao escutarmos ativamente a criança, observando os seus interesses e motivações, ao envolvermos e termos em conta as suas opiniões para a planificação de atividades, potenciamos a motivação da criança para se envolver nas atividades e deste modo as aprendizagens tornam-se significativas. Quando o/a educador/a convida a criança a participar na avaliação e planeamento e escuta as suas propostas explícitas e implícitas, reúne as condições necessárias para poder proporcionar experiências motivadoras e potenciadoras de aprendizagem.

É num contexto estimulante e desafiador que a criança aprende, Oliveira-Formosinho (2009, p.128), refere:

O envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis. Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygostsky, 1978). Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Czikszentmihayli, 1979; Laevers 1994).

Ao envolvermos as crianças no planeamento garante-nos uma maior proximidade, daquilo que são os seus interesses, e deste modo, nós educadores de infância, podemos planificar atividades realmente significativas.

Envolver as crianças nos processos de planificação possibilita-lhes, não só, fazer propostas como também, prever como as vão colocar em prática, o que necessitam, com quem vão fazer. Silva (2016) refere que, “Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades de saberes de cada criança.” (p.16).




Envolver a criança na avaliação, permite à criança, rever os processos, descrevendo o que fez, como o fez, com quem fez, tomando consciência dos processos, de como pode melhorar, como pode ultrapassar as suas dificuldades. Quando este processo é partilhado em grande grupo existe ainda a oportunidade de partilha e opiniões, do confronto de diferentes perspetivas, que deste modo permite uma maior reflexão.

Avaliar com a criança ajuda-a a desenvolver a capacidade de planear, de prever o que quer fazer, de tomar consciência do que fez.

Falar em planear, agir e avaliar com as crianças, requer uma especificação do que queremos planear, agir e avaliar. Com planear, agir e avaliar, podemos referir-nos ao planeamento e avaliação do projeto curricular de grupo, ao planeamento e avaliação da organização do ambiente educativo, ao planeamento e avaliação do processo educativo, ao planeamento e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todos estes momentos de planeamento, ação e avaliação devem ser processos participados pelas crianças, bem como outros intervenientes, como outros profissionais, as famílias e a comunidade.

Para construir o projeto curricular do grupo o/a educador/a recolhe informação sobre o contexto, observa todas e cada criança do grupo, caracteriza-o, expressa a sua intencionalidade educativa, planeia a sua intervenção. Ao longo do ano letivo o/a educador/a vai avaliando e regulando, por forma a melhorar e ajustar o projeto curricular as necessidades, interesses, evolução de todas e de cada criança do grupo.

O ambiente educativo é também ele, planificado e avaliado, e como tal, também deve ser planeado e avaliado com as crianças. Sendo o ambiente educativo “suporte do desenvolvimento curricular” (Silva, 2016, p.17), este deverá ser rico e estimulante, potenciador de aprendizagens e da autonomia das crianças. Silva (2016) refere que a apropriação do ambiente educativo por parte das crianças “contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (p.17). Deste modo o/a educador/a deve observar as interações das crianças no espaço, a exploração dos materiais, as interações entre pares, entre crianças e adultos, bem como a distribuição do tempo. É com base na observação e na escuta das sugestões das crianças, e de outros



membros da equipa pedagógica, que o/a educador/a avalia a organização do ambiente educativo, com intuito a ser melhorado e regulado.

O planeamento e avaliação do processo educativo é feito ao longo do ano letivo através de vários ciclos sucessivos de planeamento, ação e avaliação. Ao longo do ano, dia a dia o/a educador/a planifica, a partir do que observa e documenta do processo educativo e das aprendizagens das crianças, refletindo e avaliando. Deste modo as crianças devem também ser envolvidas neste processo, devendo o/a educador/a realizar observações cuidadas, registando, por forma a conhecer os interesses das crianças, planear estratégias de envolvimento das crianças no planeamento, registar as suas sugestões e opiniões e desta forma planificar ou apoiar novos projetos das crianças.

O planeamento e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças deve também ser participado por elas. Tendo em conta uma perspetiva da avaliação formativa, ou seja, uma avaliação centrada nos processos e nos progressos da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, em vez de uma avaliação normativa centrada apenas nos resultados (Silva, 2016, p.18).

A avaliação formativa centrada nos processos baseia-se no contexto e no processo em que se desenvolveu, utilizando estratégias como, documentação descritiva, narrativas que registam os processos, portefólios, histórias de aprendizagem. A construção desta documentação pedagógica deve ser participada pelas crianças. As crianças são envolvidas na escolha dos trabalhos, de fotografias, imagens, são convidadas a narrar e comentar os acontecimentos, participando deste modo na construção da documentação pedagógica, “este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (Silva,2016, p.18).



4- Caracterização dos contextos de investigação.

Este capítulo encontra-se dividido em dois grandes subcapítulos, em que um se destina à caracterização do contexto da PES em creche e o outro da PES em jardim-de-infância, respetivamente.

Cada um destes subcapítulos também está dividido, sendo feita primeiramente uma caracterização da instituição e desseguida uma caracterização da sala.

4.1- Caracterização do contexto de creche.

O contexto de creche está localizado num bairro na periferia da cidade de Évora. Esta instituição, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos.

Esta instituição comporta as valências de creche e jardim-de-infância, tendo atualmente disponíveis, duas salas de berçário, três salas de creche e três salas de jardim-de-infância. Os dois berçários partilham a mesma equipa educativa, tendo apenas uma educadora para as duas salas. Nas salas de creche existe uma educadora responsável por cada uma delas e duas auxiliares, sendo que, duas destas salas partilham a mesma auxiliar. Nas salas de jardim-de-infância existe também uma Educadora responsável e uma auxiliar por cada uma.

4.1.1- A instituição e o seu projeto educativo (tipologia, identidade, inserção no meio)

Sendo esta uma instituição particular de solidariedade social, esta surge em resposta a uma necessidade, da população, da área onde está inserida. Os párocos responsáveis pelo bairro, apresentaram uma candidatura ao Ministério da Educação para a implementação de um jardim-de-infância. A 9 de setembro de 2002 iniciou-se o primeiro ano letivo do com as valências de creche, jardim-de-infância e o ATL (atividades de tempos livres).

O cariz católico desta instituição acrescenta, à pedagogia de cada educador da instituição, a componente da doutrina cristã, nas suas práticas pedagógicas. Os/as educadores/as da instituição recebem formações, intituladas, despertar da fé, em que adquirem conhecimentos e estratégias para ligar a doutrina cristã às suas práticas pedagógicas. A abordagem da doutrina cristã é feita essencialmente através de canções, conversar em contexto das comemorações católicas, bem como nas celebrações católicas, natal, páscoa, comemoração do dia de nossa senhora de Fátima (13 de maio).

Comunidade

O bairro onde está edificado situa-se na periferia da cidade de Évora, sendo um bairro essencialmente residencial e rural. Junto às instalações da instituição existe uma escola primária, alguns cafés, uma mercearia, um pequeno espaço verde, e um supermercado.


Esta instituição possui parcerias com a Universidade de Évora, com a Camara Municipal de Évora, com o Clube Desportivo do Frei Aleixo, com a Intervenção Precoce (APCE), com Associação Cultural Ensemble Monte Mor e com Aminata Évora Clube de Natação. O projeto educativo desta instituição apresenta um plano anual de atividades, onde é notória a preocupação da integração, não só das famílias como da comunidade, nas atividades realizadas, nomeadamente com o centro de dia, proporcionando e dinamizando atividades com as crianças da instituição e os utentes do centro de dia.

Ao longo da minha PES pude presenciar vários momentos de envolvimento das famílias e da comunidade, como a celebração da páscoa, a comemoração do dia do pai, do dia da mãe e a comemoração do dia de nossa senhora da Fátima, 13 de maio. Durante a minha intervenção envolvi as famílias na reabilitação da biblioteca da sala, na elaboração da prenda do dia da mãe. Foi também possível o envolvimento da comunidade com a visita á mercearia. Durante esta visita foi notória a felicidade dos moradores, ao estarem em contacto com as crianças e ao vê-las passear pela rua. Também foram realizados alguns passeios pela rua, para podermos apanhar ar, observar, socializar.

4.1.2- A organização institucional

O facto de esta instituição não se situar no centro histórico, também lhe confere algumas vantagens, como a existência de um amplo parque de estacionamento, na frente da instituição. Esta instituição apresenta um edifício moderno, grande, em bom estado de conservação, com condições para receber crianças com mobilidade reduzida e adequado as necessidades atuais. O edifício apresenta dois andares, com divisões amplas, bem iluminadas, quer a nível de luz natural quer a nível de luz artificial.

No primeiro andar temos o hall de entrada, com um ambiente acolhedor e convidativo. Tem um balcão de receção, um banco comprido, plantas, moveis vários placares com informações, como a ementa da semana, o projeto educativo, o regulamento, toda a documentação, como declarações, certificados, o plano anual de atividades, horário dos



funcionários, calendário da instituição, entre outras informações, que podem ser consultadas pelos pais, familiares e encarregados de educação. A exposição de toda esta informação facilita a comunicação entre a instituição e as famílias.

No primeiro andar temos ainda, as casas de banho, arrecadações, o elevador e um gabinete onde está uma funcionária responsável pela parte contabilística.

Existe ainda uma sala de berçário, com fraldário, copa e dormitório. Esta sala contem uma porta com aceso para a sala de creche 1, sala onde realizei a minha PES em creche. Esta sala contem um dormitório que fica separado por uma porta de fole. A casa de banho correspondente a esta sala, fica do lado de fora, contudo muito próxima. Neste andar existe ainda uma sala de jardim-de-infância.

No rés-do-chão, logo depois das escadas temos o refeitório e a sala polivalente. Este espaço é bastante amplo e iluminado. Contem mesas e cadeiras adequados tanto às crianças como aos adultos. Este espaço é utilizado por todas as crianças e funcionários da instituição, nos momentos de refeição, e também em comemorações, exposições entre outras atividades. Este é um espaço de encontro entre crianças e pessoal docente e auxiliar, que permite a socialização e interação entre todos.

A cozinha situa-se junto ao refeitório, e possui todo o equipamento e recursos humanos para a confeção de refeições não só da instituição como do restante centro comunitário.

Mais á frente podemos encontrar a biblioteca, que tem á sua disposição uma grande variedade de livros, que são atuais e de qualidade, uns de histórias outros de pesquisa. Existem também outros tipos de recursos, como cassetes de vídeo, fantoches, tapetes para contar histórias e um fantocheiro. Nesta zona existe também um banco corrido, e bolachas (esponjas que são utilizadas para as crianças se sentarem). É também na biblioteca que está o hospital dos livros, onde são deixados os livros que estão danificados, para serem recuperados. A biblioteca é utilizada não só pelos adultos como também pelas crianças.



Figura 1- Biblioteca da instituição

Sempre que necessário são planificadas visitas à biblioteca da instituição, que apoia as bibliotecas existentes em cada sala.

Junto à biblioteca existem ainda, duas outras salas e uma casa de banho. Estas salas destinam-se aos funcionários, sendo uma para a Coordenadora Pedagógica e outra para as Educadoras.

Neste andar existem ainda, duas salas de jardim-de-infância, outras duas de creche e um berçário. As salas de creche partilham a mesma casa de banho, pois esta tem ligação para as duas salas. Esta ligação entre salas facilita a interação entre os dois grupos de crianças bem como das respetivas equipas educativas, favorecendo o trabalho em equipa, as interações aumentando as experiências.

Para além destas salas, existe ainda um espaço exterior bastante amplo, encontra-se equipado com diversos materiais de exterior para as crianças explorarem e manipularem, tais como: escorregas, bicicletas, triciclos, baloiços entre outros. Este espaço tem ainda um toldo, um chão com revestimento e boas condições de segurança, que permitem que a criança explore livremente este mesmo espaço. Contudo apesar de este espaço estar rodeado (exteriormente) por árvores e vegetação, este, não permite o contacto direto com a natureza. Neste espaço as crianças de todas as idades interagem, aprendem e brincam em conjunto.



Figura 2- Espaço exterior

Ainda junto a este espaço exterior, existe um outro, que se encontra vedado e que contém uma cozinha de lama. Devido à condicionante do tempo, não me foi permitido explorar este espaço com as crianças.

Na parte exterior da instituição está ainda a Capela. Este espaço é frequentado pelas crianças em dias especiais e religiosos, nomeadamente o dia de nossa senhora de Fátima.

Trabalho de equipa entre educadoras

O trabalho de equipa entre as educadoras é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na instituição é possível verificar que existe uma boa relação entre as educadoras e as auxiliares, o que proporciona uma cooperação e espírito de entreajuda entre as mesmas. Esta boa relação é essencial para que haja um bom entendimento na instituição e para que as famílias sintam que as crianças ficam em segurança.

Como já foi referido esta instituição tem à disponibilidade das Educadoras um gabinete. Este é utilizado essencialmente durante o horário não letivo, das 14h00 até às 15h00, onde as Educadoras se reúnem para fazer planificações, avaliações, trocar ideias, conversar. Durante estes momentos foi-me possível, observar, que o ambiente entre as Educadoras é de interajuda, partilha e cooperação.

Também são realizadas reuniões com alguma regularidade.

Trabalho com a família e comunidade

O projeto educativo desta instituição apresenta um plano anual de atividades, onde é notória a preocupação da integração, não só das famílias como da comunidade, nas

atividades realizadas. Ao longo da minha PES pude presenciar vários destes momentos, como a celebração da Páscoa, a comemoração do dia do pai, do dia da mãe e a comemoração do 13 de maio. Durante a minha intervenção envolvi as famílias na reabilitação da biblioteca da sala, na elaboração da prenda do dia da mãe. Foi também possível o envolvimento da comunidade com a visita há mercearia. Durante esta visita foi notória a felicidade dos moradores, ao estarem em contacto com as crianças e ao vê-las passear pela rua.

4.1.3- Conceção da ação educativa da sala de creche 1

A educadora que orientou a minha PES em creche, tinha por base a fundamentação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, contudo não se encontrava atualizada da fundamentação existente deste modelo pedagógico, na valência de creche. Apercebendo-me deste facto, propus à educadora estudarmos as duas o modelo pedagógico na vertente da creche e aos poucos irmos implementando. A ação educativa passou então a seguir a linha orientadora do modelo pedagógico do MEM em creche (Folque & Bettencourt, 2018) adotando os seus princípios e pressupostos.

Esta pedagogia apresenta um conjunto de fatores e dinâmicas que influenciam a ação educativa, tais como: a organização do grupo; a organização dos espaços e materiais; a organização do tempo; o trabalho em equipa, com as famílias e a comunidade. Neste subcapítulo é feita a caracterização do grupo, a organização do cenário educativo (organização dos espaços e materiais) e as interações com as famílias e comunidade, e deste modo caracteriza-se a conceção da ação educativa da sala de creche 1.

4.1.3.1- Caracterização do grupo

As OCEPE (Silva et al., 2016) salientam as potencialidades do grupo, como contexto imediato de interação social e de socialização das relações entre crianças, crianças e adultos, mas também entre adulto, referindo ainda esta dimensão relacional como a base do processo educativo.

É na entrada para a creche que ocorre o primeiro grande momento de socialização, pois é no grupo de creche que a criança dá os seus primeiros passos no alargamento do meio familiar. Este processo revela-se crucial para o desenvolvimento da abertura da criança, à exploração do mundo e novas aprendizagens.

Deste modo as OCEPE (Silva et al., 2016) referem que existem fatores que podem influenciar o grupo, tais como, características individuais de cada criança, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças bem como a dimensão do grupo. O grupo da sala de creche 1 é um grupo heterogéneo, pois é constituído por quinze crianças com idades compreendidas entre um ano e os três anos, sendo constituído por nove crianças do sexo masculino e seis crianças do sexo feminino. Este grupo tem na sua constituição seis crianças, que já frequentavam a instituição e eram acompanhados por parte da equipa educativa atual. Nenhuma das crianças do grupo tem necessidades educativas especiais.

Segundo o perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância, compete ao educador “observar cada criança, bem como os pequenos grupos e grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e os objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.3). Por isso de seguida vou identificar alguns dos interesses e necessidades, experiências e competências, das crianças da sala, nas diferentes áreas curriculares, que considere mais relevantes e observei ao longo do estágio. Para caracterizar o grupo tomei como referência o Manual de processos-chave Creche, no que respeita ao perfil de desenvolvimento da criança dos 8 até aos 17 meses e dos 18 até aos 35 meses.

No que respeita ao **auto-conhecimento e auto-conceito**, foi-me possível observar que, a maior parte das crianças do grupo, mostra ter consciência de si mesmo bem como dos outros. Estas mostraram ser capazes de reconhecer-se a si próprio, os colegas, a equipa educativa, bem como a família, identificando e verbalizando, através da observação de fotografias. São também capazes de identificar os seus pertences, bem como os dos colegas.

Na **interação com adultos**, as crianças do grupo, revelam competências sociais e interpessoais, nomeadamente o reconhecimento de todos os adultos da sala, procura de conforto nos adultos referência, solicitam ajuda chamando um adulto ou apontando.

Na **interação com pares** algumas crianças do grupo demonstram preferência por determinados parceiros de brincadeira especialmente as crianças mais velhas do grupo,

as crianças mais novas tendem a brincar isoladamente. Na área do faz de conta, pude observar várias vezes momentos de jogo simbólico, com atribuição de significados múltiplos em atividades. Devido ao elevado interesse do grupo nesta área e em escutar histórias, planifiquei vários momentos, dando a oportunidade de exploração de sombras chinesas, fantoches de dedo e fantoches de cartão, bem como de um pequeno fantocheiro. No que confere à **compreensão da linguagem** todas as crianças demonstram uma capacidade crescente comunicação com os outros ou em usar a linguagem. Foi-me possível observar competências a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação.

Relativamente à **expressão da linguagem**, as crianças mais velhas são capazes de utilizar frequentemente a linguagem verbal e não-verbal, a maior parte das crianças mais velhas são capazes de relatar acontecimentos, algumas crianças apresentam dificuldades na produção de determinadas palavras. As crianças mais novas privilegiam a linguagem não-verbal, como abanar a cabeça para dizer sim ou não, mostrar expressões de agrado ou desagrado.

Todas as crianças do grupo demonstram **interesse em aprender**. As crianças são curiosas, demonstram interesse, energia, prazer, implicação, mostrando-se motivadas, persistentes, concentradas e com ímpeto exploratório, perante as propostas realizadas e o mundo que as rodeia. Em geral o grupo mostra interesse no mundo que o rodeia, pelo que me foi possível observar, nas saídas realizadas. O momento da marcação do tempo atmosférico, também era um momento bastante participado pelo grupo, e em que praticamente todas as crianças verbalizavam e associavam uma fotografia ao tempo correspondente a esse dia.

As crianças demonstram **competências cognitivas** e capacidades de resolução de problemas através das brincadeiras e das atividades de vida diária. A maior parte das crianças mais velhas é capaz de reconhecer o lugar dos objetos da sala, o lugar dos seus objetos pessoais.

As crianças demonstram um interesse em **conceito de número**. Foi-me possível observar este interesse nas crianças mais velhas, nomeadamente na contagem dos elementos presentes na sala, todos os dias o grupo realizava a contagem em voz alta, do número de

elementos presentes e ausentes, este era um momento apreciado pelo grupo.

No que diz respeito a **medidas, ordem e tempo**, algumas crianças possuem noções como, grande/pequeno, em cima/em baixo. Algumas das crianças mais velhas faziam associações dos dias com o lanche, ou seja, sabiam o que era o lanche em cada dia, demonstrando noção temporal. Eram também capazes de associar a sequência de acontecimentos da rotina diária, como” depois da sesta mudamos a fralda”.

No que diz respeito a **conceitos de matemática** foi também possível observar que as crianças mais velhas possuem algumas noções como, muitos/poucos, algumas identificam figuras geométricas, seriação com aplicação de critérios como a cor, e algumas são também capazes de reproduzir padrões simples.

Relativamente às **competências de leitura, interesse em livros e outros materiais escritos**, as crianças do grupo demonstraram grandes capacidades de literacia emergentes. Algumas das crianças mais velhas atribuem significados à escrita, como quando dizem “estou a escrever o meu nome” ou fazem garatujas na folha de registo da higiene, que está na casa de banho, pedem para escrever ou mesmo quando questionam o que estou a escrever, uma das crianças do grupo reconhece o seu nome, uma das crianças também identifica letras, todas demonstraram grande interesse pela área da biblioteca, por ouvir contar histórias e em geral pelos livros. Da observação deste interesse, surgiu então a reabilitação da biblioteca da sala. Durante toda a PES foram também realizados vários registos, com o grupo de modo a promover a identificação de funções no uso da leitura e da escrita, bem como da relação entre a escrita e a mensagem oral. No momento da leitura de livros ou de contar histórias, o grupo demonstrava bastante interesse, participando fazendo comentários, pedindo para voltar a contar ou para eles mesmos recontarem.

As crianças demonstram **competências motoras**, nomeadamente motricidade global e motricidade fina. No que respeita à motricidade global foi possível observar um grande interesse do grupo, bem como algumas evoluções. Foi possível observar evolução a nível dos movimentos de deslocamento e equilíbrios, sobretudo nas crianças mais novas do grupo. Mas também, nas crianças mais velhas, que procuravam constantemente novos desafios. O gosto do grupo pela expressão motora era demonstrado pela adesão, participação e envolvimento demonstrado, em todas as propostas apresentadas. O grupo

mostrou também interesse na modelação de massa de cores e no desenho e pintura. As crianças mais novas mostram especial interesse pela exploração do material (lápiz canetas, marcadores).

O **subdomínio da música** também se revelou um dos grandes interesses do grupo. Ao longo da PES pude observar e participar nas sessões de expressão musical, dinamizadas pelo professor Luís. Tendo em conta este interesse do grupo, planifiquei também a visita do meu colega Padro Sousa, à sala de creche 1, para dar a possibilidade ao grupo de observar e ouvir instrumentos que ainda não tinham sido levados à sala. Durante estas sessões foi-me possível observar várias competências adquiridas pelas crianças, como o sentido de ritmo, a identificação de vários instrumentos musicais, bem como a sua manipulação, interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras) jogos prosódicos e canções.


Quanto ao **subdomínio da dança**, mais uma vez é uma das áreas de interesse do grupo. Foi possível observar que a maior parte das crianças do grupo tem prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo, realiza movimentos locomotores e não locomotores básicos, de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas, interpreta pequenas sequências de movimento.

Quanto à independência e autonomia, posso salientar que tanto o grupo como cada uma das crianças evoluiu de forma significativa. Este foi um dos parâmetros, que em conjunto com toda a equipa educativa da sala, pude promover e obter alguns progressos, como, a lavagem das mãos autonomamente, o treino do bacio, vestir e despir, calçar e descalçar e a lavagem dos dentes, comer.

4.1.3.2- Organização do cenário educativo

Organização dos espaços e materiais

A sala de creche 1, do Centro social e paroquial Nossa Senhora de Fátima o espaço está organizado de forma a proporcionar atividades e aprendizagens significativas. O espaço revela ser acolhedor, amplo, arejado e seguro, onde as crianças podem disfrutar de um ambiente muito agradável. Este é composto por materiais numerosos e apelativos, o que permite uma variedade de experiências e atividades enriquecedoras para o desenvolvimento da criança. O espaço contém objetos que permitem diversas



experiências, estes são variados, funcionais, com alguma durabilidade, seguros e com valor estético, proporcionando à criança aprendizagens significativas ao seu desenvolvimento. Este é também um espaço que proporciona o desenvolvimento da autonomia, através do fácil acesso por parte das crianças, o que permite a manipulação livre e a arrumação dos materiais. Na sala estão disponíveis materiais em número suficiente, para que as crianças os possam utilizar simultaneamente. Estes encontram-se limpos, conservados e seguros, sendo utilizados de diversas formas para encorajar a criatividade da criança. De acordo com Hohman (1995) “As crianças ativas precisam de espaços organizados e equipados com materiais que promovam a aprendizagem ativa.”. A sala é constituída por seis áreas distintas, encontrando-se todas elas identificadas, com o objetivo de serem perceptíveis pela criança, refletindo o que nelas existem: área do faz de conta; área dos jogos de mesa; área da arte; área da biblioteca; área de reunião de grupo e área da garagem e construções. Estes pequenos espaços diferenciados têm em conta os níveis de desenvolvimento, interesses e cultura da criança.

Ainda antes de entrarmos na sala, encontramos os cabides, onde as crianças colocam os seus pertences e objetos pessoais, que se encontram devidamente identificados com uma etiqueta com uma fotografia da criança e o seu nome.

Ao lado da porta de entrada para a sala, encontrasse um placar reservado para informações onde consta a planificação semanal. Mesmo por baixo deste placar encontrasse também um local reservado para registo.

Ao entrarmos na sala temos uma zona ampla, que tem dupla função, a de entrada e de dormitório. Nesta zona, podemos encontrar ao longo do friso da parede, etiquetas com a fotografia e o nome de cada criança, onde se encontra por baixo uma mola onde se colocam produções realizadas pelas crianças, para que assim possam ser vistos e apreciados por todos os que visitem a sala. Nesta zona podemos ainda encontrar alguns registos, os catres, o mapa de colocação dos catres um escorrega e um cavalo de baloiço. De seguida do lado direito temos uma porta, que dá passagem para o berçário. Mais à frente é possível encontrar um móvel, onde se encontra um dossier com as informações referentes a cada criança, como o registo de entrada e saída, o registo da higiene. Neste móvel encontram-se também três prateleiras com três caixas, uma para os brinquedos ou

objetos que as crianças trazem de casa, outra para os chapéus e as águas e uma terceira para objetos como chupetas, fraldas de pano e peluches. Tanto as crianças como as famílias utilizam estas caixas de forma autónoma.

Ao lado deste móvel encontra-se um outro que serve de apoio para guardar materiais, dossiers e algumas fotografias.

De seguida podemos encontrar a área da arte. Nesta zona podemos encontrar uma mesa, várias caixas com materiais, uma prateleira com tintas e pinceis. Estes materiais não se encontram ao alcance das crianças, contudo sempre que uma criança solicita, estes são de imediato disponibilizados.



Figura 3- Área da arte

Imediatamente ao alado desta área temos disponível um outro móvel, com várias prateleiras. Nesta zona temos então a área dos jogos de mesa, onde estão disponíveis, jogos com copos para empilhar, jogos de encaixe, puzzles e labirintos de formas. Todos eles ao alcance das crianças. Esta é talvez a área menos explorada pelo grupo. Contudo, quando algum adulto está presente a apoiar a sua exploração, as crianças acabam por se aproximar e explorar.



Figura 4- Área dos jogos de mesa

De seguida temos então, um outro móvel de apoio para guardar material, e onde se encontra também tabuleiros de arquivo, onde são guardadas as produções de cada criança. Na área do faz de conta, as crianças têm à sua disposição: um espelho grande; uma cozinha; um berço; uma mesa com cadeiras; um tocador; um móvel com prateleiras acessíveis, com caixas, que contêm vários brinquedos (como, tachos, comida, pratos...); nesse móvel existe ainda um rádio e uma caixa com vários CD's por fim existe ainda um baú com várias peças de roupa.



Figura 5- Área da biblioteca

De seguida temos a área da biblioteca. Esta área sofreu uma pequena remodelação durante estes três meses. Tendo observado que esta era uma das áreas de interesse do grupo e, que apresentava algumas condicionantes à sua utilização e exploração por parte das crianças, em conjunto com o grupo a equipa educativa da sala, a instituição e as famílias, alterei esta área de modo a ser mais funcional, para as crianças. Os grandes problemas detetados nesta área foram: o facto de as prateleiras serem demasiado altas, impossibilitando a maior parte das crianças de retirar os livros; e também o facto de a maior parte dos livros de encontrarem danificados. A alteração deste espaço passou primeiramente por seleccionar os livros que se encontravam em mau estado e entrega-los no hospital dos livros, que se encontra na instituição. Este procedimento foi realizado com o grupo. De seguida solicitamos às famílias, que levassem um livro, para ficar na sala. A maior parte das famílias aderiram de tal forma que as duas prateleiras existentes já não eram suficientes. Perante esta situação e tendo em conta, que a acessibilidade dos livros ainda era reduzida, surgiu então a necessidade de criar outro suporte para os livros. Sugeri então a colocação de uma caixa para os livros. Esta caixa foi pintada por várias crianças do grupo e colocada no chão, por baixo das prateleiras da biblioteca. Foi notório que, esta estratégia facilitou o acesso dos livros e potencializou a sua exploração.

Ao lado desta área encontra-se a área de reunião de grupo, que é composta por um tapete de esponja. Nos momentos de reunião de grupo são colocados na parede o mapa das presenças e o mapa do tempo. Estes não se encontram afixados de forma permanente, devido às irregularidades da parede, que dificultam a adesão dos mapas à parede. Quando

estes se conseguem permanecer afixados, são o mote de várias brincadeiras das crianças do grupo, como o reproduzir o momento da marcação das presenças e a exploração das fotografias.



Figura 6- Área da reunião de grande grupo

No outro lado desta área encontramos a área da garagem e das construções. Esta área é composta por um móvel com várias prateleiras acessíveis às crianças, onde se encontra uma grande variedade de carros, aviões e camiões. Nesta área existem ainda vários tipos de legos, com várias formas e tamanhos, esponjas com sólidos geométricos e caixas com animais. Esta é uma área explorada por pro todas as crianças, contudo é notório a persistência de algumas crianças nesta área.



Figura 7- Área da garagem e construções

No centro da sala existe também uma zona ampla, livre, que possibilita o movimento e a exploração, e uma zona de mesas com cadeiras.

Nas paredes podemos encontrar registos, placares com produções das crianças, calendário dos aniversários, mas também decorações que tornam o espaço acolhedor, nos candeeiros é também possível encontrar móveis produzidos pelas crianças.

Os registos, que se encontram nas paredes, são várias vezes explorados pelas crianças. Estas mostram gosto em ver as fotografias e nomear o nome das pessoas e colegas.

Fora da sala existe ainda a casa de banho, composta por duas cabines individuais, dois lavatórios, um fraldário e moveis onde cada criança tem o seu espaço para guardar os seus pertences e produtos de higiene. Esta encontra-se adaptada à faixa etária das crianças que a utilizam.

Posso concluir que as áreas e materiais existentes na sala são adequadas as necessidades e interesses do grupo. A sala é ampla, arejada, tem uma boa iluminação natural e artificial, o espaço permite uma boa circulação, bem como a interação entre as áreas.


Organização do tempo

O dia na sala de creche 1 começa as 7h30 com o acolhimento, por volta das 9h15 é dado o reforço da manhã. Por volta das 9h30 é iniciada a reunião de grande grupo, seguida de um momento de trabalho em pequenos grupos ou a pares que inicia as 9h45. Entre as 10h30 e as 10h50 é o momento de exploração livre das áreas, seguido da higiene às 10h50. As 11h15 é um momento de transição com histórias, canções ou comunicações. Às 11h30 é servido o almoço, seguido do momento de higiene, por volta 12h00. Das 12h30 as 15h é feita a sesta. Após a sesta é feita a higiene, por volta das 15h00 para ser dado o lanche por volta das 15h30, a este sucede outro momento de higiene por volta das 16h00 e de seguida, por volta das 16h10 segue-se o momento de exploração livre das áreas.

Todas as segundas-feiras por volta das 9h45 é feita a projeção de fotografias por forma a ser feita uma avaliação com as crianças bem como a planificação da semana, partindo das sugestões das crianças, sendo esta uma reunião essencialmente de avaliação e planeamento com as crianças.

Organização do planeamento e da avaliação

O sistema de avaliação e planeamento na sala de creche 1, tem por base o manual de processos-chave, desenvolvido pelo Instituto da Segurança Social. Como já foi referido, sendo esta uma instituição particular de solidariedade social, esta baseia o seu sistema de



avaliação e planeamento no Manual de processos-chave desenvolvido pelo instituto de segurança social. Este manual disponibiliza um conjunto de estratégias e documento reguladores que apresentarei em seguida

Na base deste manual constam seis processos-chave: Candidatura; Admissão e acolhimento; Plano individual; Planeamento e acompanhamento das atividades; Cuidados pessoais; Nutrição e alimentação.


A Educadora utiliza os seguintes instrumentos de monitorização, registo e avaliação: Perfil de desenvolvimento; Plano individual; Planificação semanal creche; registo de entradas e saídas; Cuidados pessoais.

O plano individual é apresentado por este manual como um instrumento formal com a função de organizar, operacionalizar e integrar todas as respostas às necessidades e expectativas da criança e da sua família. Este instrumento tem como principais objetivos promover a aquisição de competências que a criança ainda não adquiriu, tendo em conta a sua faixa etária, bem como a manutenção das competências já adquiridas. Este plano é elaborado tendo por base: A ficha de avaliação diagnóstica (perfil de desenvolvimento); programa de acolhimento do cliente; relatório do programa de acolhimento do cliente; relatórios e outras informações.

São também realizadas várias reuniões de pais ao longo do ano. Uma primeira reunião geral de pais em agosto, como os objetivos de dar a conhecer aos pais o funcionamento geral da instituição e a metodologia de trabalho da sala, programar o atendimento individualizado às famílias, implementar e adequar os planos individuais, melhorar os meios de comunicação famílias/instituição. Para além desta reunião geral, existe uma outra em julho, com os objetivos de dar a conhecer as aprendizagens, apresentar uma retrospectiva geral do ano através da história de cordel.

A história de cordel é um instrumento de avaliação, que acompanha a criança desde a sua entrada na instituição até à sua saída. Nesta história de cordel, encontram-se relatados vários momentos significativos vivenciados pela criança ao longo do ano, o seu desenvolvimento e evolução.

Quanto ao planeamento, a Educadora apresenta um plano de atividade sociopedagógicas, que contempla o desenvolvimento cognitivo, motor, pessoal, emocional e social. Para



todos eles apresenta várias propostas para serem realizadas ao longo do ano. Para planificar a Educadora baseia-se nas suas observações e notas de campo, que a ajudam a refletir sobre as necessidades e interesses das crianças.

A avaliação e planeamento com as crianças parte em grande parte das observações, notas de campo, documentação de atividades, registo fotográfico e vídeo. Partindo das suas observações e notas de campo, a educadora reflete sobre os interesses e necessidades das crianças, estando deste modo atenta às propostas explícitas e implícitas das crianças. Na sala também existem várias documentação de atividades realizadas, estas são muitas vezes observadas e comentadas pelas crianças.

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada o sistema de avaliação e planeamento com as crianças sofreu algumas mudanças. Por forma a envolver as crianças nos momentos de avaliação e planeamento de forma mais explícita, optei por dedicar um momento de uma manhã por semana (manhã de segunda-feira) à projeção de fotografias e vídeos, da semana anterior, deste modo as crianças reviviam os momentos, fazendo comentários, verbalizando as atividades que tinham realizado, reagindo de forma enérgica, quando se observavam nas fotografias ou vídeos.

Resumidamente apresento no quadro seguinte, o sistema de avaliação e planeamento, quer ao nível da instituição, quer ao nível da sala de creche 1. Esta tabela apresenta as práticas e situação, de avaliação e planeamento, quem participa nessas práticas e os instrumentos que medeiam essas mesmas práticas.

Tabela 2- Práticas e situações de avaliação e planejamento na creche

	Práticas e situações	Participantes	Instrumentos
Instituição	Reuniões mensais de equipa	Educadoras de infância e coordenadora	•Plano de atividades
Sala de creche 1	Escrever o projeto curricular de grupo, referindo como e o que será realizado ao longo do ano	Educadora	•Projeto curricular de grupo
	Reunião geral de pais (agosto): dar a conhecer aos pais o funcionamento geral da instituição e/ou a metodologia de trabalho da sala	Educadora Pais/ encarregados de educação	•Plano de atividades
	Atendimento individualizado às famílias	Educadora Pais/ encarregados de educação	•Plano individual •Notas de campo da educadora •Produções da criança •História de cordel
	Implementar e adequar os planos individuais	Educadora	•Planos individuais
	Reunião geral de pais: Dar a conhecer as aprendizagens apresentar uma retrospectiva geral do ano através da história de cordel, dar a conhecer o último plano individual	Educadora Pais/ encarregados de educação	•Plano individual •Produções da criança •História de cordel
	Planificação	Educadora	•Notas de campo •Observação

(adaptado Folque, 2014, p.160)

4.1.3.3- Interações com famílias e comunidade

Ao longo da minha PES pude presenciar vários destes momentos, como a celebração da Páscoa, a comemoração do dia do pai, do dia da mãe e a comemoração do 13 de maio. Durante a minha intervenção envolvi as famílias na reabilitação da biblioteca da sala, na elaboração da prenda do dia da mãe. Foi também possível o envolvimento da comunidade com a visita á mercearia. Durante esta visita foi notória a felicidade dos moradores, ao estarem em contacto com as crianças e ao vê-las passear pela rua.

Como foi referido anteriormente, as famílias têm a oportunidade de participar no planeamento e avaliação, dos seus filhos.

Ao longo de toda a PES também foi possível envolver as famílias e a comunidade em algumas das propostas realizadas. A disponibilidade das famílias para todas as minhas propostas, leva-me a concluir que este é um dos pontos em que a instituição aposta bastante. Este facto é notório no plano de atividades anual, onde existem várias propostas de atividades que convidam as famílias e a comunidade a participar.

4.2- Caracterização do contexto de jardim-de-infância.

A prática de ensino supervisionada em pré-escolar, retratada no presente documento foi realizada, na instituição, situada no centro histórico da cidade de Évora. Esta é uma instituição particular de solidariedade social, tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência, no que respeita à vertente letiva, e pelo Ministério da Segurança e Solidariedade Social, no que respeita ao apoio social prestado às famílias.

Esta instituição nasce em outubro de 1975, por iniciativa do Movimento Democrático de Mulheres, este movimento era constituído por um grupo de mulheres, organizadas em torno de um ideário de democracia, de serviço e participação. Em 1977 Josette Cardoso traçou as linhas gerais da ação pedagógica desta instituição, bem como as bases do seu ideário pedagógico.

O nome desta instituição presta homenagem a Irene do Céu Vieira Lisboa (1892-1958), pedagoga portuguesa, e uma das responsáveis pela difusão das teorias da “educação nova” e da “escola ativa”.

4.2.1- A instituição e o seu projeto educativo (tipologia, identidade, inserção no meio)

O projeto educativo toma como referência as linhas orientadoras do Ministério da Educação e caracteriza-se pela promoção da autonomia da criança, pela sua sociabilidade, bem como pela promoção da heterogeneidade e a valorização de cada criança como um ser único. Estas características são visíveis nas práticas que observei, ao longo destes três meses. O facto de as crianças não usarem bibes ou batas, promove a heterogeneidade bem como a valorização da criança como ser único. É também notória a abertura desta instituição às famílias e comunidade, recebendo sempre de braços abertos, pessoas e projetos. Exemplos desta prática são a disponibilidade para acolher crianças que já frequentaram a instituição, para receber alunos/as da Universidade e de outras instituições de ensino. Existem também alguns projetos que ilustram bem esta abertura e disponibilidade, por parte da instituição, como a escola de pais, que consiste em palestras e workshops sobre vários temas como, cuidados de saúde, terapia da fala, culinária entre outros. Este projeto é também uma excelente estratégia de envolvimento das famílias e comunidade, permitindo um diálogo aberto, de apoio e interação, bem como a partilha de saberes e aprendizagens.

No plano anual de atividades 2016-2017, esta instituição assume as vertentes, família, comunidade arte sustentabilidade e parcerias, como as palavras-chave que dão respostas as necessidades sociais, educativas e da comunidade. Por forma a relacionar estas vertentes entre si e a dar resposta a estas mesmas necessidades, apresenta um conjunto de três atividades, que são desenvolvidas ao longo do ano letivo, sendo elas a escola de pais (anteriormente referida), o programa eco escolas, como objetivo da atribuição de uma bandeira verde à instituição, e por fim o projeto “A nossa horta”. Este último projeto, foi iniciado no ano letivo anterior, e tem como objetivos a educação ambiental numa perspectiva de sustentabilidade. Esta atividade consiste na plantação de uma horta e na posterior utilização dos seus produtos na cozinha, da instituição, evitando a sua compra. Neste mesmo documento, esta instituição apresenta um conjunto de cinco parcerias, sendo elas a universidade de Évora, a Camara Municipal de Évora, o Instituto de Formação Profissional, a Aminata e a Rodoviária do Alentejo.

Esta instituição tem também uma vasta oferta de atividades extracurriculares, sendo elas: Zumba; Ginástica; Inglês; Música; Natação. Sob o meu ponto de vista, esta vasta oferta confere uma maior liberdade de escolha bem como uma grande abrangência do domínio das expressões, contudo o facto de muitas destas atividades se realizarem em horário letivo, limita bastante os horários do grupo bem como a utilização dos espaços comuns, sendo muitas vezes limitador para o educador e pouco funcional.

O horário de funcionamento é das 7 horas e 30 minutos até as 19 horas, sendo o período letivo entre as 9 horas e as 12 horas e entre as 14 horas e as 16 horas. O almoço é servido entre as 12 horas e as 14 horas. As crianças mais pequenas e aquelas que ainda têm necessidade, dormem a sesta entre as 13 horas e as 15 horas. Esta instituição disponibiliza ainda um prolongamento de horário das 16 horas até as 19 horas. O horário oferecido pela instituição respeita as necessidades das crianças bem como das suas famílias.

Comunidade.

Esta instituição encontra-se no coração da cidade de Évora. Este facto é uma mais-valia, pois, estamos próximos da comunidade, e de vários locais com potencial educativo, tais como a biblioteca pública, a sé de Évora, o templo romano, entre outros monumentos históricos, o museu de Évora, o museu de arte e design, o teatro Garcia de Resende, a Universidade de Évora, comércio, fundação Eugénio de Almeida, entre muitos outros espaços.

Sempre que possível, uma vez por semana era feita uma saída à comunidade, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo.

4.2.2- A organização institucional.

Esta instituição comporta as valências de creche e jardim-de-infância. A valência de creche tem disponíveis quatro salas denominadas por berçário, sala do ano, sala dos 18 meses e sala dos 2 anos. Esta mesma valência conta com onze trabalhadores, três deles Educadores/as de Infância e oito auxiliares de ação educativa. A valência de jardim-de-infância conta com três salas, com três Educadores/as de Infância e três auxiliares de ação educativa. As salas de jardim-de-infância contêm grupos heterogéneos. O facto da instituição conter estas duas valências, revela-se uma mais-valia, no que respeita à continuidade educativa, pois facilita a passagem de informação entre educadores bem

como a as adaptações. O facto de esta instituição optar por grupos heterogéneos vai ao encontro das referências apresentadas nas OCEPE (2016), a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças (p. 24).

Sendo esta uma instituição, que não foi criada de raiz, para o ser, esta apresenta uma estrutura física peculiar. Contem dois edifícios e vários espaços exteriores. Sob o meu ponto de vista, a instituição faz desta “desvantagem” uma vantagem retirando o máximo partido de todos os espaços.

Nos espaços exteriores estão presentes vários toldos, para solucionar o problema com as transições de edifícios, nos dias mais chuvosos. Estes espaços contam ainda com pinturas de Margarida Carreira, que embelezam o espaço e estimulam a criatividade e o imaginário das crianças, tornando também o espaço mais acolhedor.



Figura 8- Entrada da instituição

No espaço exterior contamos com algumas zonas específicas, como a cozinha de lama, onde esta recriado um espaço autêntico, com tachos e panelas, microundas e fogão (entre muitas outras coisas). Existe também a horta da instituição, anteriormente referida.



Figura 9- Cozinha de lama

O restante espaço encontra-se dividido em três pátios, sendo um deles utilizado pelas crianças da creche, de um dos edifícios, outro é designado por “pátio das galinhas”, em que o toldo contem decorações com galinhas, e também pinturas numa das paredes com a temática da historia dos três porquinhos, retratando as três casa referidas na historia, este espaço alimenta e estimula os momentos de brincadeira e de faz de conta.



Figura 11- Pátio das galinhas 1



Figura 10- Pátio das galinhas 2

Por fim, o último pátio, e também o pátio onde passei mais tempo, ao longo da minha PES, contem uma estrutura em L, o que muitas vezes dificulta a visibilidade do adulto, que esteja a apoiar os momentos de recreio. Este pátio contem alguns triciclos, e casas de brincar. Embora seja um espaço com alguma dimensão, por vezes tornava-se pequeno, para o número de crianças. Na minha ótica, este espaço contem ainda duas grandes desvantagens, uma delas é a falta de materiais naturais, pois grande parte do espaço é revestido de tijoleira, e também o facto de ser um espaço de entrada e saída da viatura, que serve a instituição. Saliento que estas entradas e saídas da viatura são sempre vigiadas, e que devido ao facto da instituição se encontrar, no centro histórico, os acessos a estacionamento são muito reduzidos. Apesar de compreender esta necessidade e solução, defendo que este tipo de espaços deverá servir em primeiro lugar o bem-estar e segurança das crianças, devendo ser um local onde possam brincar livremente sem restrições.



Figura 13- Pátio 1



Figura 12- Pátio 2

No interior de um dos edifícios a instituição contem três das salas de creche e uma das salas de jardim-de-infância, é neste mesmo edifício que se encontra a receção, gabinetes, lavandaria, sótão, espaço polivalente e cozinha. No outro edifício encontram-se duas salas de jardim-de-infância e uma de creche em que cada uma tem a respetiva casa de banho. Neste edifício foi onde passei mais horas deste estágio, por é lá que se situa a sala de pré 3 (onde realizei a minha PES).



Figura 14- Edifício

O espaço polivalente está dividido em duas zonas, uma zona com mesas e cadeira, sendo o espaço de refeições de duas das salas de jardim-de-infância, e uma outra zona ampla, com vários materiais destinados à promoção, de atividades de educação física e de psicomotricidade, e também uma televisão. Este espaço possui um horário, por forma a manter a organização da instituição e a ser usufruído por todas as salas. Contudo devido ao elevado número de atividades extracurriculares, que tem de ser desenvolvidas neste espaço, por vezes o seu acesso fica bastante restrito.

Trabalho em equipa

Toda a organização da instituição, quer a gestão dos espaços e materiais, quer dos recursos humanos, tem um impacto significativo na organização de cada uma das salas. As OCEPE (2016) salientam que “o estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (p.23). Esta organização deverá ser planeada, discutida, comunicada e refletida em equipa, prevendo e antecipando os acontecimentos, por forma a otimizar espaços e recursos como refere as OCEPE (2016) “procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), tem em papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (p. 23). Por vezes senti algumas dificuldades, no que diz respeito não só à organização e gestão de recursos como também na comunicação entre os profissionais, provocando alguma insegurança e dificuldade em prever acontecimentos. Contudo pude sempre contar com o apoio da Educadora, que sempre procurava o equilíbrio, por forma a encontrar soluções para os

imprevistos.

Devido ao facto de me encorar mais tempo num dos edifícios, pude vivenciar um grande ambiente e trabalho de equipa entre a Educadora, a auxiliar (auxiliar da sala onde desenvolvi a minha PES), a Educadora da sala de creche (e ex-colega de turma, que sempre se mostrou prestável para me apoiar e ajudar) a auxiliar da sala de creche e a auxiliar da outra sala de pré-escolar. É nório o trabalho de equipa entre estas profissionais, que trabalham para a melhor qualidade e bem-estar de todas as crianças.

Trabalho com as famílias e comunidade

O projeto educativo desta instituição apresenta um plano anual de atividade, onde é notória a preocupação do envolvimento das famílias, bem como com a comunidade, nas atividades propostas. Saliento então a atividade denominada escola para pais, atividade que apesar de não ter participado, aprecio bastante os seus objetivos e princípios, pois destina-se não só a envolver e chamar as famílias à instituição, mas também a ouvir a estar atenta e aberta para receber e ajudar. Estes encontros realizam-se em contexto mais formal ou menos formal, entre os educadores e as famílias, podendo ainda contar com a presença de outros técnicos e profissionais, com o intuito de abordar temas relativos à educação ou as necessidades das famílias ou educadores. Os temas abordados partem dos interesses e necessidades dos intervenientes, promovendo também um espaço de partilha de experiências entre todos, dando assim a possibilidade de participação mais ativa e partilhada de todo o processo educativo.

Na minha PES pude também presenciar a festa de natal da instituição. No CIIL a festa de natal é preparada pelos profissionais, e é apresentado um momento de dramatização às crianças e famílias. Este momento foi realizado na Coletividade Joaquim António de Aguiar, e teve grande aderência por parte das famílias. No final as famílias foram convidadas a trazer algo para um lanche partilhado entre todos. Este foi um agradável momento de convívio e partilha entre crianças, famílias e profissionais.

4.2.3- Conceção da ação educativa da sala de pré 3.

A educadora que orientou a minha PES em jardim-de-infância, tinha por base o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Esta pedagogia apresenta um conjunto de fatores e dinâmicas que influenciam a ação

educativa, tais como: a organização do grupo; a organização dos espaços e materiais; a organização do tempo; o trabalho em equipa, com as famílias e a comunidade. Neste subcapítulo é feita a caracterização do grupo, a organização do cenário educativo (organização dos espaços e materiais) e as interações com as famílias e comunidade, e deste modo caracteriza-se a conceção da ação educativa da sala de creche1.

4.2.3.1- Caracterização do grupo

As OCEPE (2016) referem o grupo como o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo.

É na entrada para o pré-escolar que ocorre o primeiro grande momento de socialização, pois é no grupo de creche que a criança dá os seus primeiros passos no alargamento do meio familiar. Este processo revela-se crucial para o desenvolvimento da abertura da criança, à exploração do mundo e novas aprendizagens.

Deste modo as OCEPE (2016), refere que existem fatores que podem influenciar o grupo, tais como, características individuais de cada criança, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças bem como a dimensão do grupo. De seguida passarei então a nomear estas mesmas características referentes ao grupo da sala onde realizei o meu estágio

O grupo da sala de pré 3, é um grupo heterogéneo, pois é constituído por vinte e seis crianças com idades compreendidas entre os três anos e os cinco anos, sendo constituído por sete crianças de três anos, catorze crianças de quatro anos e cinco crianças de cinco anos, sendo que existem dezoito crianças do sexo masculino e oito crianças do sexo feminino. Apesar de este ser um grupo heterogéneo, existe um grande desequilíbrio na sua heterogeneidade, pois o número de crianças de quatro anos é superior ao número de crianças das restantes idades, bem como o número de crianças de três anos também é mais elevado que o número de crianças de cinco anos. Este desequilíbrio condicionou um pouco o nível de autonomia do grupo, pois o elevado número de crianças, exige maior apoio por parte dos adultos.

Este grupo tem na sua constituição vinte crianças, que já frequentavam a instituição e eram acompanhadas pela equipa educativa atual. Nenhuma das crianças do grupo tem

necessidades educativas especiais.

Segundo o perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância, compete ao educador “observar cada criança, bem como os pequenos grupos e grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e os objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (p.3). Por isso de seguida vou identificar alguns dos interesses e necessidades, experiências e competências, das crianças da sala, nas diferentes áreas curriculares, que considere mais relevantes e observei ao longo da minha PES. Tomando como referência as OCEPE (2016).

Área da formação pessoal e social

As OCEPE (2016) referem esta área com uma área transversal, sendo que, o modo como as crianças se relacionam consigo próprias e com o mundo, o desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, constituem a base para a aprendizagem, bem como para uma cidadania autónoma e solidaria.

Ainda no mesmo documento, nesta área encontram-se quatro componentes: A construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si próprio como aprendente; Convivência democrática e cidadania. Nesta área foi-me possível observar que, todas as crianças do grupo, mostram ter consciência de si mesmo bem como dos outros. Estas mostraram ser capazes de reconhecer-se a si próprio, os colegas, a equipa educativa, bem como a família, identificando e verbalizando. São também capazes de identificar os seus pertences, bem como os dos colegas. Quanto à independência e autonomia, posso salientar que tanto o grupo como cada uma das crianças evoluiu de forma significativa. Este foi um dos parâmetros, que em conjunto com toda a equipa educativa da sala, pude promover e obter alguns progressos, como, a lavagem das mãos autonomamente, vestir e despir, calçar e descalçar e a lavagem dos dentes, a marcação das presenças, a marcação das atividades, a utilização do espaço da sala. Quanto à consciência de si próprio como aprendente, pude constatar que, a maior parte das crianças mais velhas do grupo, cooperam com as mais novas, são bastante participativas e mostram interesse na maior parte das propostas, todas as propostas realizadas e desenvolvidas ao longo da PES foram feitas pelas crianças, durante as reuniões de conselho. No que diz

respeito à convivência democrática e cidadania, também foi possível observar que existe no grupo um espírito democrático, incentivado e potenciado em momentos de partilha de ideias e opiniões, vivenciado pelo modelo pedagógico aplicado na sala, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Exemplos desses momentos são as reuniões de conselho, com o preenchimento, reflexão e avaliação, de instrumentos de pilotagem como o plano do dia, diário de grupo, lista de projetos/ questões...

Área da expressão e comunicação.

No que diz respeito a esta área as OCEPE (2016) referem-na como uma área que estabelece uma relação íntima, entre diferentes domínios. Estes constituem entre si formas de linguagem fundamentais, que permitem à criança interagir com os outros, exprimir emoções e pensamentos de forma criativa, ao mesmo tempo que dá sentido e representa o mundo que a rodeia. Esta fonte refere ainda:

Estas características levam a considerá-la uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem de outras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.

Passo então a referir os domínios e subdomínios, desta área: Domínio da Expressão Motora; Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da Educação Artística, que se divide em quatro subdomínios: Subdomínio das artes visuais; Subdomínio da dramatização; Subdomínio da música e Subdomínio da dança.

No que diz respeito ao **domínio da Educação Física**, foi possível observar um grande interesse do grupo. O gosto do grupo pela expressão motora era demonstrado pela solicitação, adesão, participação e envolvimento demonstrado, nas propostas apresentadas.

No **domínio da Educação artística**, no que se refere ao subdomínio das artes visuais, a maior parte do grupo mostrou interesse em explorar diferentes técnicas de pintura, nomeadamente: pintura com pincéis, pintura com as mãos, pintura com berlinde, pintura com esponjas, aquarelas, desenho com lápis, lápis de cera, marcadores. O grupo mostrou também interesse na modelação de massa de cores, recorte e colagem, dobragem e tecelagem (estes dois últimos com menos adesão).

Em geral o grupo mostrou especial interesse pela pintura com pincel, sendo esta realizada



todos os dias

O **subdomínio do jogo dramático/teatro** foi um dos subdomínios que maior interesse despertou no grupo e um dos mais explorados. Na área do faz de conta, pude observar várias vezes momentos de jogo simbólico, com atribuição de significados múltiplos em atividades.

O **subdomínio da música** foi pouco abordado ao longo da minha PES, considerando que não tenho dados suficientes para fazer uma apreciação.

Quanto ao **subdomínio da dança**, mais uma vez é uma das áreas de interesse do grupo. Foi possível observar que a maior parte das crianças do grupo tem prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo, realiza movimentos locomotores e não locomotores básicos, de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas, interpreta pequenas sequências de movimento.

No **domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**, foi-me possível observar competências a nível da linguagem oral, em que todas as crianças conseguem compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação, a maior parte das crianças mais velhas são capazes de relatar acontecimentos, algumas crianças apresentam algumas dificuldades na produção de algumas palavras. Ao nível da abordagem à escrita, algumas das crianças mais velhas atribuem significados à escrita, escrevendo o seu nome, utilizando o diário de grupo, questionando o que foi escrito no plano do dia, utilizando a oficina da escrita, realizando trabalho de texto, identificando letras, utilizando o mapa de atividades, utilizando folhas de registo, escrevendo recados e cartas para os pais, nomeando o campo lexical de determinadas palavras, quando questionam o que estou a escrever, não foi demonstrado grande interesse pela área da biblioteca, contudo foi demonstrado algum interesse por ouvir contar histórias. O grupo demonstrou grande interesse por lengalengas.

No **domínio da matemática** foi possível observar que as crianças mais velhas possuem algumas noções matemáticas como, muitos/poucos, crescente/decrescente, grande/pequeno, em cima/em baixo, algumas identificam figuras geométricas, seriação com aplicação de critérios como a cor, e algumas são também capazes de reproduzir padrões simples. Todos os dias o grupo realizava a contagem em voz alta, para a

colocação da data.

Área do conhecimento do mundo.

Esta área surge nas OCEPE (2016) com o papel de sensibilizar a criança para as diversas ciências naturais e sociais. Esta é uma área integradora, que tem em conta o que a criança já sabe, as suas ideias sobre o mundo social e natural que a envolve, enraizando-se na sua curiosidade e desejo de saber.

Partindo destes pressupostos, foi desenvolvido um projeto sobre animais do mar. Este projeto surgiu dos interesses do grupo e desenvolveu-se a partir da metodologia de projeto. Em geral o grupo mostra interesse no mundo que o rodeia, pelo que me foi possível observar, nas saídas realizadas. O laboratório das ciências e da matemática é bastante procurado pelo grupo.

4.2.3.2- Organização do cenário educativo

Organização dos espaços e materiais.

A sala de pré 3, é um espaço que está organizado de forma a proporcionar atividades e aprendizagens significativas. O espaço revela ser acolhedor, amplo, arejado e seguro, onde as crianças podem disfrutar de um ambiente muito agradável. Este é composto por materiais numerosos, o que permite uma variedade de experiências e atividades enriquecedoras para o desenvolvimento da criança. O espaço contém objetos que permitem diversas experiências, estes devem ser variados, funcionais, com alguma durabilidade, seguros e com valor estético, proporcionando à criança aprendizagens significativas ao seu desenvolvimento. Este é também um espaço que proporciona e permite o desenvolvimento da autonomia, através do fácil acesso, da manipulação e arrumação, dos materiais. Na sala estão disponíveis materiais em número suficiente, para que as crianças os possam utilizar simultaneamente. Estes encontram-se limpos, conservados e seguros, sendo utilizados de diversas formas para encorajar a criatividade da criança. Todos os materiais da sala, encontram-se etiquetados, com uma imagem e com o nome, por forma a manter a sala organizada, a promover a autonomia da criança e o contacto com a escrita.



Figura 15- A sala

A sala encontra-se organizada com base no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, contendo assim sete áreas distintas. Estas áreas encontram-se identificadas, com o objetivo de serem perceptíveis pela criança, refletindo o que nelas existem: área da dramatização; área da garagem e construções; ateliê de artes plásticas; área da biblioteca; laboratório das ciências e matemática; oficina da escrita e uma zona polivalente. Estes pequenos espaços diferenciados têm em conta os níveis de desenvolvimento, interesses e cultura da criança.

Em cada área existe um inventário, com listagem dos materiais e atividades, com imagens ilustrativas que ajudam a criança a recordar e a ver as diferentes possibilidades de atividades.

Ainda antes de entrarmos na sala de pré 3, á medida que subimos as escadas, que a ela dão acesso, temos ao longo deste percurso placares, em que todas as semanas, são colocadas uma produção escolhida por cada uma das crianças. Esta é uma forma de partilha dos produtos culturais, valorizando as produções das crianças e interagindo com as famílias.

Junto à porta da sala temos do lado direito os cabides, onde as crianças colocam os seus pertences, estes encontram-se devidamente identificados com o nome de cada criança. Na porta da sala encontra-se sempre presente um conjunto variado de informações para os

pais, como as planificações semanais, informações sobre atividades e o mapa de horário de trabalho.



Figura 16- Cabides

De seguida, ao entrarmos na sala do nosso lado direito, temos o ateliê de artes plásticas. Neste ateliê temos um cavalete com dimensões para ser usado por duas crianças de cada vez, e com suporte para várias tintas (9), e um suporte com vários tipos de pinceis. Junto a este cavalete encontra-se uma bancada de apoio, onde podemos encontrar vários tipos de materiais como esponjas, esfregões, cartão, purpurinas, berlindes, base para fazer digitinta, plasticina, aquarelas, rolhas e um ficheiro com imagens de várias obras como Miró, Van Gogh, Picasso entre outros.



Figura 17- Ateliê de artes plásticas

De seguida temos o laboratório das ciências e da matemática. Neste laboratório temos duas bancadas, uma essencialmente para atividades de encher e despejar, e outra de apoio para outras atividades. Tem também um móvel com vario material disponível como, experiência dos cheiros (caixa com vários recipientes, com ingredientes como, canela chocolate..) experiência dos sabores (caixa nos mesmos moldes da anterior), vários materiais naturais, como, ouriços, conchas, penas, pedras, casulos, insetos fossilizados, lupas, sólidos geométricos, ficheiro de números, revistas científicas, enciclopédias, sistema solar, ampulhetas, ímans, um ficheiro para a experiencia adere/não adere, um globo, um candeeiro, um mapa da cidade de Évora, nesta área existe também, moinhos de vento (em papel), um esqueleto com os órgãos, uma lista de questões, ficheiro de registo das várias experiências, e uma zona com vários jogos.



Figura 18- Laboratório das ciências e da matemática

De seguida temos uma zona polivalente, onde se encontram mesas e cadeiras, em que são realizadas várias atividades como, desenhos, modelagem, tecelagem, recorte e colagem, dobragem e as reuniões de grande grupo. Nesta zona existe também uma parede onde esta varia documentação afixada, como o diário de grupo, o mapa de atividades, o mapa de presenças, mapa de tarefas, calendário de festividades (aniversários e outras datas comemorativas), data, plano do dia e um ficheiro para arquivar os instrumentos de pilotagem anteriormente referidos.

Do lado esquerdo temos a oficina da escrita, onde se encontra uma mesa com cadeiras, um móvel de apoio, onde se encontram os cadernos de cada uma das crianças, ficheiros de letras, ficheiros de palavras, material de escrita e desenho, um quadro e um ficheiro de trabalho de texto.



Figura 19- Oficina da escrita

Ao lado temos a biblioteca, com duas estantes, com vários livros, organizados por temas (1- literatura; 2- animais; 3- corpo humano; 4- mundo; 6- dicionários e 7- expressão plástica), no meio destas duas estantes encontra-se um tapete onde as crianças se podem sentar a consultar os livros, existe também uma televisão com DVD, e um ficheiro com CD's de música e DVD's.



Figura 20- Biblioteca

De seguida temos a garagem e as construções, onde existem três caixotes (um com animais, outro com legos e outro com peças de madeira), carros de brincar entre outros brinquedos. O cenário presente nas paredes desta área foi produzido pelo grupo.



Figura 21-Garagem e construções

Por fim temos a área da dramatização com uma grande variedade de brinquedos, como, berço para os nenucos, mesa, bancos, cozinha, guarda-roupa (com uma grande variedade de roupa) armário com caixas organizadas por categoria, como, sapatos, malas, lenços, material de hospital, material de cabeleireiro, telefone, telemóveis, tem também um espelho, entre muitos outros brinquedos.

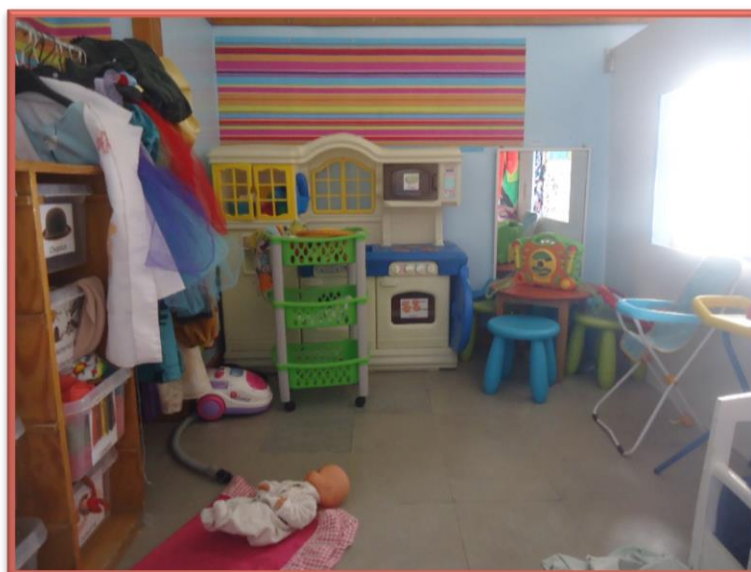


Figura 22- Área da dramatização




Organização do tempo

Em relação à organização do tempo (rotinas diárias e semanais), estas são bastante importantes para a criança, pois transmitem-lhe segurança e conforto. É fundamental que a rotina da instituição seja igual ou que se aproxime ao máximo da que têm em casa, pois além de ajudar na adaptação da criança, permite-lhe que se sinta mais segura e confortável. A rotina diária contempla momentos importantes para um crescimento saudável da criança, sendo eles: a higiene pessoal, a alimentação, momentos de repouso, momentos de brincadeira livre /pausa, acolhimento em conselho, planificação em conselho, tempo de atividades e projetos, tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo, tempo de comunicações, balanço em conselho, arrumação e organização das produções e reuniões de conselho de 6ª feira.

Tabela 3- Organização do tempo

Horas	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
9h00	Acolhimento em concelho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho / Natação
9h15	Planificação em conselho	Planificação em conselho	Planificação em conselho	Planificação em conselho	Planificação em conselho
9h30	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos 10h30 ginástica	Atividades e projetos	Atividades e projetos
11h00	Pausa /Zumba	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
11h15	Tarefas/comunicaç ões	Comunicaçõe s	Comunicaçõe s	Comunicaçõe s	Comunicaçõe s
11h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00	Sesta / Recreio	Sesta / Recreio	Sesta / Recreio	Sesta / Recreio	Sesta / Recreio
14h00	Tempo de trabalho comparticipado pelo grupo: Trabalho de texto	Tempo de trabalho comparticipad o pelo grupo: Trabalho de matemática	Tempo de animação cultural e trabalho curricular comparticipad o pelo grupo	Tempo de animação cultural e trabalho curricular comparticipad o pelo grupo	Arrumação e organização das produções /Inglês
15h15	Balanço em concelho	Balanço em concelho	Balanço em concelho	Balanço em concelho	Balanço em concelho
15h45	Tempo de animação cultural	Tempo de animação cultural	Tempo de animação cultural	Tempo de animação cultural	Tempo de animação cultural
16h00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche



Quanto à organização das atividades semanais na sala, a rotina é estabelecida de acordo com a rotina institucional, onde se inserem atividades extracurriculares, tais como: Expressão Musical, Inglês, Ginástica, Zumba e natação.

Organização do planejamento e avaliação

O sistema de avaliação e planejamento da sala de pré-escolar 3, tem por base o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Este sistema envolve as crianças no processo de avaliação e planejamento, escutando-as, partindo dos seus interesses explícitos e implícitos, dos seus saberes e experiências, interesses e necessidades, por forma a potencializar as aprendizagens e atividades.

Tabela 3- Práticas e situações de avaliação e planeamento no jardim-de-infância

	Práticas e situações	Participantes	Instrumentos
Instituição	Reuniões mensais de equipa	Educadoras e coordenador	•Plano de atividades
Sala de pré-escolar 3	Escrever o projeto curricular de grupo, referindo como e o que será realizado ao longo do ano	Educadora	•Projeto curricular de grupo
	Reunião de pais: dar a conhecer o projeto curricular de grupo	Educadora Pais/ encarregados de educação	•Projeto curricular de grupo
	Reuniões de conselho: planear e avaliar as atitudes do grupo	Educadora Crianças Auxiliar	•“Diário” •“Plano do dia”
	Planeamento individual e avaliação do “Mapa de atividades”	Cada criança com o apoio da educadora	•“Mapa de atividades”
	Comunicação de atividades e projetos	Crianças com o apoio da educadora	•Lista de projetos •Documentação dos projetos •Produções das crianças
	Planeamento e avaliação de tarefas (semanal)	Crianças com o apoio da educadora	•“Mapa de tarefas”
	Apoio aos processos de produção no tempo de atividades e projetos	Crianças com o apoio da educadora e auxiliar	•Lista de projetos •Documentação de atividades e projetos •Materiais da sala •Produções das crianças
	Organização do trabalho das crianças	Educadora e crianças	•Produtos das crianças •Portefólios

(adaptação de Folque, 2014, p.160)

A organização do planeamento e avaliação é feita tendo por base os princípios do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna o que implica a participação das crianças no mesmo baseado no Princípio da gestão cooperada do currículo. Deste modo estes são momentos de participação: Planeamento em conselho; Tempo de comunicações; balanço em conselho; reunião de conselho de 6ª feira.

4.2.3.3- Interação com a família e comunidade

Como foi referido anteriormente, as famílias têm a oportunidade de participar no planeamento e avaliação do processo educativo, dos seus filhos.

Ao longo de toda a PES também foi possível envolver as famílias e a comunidade em algumas das propostas realizadas. A disponibilidade das famílias para todas as minhas propostas, leva-me a concluir que este é um dos pontos em que a instituição e a educadora apostam bastante. Este facto é notório no plano de atividades anual, onde existem várias propostas de atividades que convidam as famílias e a comunidade a participar e também nas visitas e participação dos pais. Por duas vezes tive propostas de participação em sala de duas mães, para realizarem atividades com todo o grupo.

Ao longo da PES as saídas foram muitas, o que permitiu um maior contacto com a comunidade. Tive ainda a oportunidade de estabelecer comunicação com outra sala de jardim-de-infância, participando no trabalho de projeto de outra colega minha. Esta troca de correspondências, foi uma experiência única e muito rica para os dois grupos, potenciando várias aprendizagens.



5- A participação das crianças na avaliação e planeamento.

5.1- Que oportunidades de participação na avaliação e planeamento.

Neste subcapítulo coloquei um conjunto de cinco questões por forma explicitar as oportunidades de participação das crianças na avaliação e planeamento. Para cada questão a resposta foi respondida quer na vertente de creche quer na vertente de jardim-de-infância.

Como está organizado o envolvimento das crianças na avaliação e planeamento?

Nesta questão procuro esclarecer, como se encontrava organizada a ação pedagógica de cada uma das valências, por forma a garantir o envolvimento das crianças na avaliação e planeamento.

Na creche

No contexto de creche, o envolvimento das crianças na avaliação e planeamento é feito sobretudo através da observação. Com a observação da criança, dos pares e do grupo, nas atividades diárias e nas interações do que observa o/a educador/a tem oportunidade de conhecer a criança, os seus interesses e necessidades. Parente (2012 p.7) refere que "olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas ou em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades. Mais do que isso observar e escutar as crianças permite ver as suas ações e verbalizações a partir da sua própria perspetiva (Szarkowicz, 2006, citado por Parente, 2012). Deste modo a observação foi um dos meios privilegiados para envolver as crianças na avaliação e planeamento. Estas observações deram origem a notas de campo que posteriormente foram analisadas e refletidas. Quando a azáfama do dia-dia não me permitia estar atenta a todos os pormenores, os momentos e interações eram fotografados ou gravados em formato vídeo. A máquina fotográfica foi uma importante aliada, era utilizada diariamente e por isso as crianças estavam habituadas à sua presença. Além da observação este envolvimento era também potencializado nas reuniões de grande grupo, de segunda-feira, onde fazia a projeção das fotografias. Nestas reuniões as


crianças e a equipa educativa, visualizavam as imagens captadas na semana anterior. As crianças podiam assim, deste modo, comentar e avaliar o que tinham realizado, revivendo os processos com a ajuda de imagens.

No jardim-de-infância

Na sala onde realizei a minha PES de jardim-de-infância, a organização do envolvimento das crianças na avaliação e planeamento, pode ser traduzida pela seguinte tabela.

Tabela 4- Envolvimento das crianças na avaliação e planeamento

Dimensão temporal	Práticas e situações	Participantes	Instrumentos
Diariamente	Reunião de conselho da manhã: planificar o dia	Crianças Educadora Auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> • Diário • Plano do dia
	Planificação e avaliação individual	Crianças com o apoio da educadora e/ou auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de atividades
	Tempo de comunicações: Comunicação e apreciação crítica das produções das crianças	Crianças com mediação da educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Inscrição no tempo de comunicações • Produções das crianças
	Balço em conselho: Avaliação do plano do dia	Crianças com mediação do adulto	<ul style="list-style-type: none"> • Plano do dia
Semanal	Reunião de conselho de sexta-feira:	Crianças com a mediação da educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de grupo
	Avaliação e planificação das tarefas semanais	Crianças com a mediação da educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de tarefas
	Construção do portefólio	Crianças com a mediação da educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Portefólio
Mensal	Avaliação da frequência	Crianças com a mediação da educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de presenças
	Avaliação da frequência nas atividades	Crianças com a mediação da educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de atividades



As reuniões de conselho eram realizadas todos os dias de manhã, e consistiam no planeamento da manhã, utilizando o instrumento de pilotagem “plano do dia”, onde era acordado pelo grupo, educadora, eu e auxiliar o que era realizado ao longo desse dia e quem é que realizava.

Todos os dias era feito o planeamento e avaliação individual no mapa de atividades. Depois da marcação das presenças cada criança, planificava a sua manhã no mapa de atividades, no final da sua realização, era também assinalado com um círculo, a sua finalização.

Ao longo da manhã as crianças podiam inscrever-se no tempo de comunicações, para no final da manhã poderem comunicar o que realizaram ao longo da manhã.

No final do dia era feita outra reunião para balanço em conselho, esta era liderada pelas crianças e mediada pelos adultos, que ajudavam a ler o que tinha ficado acordado no plano do dia, colocando questões como: O que combinamos fazer hoje? Fizemos ou não fizemos? O registo era feito pelas crianças, com a marcação de uma bola vermelha, caso tenha sido realizado, e azul caso não tenha sido realizado.

Existiam ainda as reuniões de conselho de sexta-feira onde era feita a leitura do diário de grupo. Nesta reunião, era feita a leitura e debate do diário de grupo. Como tal eram discutidos os acontecimentos da semana, o que “gostamos” e o que “não gostamos”, era também avaliado o que “fizemos” e o que ficou por fazer, por fim era planificado o que “queremos fazer” na semana seguinte.

Todas as segundas-feiras era feita a avaliação do mapa de tarefas, era debatido em grupo, quem realizou e quem não realizou a tarefa, a que se comprometeu. Era também acordado quem iria fazer, o quê, na semana seguinte.

Todas as sextas-feiras era também feita a arrumação de produções e construção do portefólio.

No fim de cada mês era avaliado, com cada uma das crianças e com o grupo, com a mediação da educadora, a frequência na sala.

No final de cada mês era feita uma avaliação, deste mapa, por cada criança com a ajuda da educadora, sobre as atividades mais e menos frequentadas.

Como é concretizada a participação das crianças na avaliação e planeamento?

Se na questão anterior, respondi como é que estava organizado o envolvimento das crianças na avaliação e planeamento, explicando quando é que ocorria o envolvimento das crianças na avaliação e planeamento, nesta questão procuro esclarecer como é que acontece envolvimento e participação.

Na creche


Como foi respondido anteriormente, a participação das crianças na avaliação e planeamento no contexto de creche, é fundamentalmente feita através do olhar atento e observador da equipa educativa. Parente (2012) refere que “a observação das crianças em interação com pares e adultos e em situações de jogo é a melhor maneira de aprender sobre o que a criança já sabe e já faz (pontos fortes) e sobre o que a criança tem potencial para saber ou fazer (zona de desenvolvimento próximo)” (p.8). Deste modo a observação com o registo e o debate da mesma (reflexão cooperada) foi o meio privilegiado para a participação das crianças na avaliação e planeamento neste contexto. Todavia as reuniões de segunda-feira as crianças eram convidadas a intervir a fazer propostas, sendo este um momento de participação mais explícito.

No jardim-de-infância

A **reunião de conselho da manhã** servia para contarmos as novidades, partilharmos ideias, problemas, mas principalmente para planificarmos o nosso dia.

Reuníamos-nos à volta na mesa, eu ou a educadora ficávamos na cabeceira da mesa para liderarmos a reunião. À nossa frente colocávamos o “plano do dia”, este instrumento, permitia registar o que ficava acordado em conselho.

Apoiadas no diário de grupo, eu ou a educadora lembrávamos as crianças, do que tínhamos acordado na reunião de sexta-feira, e que ficou proposto para ser realizado durante a semana, verificando o que tínhamos para realizar. A maior parte das crianças (especialmente as mais velhas) sabiam a agenda semanal, no que diz respeito às atividades extracurriculares e aos tempos de trabalho curricular participado pelo grupo. A pessoa que liderava a reunião questionava as crianças sobre o que iríamos realizar, nesse dia, e registava no plano do dia. Era questionado e registado também quem iria realizar o quê. No final da reunião era sempre questionado ao grupo, se haveria alguma nova sugestão




para o dia. Este momento permitia às crianças participarem vida do grupo, terem voz ativa, terem um momento para serem ouvidas e escutadas nos seus interesses, bem como de estarem a par e serem informadas do que se vai realizar ao longo do dia.

A **planificação individual** era realizada com o apoio do mapa de atividades. No final da reunião de conselho da manhã, cada criança planificava o que queria realizar ao longo da manhã. Este mapa, constituído por uma tabela de dupla entrada, dispunha as áreas disponíveis na sala e algumas atividades. As crianças mais velhas já eram capazes de utilizar este instrumento autonomamente e muitas vezes ajudavam os colegas mais novos. As crianças escolhiam as atividades que pretendiam realizar e marcavam um X, quando terminavam a atividade, voltavam ao mapa e marcavam um círculo em torno do X. A escolha das atividades era livre, contudo era pedido as crianças que terminassem primeiro tudo o que planearam e só depois voltassem a planificar. Com o tempo as crianças foram apropriando-se desta dinâmica e algumas já conseguiam planificar e a avaliar sozinhas, contudo inicialmente o apoio e mediação do adulto é imprescindível. Este momento dava à criança toda a liberdade para planificar a sua manhã, consoante os seus interesses

O **tempo de comunicações** era realizado no final da manhã. Para realizar uma comunicação era necessária uma inscrição. Na parede da oficina da escrita, estava afixada uma folha, com os dias da semana, onde as crianças escreviam o seu nome, para posteriormente realizarem uma comunicação. As comunicações consistiam em comunicar ao grupo o que tinham realizado durante a manhã: Aprendizagens, produções, projetos. Este momento era mediado pela educadora ou por mim. Este momento consistia na explicação dos processos, ou seja, a criança explica e deste modo revive todo o processo pelo qual passou, para obter determinada produção, aprendizagem ou projeto. As restantes crianças colocam questões sobre os processos, o porquê da sua realização, dão sugestões de melhoramento, fazem apreciações críticas. Deste modo as crianças tornavam públicas para a comunidade da sala, as suas aprendizagens, produções e projetos. Estas eram avaliadas e validadas pela comunidade

O **balanço em conselho** era realizado ao final do dia. Este era feito em grande grupo, liderado pelas crianças responsáveis pelos mapas (duas crianças por semana) e mediado



por mim ou pela educadora. A função do adulto consistia no apoio da leitura do plano do dia. As crianças responsáveis pelos mapas, questionavam o grupo se as atividades registadas no plano do dia, tinham sido realizadas ou não. Com a resposta debatida em grupo as crianças responsáveis registavam no plano do dia, no local destinado à avaliação. Este registo era feito com base no código estabelecido pelo grupo: Círculo encarnado (fizemos) círculo azul (não fizemos). Este era um momento de avaliação dos compromissos assumidos pelo grupo, feito inteiramente pelas crianças.

Semanalmente, acontecia a reunião de conselho, que consistia na leitura do diário de grupo/conselho (**reunião de conselho de sexta-feira**). Nesta reunião eram debatidas em grande grupo, as quatro colunas do diário: “Gostamos”; “Não gostamos”; “Fizemos” e “Queremos fazer”. Com todos os elementos do grupo, crianças, educadora, auxiliar e eu, sentados em torno da mesa, e numa das cabeceiras os responsáveis pelos mapas (de cada semana) todas as sextas-feiras à tarde fazíamos a nossa reunião de conselho. Os responsáveis pelos mapas (presidentes) tinham à sua frente o diário de grupo/conselho, eu ou a educadora apoiávamos na leitura do que estava escrito e na escrita, em quanto os responsáveis pelos mapas mediavam a reunião. Estes tinham a responsabilidade de chamar os colegas à atenção, dar a palavra, mediar a reunião. Nesta reunião era feita a avaliação do que foi realizado ao longo da semana, com base na coluna “Queremos fazer” e por vezes recorrendo aos planos do dia. De seguida era feita a leitura das colunas “não gostei” e gostei”. Estas colunas eram grande parte das vezes dedicadas às atitudes e conflitos entre pares. Por fim era questionado, o que queriam fazer na próxima semana.

Todas as segundas-feiras, avaliávamos e planificávamos as nossas **tarefas**. Este momento era apoiado por mim ou pela educadora, mediado pelas crianças responsáveis pelos mapas e participado por todas as crianças do grupo. As crianças responsáveis pelos mapas, apoiavam-se no mapa de tarefas, e iam questionando as crianças, se tinham ou não realizado as tarefas, consoante a resposta, iam registando a avaliação com o código previamente estabelecido (Círculo encarnado: realizou a tarefa; Círculo azul: não realizou a tarefa). Ao fim da avaliação feita, era feita a planificação para a semana, de quem fazia o quê. O adulto que estava a mediar este momento, questionava as crianças sobre quem queria fazer o quê. Os pares de tarefas tinham três critérios: não repetir tarefas e serem

pares, com uma criança mais velha e uma criança mais nova e todos terem uma tarefa.

O **mapa das presenças** era avaliado uma vez por mês, no final do mês. A avaliação era feita em grande grupo e mediada por mim ou pela educadora. Esta avaliação consistia na averiguação de quem esteve presente mais dias, e de quem não esteve tão presente. Este momento permite à criança verificar a sua presença no dia-a-dia do grupo.

O **mapa de atividades** era avaliado também uma vez por mês, no final do mês. A avaliação era feita em grande grupo e individualmente. O adulto que mediava este momento, eu ou a educadora, chamava cada uma das crianças para fazer a avaliação. Essa avaliação consistia em averiguar quais foram as atividades mais realizada pela criança, nesse mês, as atividades que menos realizou, averiguar se tinha realizado atividades diferentes relativamente ao mês passado. Este momento de avaliação permitia à criança rever rapidamente o que realizou ao longo do mês, quais as suas preferências e o que pode planificar para o mês seguinte.

Como é que posso promover a participação das crianças na avaliação e planeamento?

Esta questão pretende mostrar como é que as educadoras podem promover a participação das crianças na avaliação e planeamento, como é que planificam a promoção da participação das crianças na avaliação e planeamento, qual o seu papel.

Na creche

Na creche como já foi referido, a observação é fundamental. É através da observação que o/a educador/a fica a conhecer os interesses e necessidades das crianças. Esta observação leva conseqüentemente a um registo e a uma reflexão, sendo essa reflexão o ponto de partida para a planificação, deste modo a criança participa na planificação através daquilo que o/a educador/a interpreta e reflete. No apêndice 1 estão descritas as atividades planeadas na PES de creche, onde é possível encontrar várias vezes no ponto de partida, dessas mesmas atividades a expressão “em observação”, “nas minhas observações”, “observei” ...

Contudo ao longo da minha PES, senti a necessidade de criar uma estratégia para promover a participação das crianças de forma mais explícita. Surgiram então as reuniões de segunda-feira com projeção de fotografias. Nestas reuniões eu fazia a seleção de

fotografias com momentos da semana anterior e colocava questões. Existia a preocupação de as questões serem abertas, por forma a não condicionar as respostas das crianças, eram questões como “O que estavam a fazer?”, “Do que gostaram mais?”, “O que não gostaram”, “O que gostavam de fazer?”, “O que podíamos fazer”. Tendo em conta as idades do grupo, senti a necessidade de criar este momento de partilha e de escuta, para as crianças mais velhas se poderem exprimir através de palavras, mas também para as crianças mais novas, através da observação das fotografias poderem reagir e expressar.

No Jardim-de-infância

Na PES em jardim-de-infância a utilização do modelo pedagógico do MEM, “facilitou” a promoção da participação das crianças na avaliação e planeamento, na medida em que este modelo é assumidamente democrático e promotor da cooperação, e disponibiliza instrumentos de pilotagem (Diário de conselho/grupo; mapa de atividades; plano do dia; mapa de tarefas) bem como momentos (Reunião de conselho, balanço do dia, tempo de comunicações) que são assumidamente democráticos e promotores da participação das crianças na vida do grupo e no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Neste modelo, cabe ao/a educador/a organizar e mediar todos estes momentos e instrumentos. Niza (2013) refere:

É por isso que os educadores que sustentam este sistema de educação pré-escolar se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização de cada educando no grupo de educação cooperada (Niza, 2013, p.158).

Quais são os instrumentos que medeiam os processos de participação das crianças na avaliação e planeamento?

Na creche

Na minha PES em creche os instrumentos mais utilizados para mediar os processos de participação das crianças na avaliação e planeamento foram:

- Projeção de fotos e vídeos

-
- Registos
 - História de cordel

Às segundas-feiras era habitual, fazer-se uma pequena reunião de grande grupo, em que eram projetadas fotografias e vídeos da semana anterior. Esta atividade tinha como objetivo principal, envolver as crianças na avaliação e planeamento, pois a partir da visualização das fotografias e dos vídeos era possível obter reações e verbalizações, das crianças que contribuíam para a avaliação e planeamento.

Ao longo da PES foram também realizados alguns registos que contribuíram para o envolvimento das crianças na avaliação e planeamento. Exemplo desse envolvimento, é o registo das aprendizagens sobre as moscas, que foi elaborado com as crianças a partir do que foi o percurso de aprendizagens, e onde foi registado os comentários das crianças. A história de cordel, consiste num documento que segue a criança desde a sua entrada na instituição. Este documento é elaborado pela educadora e retrata o desenvolvimento da criança, no final de cada ano letivo os pais podem levar para casa a história de cordel, Este instrumento permite a quem a consulta, “ver” o desenvolvimento da criança através da história contada pela educadora. Quando consultado pela criança, esta pode reviver, comentar, observar o seu desenvolvimento. Apesar de não ter realizado qualquer intervenção com este instrumento, creio que poderia ter uma maior potencialidade, se este fosse coonstruido com a criança.

No jardim-de-infância

Com já foi referido, na minha PES em jardim-de-infância tive a oportunidade de aplicar o modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna, como tal utilizei alguns instrumentos de pilotagem, característicos deste modelo pedagógico, que potenciam a participação das crianças na avaliação e planeamento.

Plano do dia

Um desses instrumentos é o plano do dia. Este instrumento é de avaliação e planeamento da vida do grupo e é utilizado, como o próprio nome indica, diariamente. O plano do dia consiste então numa folha onde é registado os compromissos que o grupo combina, em cada dia na reunião de concelho, de cada manhã.

Nesta folha, temos a data, uma coluna intitulada como “ O que vamos fazer” onde fica

registado por escrito o que é combinado com o grupo e onde fica também ilustrado, pela criança responsável nesse dia, existe ainda uma outra coluna intitulada “ Quem faz” em que fica registado, quem fica encarregue de realizar o compromisso, registado na coluna anterior, e por fim existe uma última coluna intitulada “avaliação” onde é realizada a avaliação segundo um código pré estabelecido pelo grupo.

O preenchimento deste instrumento de pilotagem é feito em conjunto por todos os elementos da sala, na reunião da manhã.

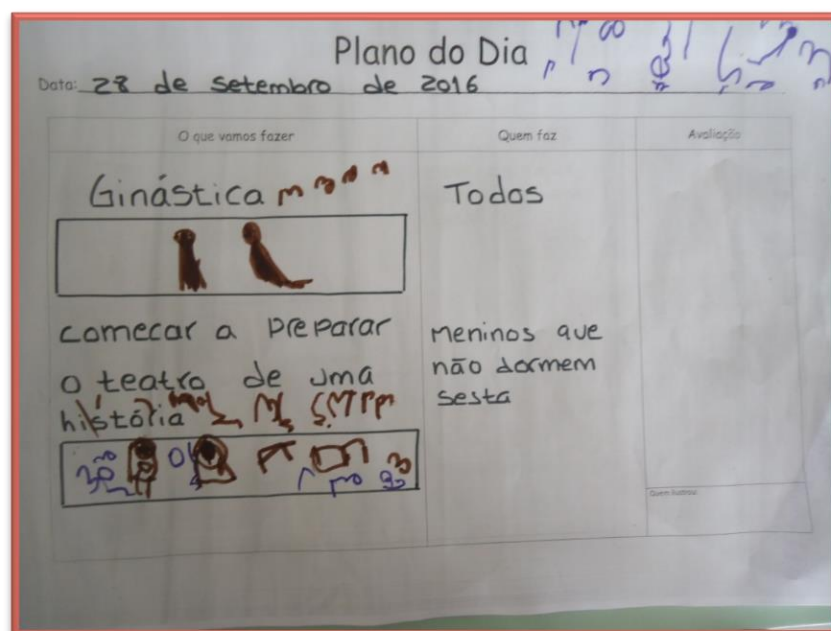


Figura 23- Plano do dia

Diário

O diário de conselho ou diário de grupo é um instrumento de pilotagem fundamental na avaliação e planeamento. Este é composto por quatro colunas: “gostamos”; “não gostamos”; “fizemos” e “queremos fazer”.

Na coluna intitulada “gostamos” escrevem adultos e crianças, sobre os acontecimentos positivos mais significativos. A coluna “não gostamos” é utilizada pelas crianças para escrever os acontecimentos negativos mais significantes e que não ficaram resolvidos ou que devam ser debatidos em grande grupo. Destas duas colunas são avaliadas em grande grupo, e delas surgem as regras de vida. Este processo é mediado pelo adulto e inteiramente participado pelas crianças.

Na coluna “Fizemos” é colocado o que realizamos durante a semana e na coluna “Queremos fazer” são colocadas as sugestões do grupo, crianças, e equipa educativa, para realizarmos ao longo da semana, ou nas semanas seguintes.

Durante a minha PES todas as propostas realizadas surgiram, da coluna “Queremos fazer”. Todas as minhas planificações, diárias e semanais tiveram como ponto de partida as propostas que as crianças colocaram no diário do grupo. Deste modo este instrumento é fundamental, quer para as crianças, que assim veem registados os seus pedidos e necessidades, quer para os/as educadores/as que deste modo têm um instrumento que os ajuda a avaliar e a planificar atividades significativas e que vão ao encontro dos interesses das crianças.

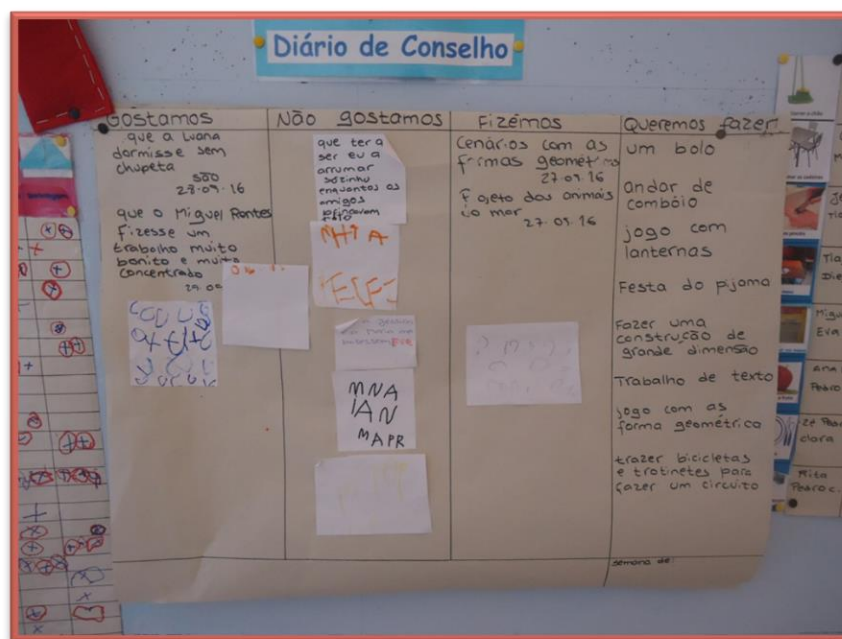


Figura 24- Diário de conselho/ diário de grupo

Mapa de atividades

O mapa de atividades é um instrumento de avaliação e planeamento individual, com uma dimensão temporal mensal. Este mapa é constituído por uma tabela de dupla entrada, em que na coluna vertical, estão os nomes das crianças do grupo e na coluna horizontal estão as várias áreas da sala. Neste mapa as crianças avaliam e planificam uma a uma, a pares e/ou com a ajuda de um adulto, a sua manhã. O X azul simboliza o que as crianças marcaram, ou seja, o que planificaram, o círculo vermelho em torno do X azul, significa

que as crianças concluíram a atividade.



Figura 25- Mapa de atividades

Mapa de tarefas

O mapa de tarefas é um instrumento de avaliação e planeamento das tarefas da vida do grupo. Estas tarefas foram previamente decididas pelo grupo, como tarefas importantes para a organização e gestão da vida do grupo. Todas as segundas-feiras são feitas as avaliações e planificação da semana seguinte. A avaliação é mediada pelas crianças responsáveis pelos mapas e mediada pela educadora. Esta avaliação consiste em averiguar com cada criança responsável por determinada tarefa, se a tarefa foi realizada ou não.



Figura 26- Mapa de tarefas

Inscrição para as comunicações

A inscrição no tempo de comunicações, consiste numa folha onde cada criança pode colocar o seu nome, ou pedir para colocar, para deste modo, no tempo de comunicações, realizar a comunicação que desejar. Deste modo as crianças podem planificar as suas comunicações.

Portefólios

Os portefólios são construídos ao longo do ano, por cada uma das crianças com a mediação da educadora. No final de cada semana, a educadora reúne com cada criança para selecionar uma produção, que será exposta na entrada da sala, e que na semana seguinte fará parte do seu portefólio.



Figura 27- Portefólios

De que forma estão organizados os espaços e materiais, por forma a envolver as crianças na avaliação e planeamento?

A organização dos espaços e materiais é fundamental em qualquer sala de educação pré-escolar, pois esta, condiciona o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens (Silva et al., 2016).

A questão aqui colocada, pretende esclarecer, como é que a organização dos espaços e materiais pode potencializar a participação e envolver as crianças na avaliação e planeamento.

Na creche

Como já foi referido anteriormente, a participação das crianças na avaliação e planeamento, na creche é feita sobretudo através da observação. Com a observação do contexto e das crianças o/a educador/a pode organizar e reorganizar os espaços e materiais, com base no que observa, interpreta e reflete sobre as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e do grupo.

Esta observação, permite então, que as crianças participem na organização dos espaços e dos materiais, ao mesmo tempo que reforça e fundamenta a intencionalidade educativa do/a educador/a.

Deste modo o espaço deve ser pensado por forma a promover a autonomia da criança, deve conter materiais que desafiem a criança.

Com base nas minhas observações, e com o que interpretei, fui alterando os espaços e materiais da sala. São exemplos disso as alterações da biblioteca da sala, a criação de uma tenda, a introdução de balões e mantas.

No jardim-de-infância

No jardim-de-infância a organização dos espaços e materiais é altamente potencializadora da participação das crianças na avaliação e planeamento.

Na sala onde realizei a minha PES é possível observar isto, por exemplo, pela disponibilização dos materiais, dos instrumentos de pilotagem, que se encontram ao nível das crianças e potencializam a sua autonomia.



Figura 28- Organização e disposição dos mapas

Nesta imagem é possível ver, a parede onde se encontram os instrumentos de pilotagem, nomeadamente o plano do dia, o mapa de atividades, o mapa de presenças, o diário de grupo e o mapa de tarefas, instrumentos, esses, que medeiam a participação das crianças na avaliação e planeamento. Além destes instrumentos é possível observar um friso com números, meses e dias da semana, para o preenchimento da data, um calendário que contem assinaladas datas importantes para grupo, um conjunto de envelopes para guardar as folhas de registo, mensalmente, utilizadas nos instrumentos de pilotagem, e ainda um suporte com papéis e outro com canetas. O fácil acesso tanto aos instrumentos de

pilotagem como dos materiais para apoiar o registo, permite que as crianças possam, sempre que queiram e autonomamente, participar na avaliação e planeamento.



Figura 29- Criança a utilizar o diário de conselho/grupo



Figura 30- Criança a utilizar o papa de atividades

Esta imagem ilustra a autonomia referida anteriormente. Na figura 26 temos a criança a colocar algo no diário do grupo. Na figura 27 temos a criança a utilizar autonomamente o mapa de atividades para planear ou avaliar as suas atividades diárias. As crianças mais velhas do grupo (as de 5 anos) já se tinham apropriado completamente destes instrumentos e eram autónomas na sua utilização

Mas esta preocupação e intenção de estruturar os espaços e materiais de forma a potencializar a participação das crianças na avaliação e planeamento, não se restringia só à parede, onde se encontram, os principais instrumentos potencializadores desta participação. Nas várias áreas da sala também era notória esta preocupação, por exemplo na existência de inventários, como o da figura 28. Os inventários ajudam a criança a alargar as suas possibilidades, a lembra-la do que pode realizar em cada área, ajudando-a a planear o que pretende realizar.

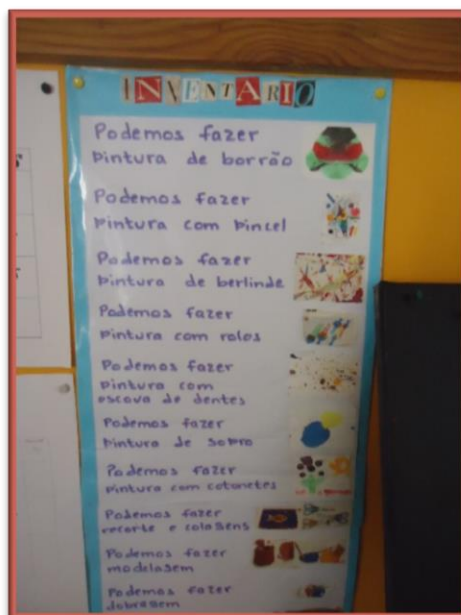


Figura 31- Inventário

No laboratório das ciências e da matemática era possível ainda encontrar, um ficheiro com folhas de registo, estruturadas, para algumas das experiências, que eram mais vezes realizadas pelas crianças do grupo. Na figura 32 é possível ver a criança a preencher autonomamente, uma folha de registo da experiência dos sabores. Muitas vezes estas folhas de registo eram utilizadas como suporte para o tempo de comunicações, ou então ficavam expostas e mais tarde eram guardadas ou nos portefólios ou nas pastas de arquivo de produções de cada criança.

Alem do que foi já evidenciado, nesta sala era também possível encontrar uma grande quantidade de registos dos processos de aprendizagem. As paredes eram revestidas semanalmente por novos registos, e muitas vezes já não tínhamos espaço para tantos. Os registos são outra forma de participação das crianças (e não só) na avaliação e planeamento. Nesta sala todos os espaços eram utilizados, até mesmo os que lhe davam acesso.



Figura 32- Criança a preencher autonomamente o registo de uma experiência que realizou.

Nas escadas que dão a acesso a esta sala, encontram-se afixadas todas as semanas produções das crianças. As produções aqui colocadas são as produções que as crianças elegem como, as que mais gostaram de realizar ou que mais prazer tiveram a realizar, são também estas produções que no final de cada semana são colocadas no portefólio de cada criança. Deste modo, ainda antes de chegarem à sala, as crianças e as famílias podem apreciar as produções, registos e aprendizagens das crianças, esta é não só uma forma de avaliar como também de comunicar com as famílias e com a restante comunidade educativa.



Figura 33- Exposição das produções das crianças

5.2- Que contributos da participação das crianças na avaliação e planeamento no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Este subcapítulo encontra-se dividido em dois grandes subcapítulos, um referente à PES em creche e outro referente à PES em jardim-de-infância.

O subcapítulo referente à PES em creche (6.2.1) encontra-se dividido também ele, em três subcapítulos: Da observação para o planeamento; Revisitar vivências: Com o apoio de imagens; Conversas à volta de um registo.

O subcapítulo referente à PES em jardim-de-infância (6.2.2) apresenta dois subcapítulos com referência aos momentos significativos da participação das crianças na avaliação e planeamento, em que me foi possível, constatar a sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo eles: O tempo de comunicações e Avaliação do mapa de atividades.

5.2.1. Na creche

Este subcapítulo conta com três subcapítulos: Da observação para a planificação; Revisitar vivências o apoio de imagens; Conversas à volta de um registo.

O primeiro subcapítulo aborda a importância da observação como meio e estratégia de participação das crianças no planeamento, fazendo referência às atividades que foram planificadas partindo da observação dos interesses e necessidades das crianças, e a forma como influenciaram o processo de aprendizagem e desenvolvimento.


O segundo e o terceiro subcapítulo abordam estratégias de participação das crianças na avaliação.

5.2.1.1. Da observação para o planeamento

Sendo o tema deste projeto relatório, a participação das crianças na avaliação e planeamento, indaguei-me sobre, como seria possível, esta participação com crianças pequenas, que ainda não são se conseguem exprimir verbalmente.

Na creche (e não só) o/a educador/a de infância recorre sobretudo à observação.

Observar permite ao/a educador/a de infância conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades. Observar é também escutar e dar voz às crianças, é permitir que implicitamente elas nos digam quais são os seus interesses, necessidades e curiosidades, é fazer delas sujeitos e agentes ativos do seu processo educativo.



É com base na observação, registo, e reflexão que o\educador\ avalia e planifica. É este processo que permite ao\educador\ construir e gerir o currículo, envolvendo as crianças na avaliação e no planeamento. Ao mesmo tempo, este processo constitui-se a base da intencionalidade educativa.

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada, realizei várias observações e fui crescendo como observadora. Observar e escutar não é exatamente o mesmo que olhar e ouvir. Observar e escutar exige por parte de quem está a realizar estas ações, uma maior concentração e um foco. Deste modo as observações devem ser cuidadas e intencionais, por forma a garantir uma melhor qualidade, e permitir um planeamento significativo, capaz de estimular, responder aos interesses e necessidades de todas e de cada criança.

Ao observarmos as crianças nas suas brincadeiras, interações e dia-a-dia podemos recolher informações sobre os seus progressos, interesses, necessidades. Registrar o que é observado, permite uma recolha de evidências, ao mesmo tempo que possibilita ao observador criar o distanciamento necessário para mais tarde refletir e se questionar. Quando esta prática é recorrente o\educador\ pode comparar os vários registos, refletir sobre eles, e ainda partilha-los com outros adultos e com as famílias.

As formas de registo podem ser variadas, desde pequenas notas de campo, a narrativas mais complexas, registos de vídeo, fotografias, a produções e realizações das crianças. A forma como cada educador\ regista deve ser a que se sente mais confortável e que ache mais pratica e flexível. Na minha PES privilegiei bastante o registo fotográfico, vídeo, e notas de campo. Considero que o registo fotográfico e vídeo o mais prático e rápido, pois na azafama do dia-a-dia, muitas vezes é difícil registar no bloco de notas.

Através da minha observação e em diálogo constante com a equipa educativa da sala, em especial da educadora, surgiram várias atividades que tiveram por base a escuta ativa das crianças. Sempre que observava algum interesse do grupo ao de alguma criança, comunicava e refletia em conjunto com a educadora. Surgiram ao longo da minha PES treze propostas, que tiveram como ponto de partida a escuta das crianças, através da observação, no quadro seguinte apresento resumidamente, essas treze propostas.

Tabela 5- Atividades planejadas através da observação dos interesses e necessidades das crianças

Dia	Atividade planejada	Que tipo de escuta esteve na base deste planeamento?
1/03	Mosca:	Numa reunião de grande grupo surgiu uma mosca que despertou o interesse de grande parte do grupo.
31/03	Exploração de fantocheiro: Exploração de alguns fantoches de dedo com um fantocheiro; escuta de uma história com fantoches.	Observei numa passagem por um fantocheiro que algumas crianças teriam interesse em explorar um.
29/04	Balões: Sessão de expressão motora com balões e pintura com balões.	Observei que existia alguma disputa e interesse na exploração de um balão que estava na sala
1/04	Reabilitação da biblioteca	Observei que os livros e a área da biblioteca eram muito apreciados por todas as crianças do grupo, mas que tinha algumas limitações
8/4	Danças de roda	Em observação de momentos de brincadeira, pude concluir que várias crianças do grupo demonstravam interesse em dançar
12/4	Exploração de sons	Nos momentos de brincadeiras bem como nas sessões de expressão musical, observei que a maior parte das crianças demonstrava interesse na escuta e reprodução de sons de animais.
13/4	Sessão de expressão motora com bolas	Nos momentos de brincadeira observei que existia muitas vezes conflitos por disputa de bolas ou brincadeiras com bolas.
18/04	Massa de cores	A educadora observou um momento de refeição em que algumas crianças fizeram do miolo do pão massa. Questionou se queriam fazer massa de cores, ao que as crianças responderam afirmativamente.
18/4	Prenda do dia da mãe	Observei que todas as crianças do grupo demonstravam interesse na visualização de fotografias
4/5	Exploração da manta	Nos momentos de brincadeira observei que existia interesse das crianças em explorarem fraldas de pano, como não

		tinha tantas fraldas de pano, levei uma manta.
5/5	Histórias com música	Nas sessões de expressão musical, observei que as crianças tinham gosto em escutar instrumentos.
10/5	Construção de uma tenda	Observei na exploração da manta, que as crianças tinham interesse em construir uma tenda.
25/5	Exploração de sombras	Questionei as crianças sobre o que gostariam de fazer. Uma das propostas foi que eu voltasse a reproduzir uma dinamização de um livro com sombras.

Neste quadro apresento muito resumidamente um conjunto de treze propostas, onde indico a data em que foi realizada ou iniciada a proposta, o nome que foi dado a cada atividade e um breve resumo do tipo de escuta que esteve na base do planeamento das propostas. A leitura deste quadro pode ser completada com a leitura do apêndice 1 em que estão descritos estes processos mais detalhadamente.

Como seria demasiado extensivo desrever todas estas atividades, selecionei apenas duas destas atividades: A sessão de expressão motora com balões; A reabilitação da biblioteca da sala.

Expressão motora com balões

Na sala existia um baú, de onde surgiu um balão, não sei ao certo quem é que os colocou lá. Acontece que por ser o único balão da sala, muitas vezes havia conflitos, pela disputa deste balão. Aquele pequeno balão azul não passou despercebido a nenhuma criança da sala, observando isto, comentei com a educadora, que talvez as crianças estivessem interessadas em explorar balões.

Planifiquei então uma sessão de expressão motora para a exploração dos balões. Assim que na reunião da manhã anunciei que tinha uma surpresa, e mostrei um balão, as crianças ficaram logo entusiasmadas, pedindo para tocar e brincarem com ele. Quando pedi a uma das auxiliares para me ir buscar o saco, que tinha preparado cheio de balões, o entusiasmo das crianças ao ver o saco, foi mais que muito. Mostram-se alegres, eufóricas, com energia e entusiasmo. Entreguei um balão a cada uma e deixei que o explorassem livremente. Fui

mediando, dando algumas sugestões. O envolvimento/implicação das crianças era elevado, as crianças exploraram os balões com energia, interesse, entusiasmos e criatividade. Portugal e Carvalho referem “A implicação é vista como uma qualidade da atividade, marcada por uma grande concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia. Este indicador depende da necessidade de exploração e do nível de desenvolvimento da criança e resulta da interação entre o contexto (incluindo os adultos) e as características da criança” (2017, p.27). Este nível de envolvimento foi possível porque esta atividade foi planificada tendo em conta e como ponto de partida a voz da criança, através da observação atenta e cuidada dos adultos da sala.



Figura 34- Crianças na seção de expressão motora com balões

Esta imagem ilustra o que referi anteriormente, podemos ver a criança (2:3) a explorar o balão com as características, em cima referidas, interesse, entusiasmo, alegria, criatividade e energia.

Reabilitação da biblioteca

Nas primeiras semanas de observação participante, observei muitas vezes as crianças do grupo a ver livros, a pedirem para lhes ler os livros, a explorarem a biblioteca da sala. Contudo observei também que esta área tinha algumas limitações. As prateleiras eram demasiado altas e impossibilitava o acesso às crianças mais baixas, também grande parte dos livros encontravam-se danificado.

Ao observar isto, e em conversa com a educadora sugeri uma reabilitação da biblioteca da sala, de forma a solucionar estes problemas.

Posto isto, em reunião de grande grupo alertei as crianças para o estado dos livros. Pedi para me ajudarem a escolher os livros que estavam em mau estado de conservação e os que estavam em bom estado, as crianças mais velhas do grupo (3 anos) mostraram-se muito prestáveis e sensibilizadas, fazendo comentários como: “Oh está estragado”, “está rasgado” ...



Figura 35- Seleção dos livros

Durante a seleção dos livros, fui explicando a estrutura do livro, fomos explorando o que tinha acontecido a cada um, uns não tinham capa, outros estavam riscados e outros folhas rasgadas.

De seguida fomos ao hospital dos livros, entregar os livros que estavam em mau estado. O hospital dos livros, que fica na biblioteca da instituição, é o local onde são depositados os livros para posteriormente serem reabilitados.

Posto isto alertei as crianças para os poucos livros que ficaram na sala, sugeri então que cada um levasse um livro seu, para a biblioteca da sala. Pedi então aos pais para levarem um livro para oferecer à sala, com a condição de que o livro não era comprado propositadamente para este fim. O objetivo era a partilha e a responsabilidade, tornar aquela área ainda mais significativa para aquelas crianças.

A primeira a levar livros para a nova biblioteca da sala, fui eu. Levei livros da minha infância, apresentei-os e contei as suas histórias na minha vida, a história que cada livro

tinha para mim, quem me ofereceu e porque queria partilha-los com aquelas crianças. Estes livros foram explorados vezes sem conta, nos primeiros tempos, o cuidado que tinham com eles era único. Alertavam-se uns aos outros para não os estragarem. Com o tempo foram chegando os livros, da casa de cada uma das crianças. Estes foram igualmente apresentados, ora pelas crianças com a minha mediação, que ia questionando, que livro era, qual era a história que o livro tinha para cada um, ora eram apresentados por mim, no caso das crianças mais novas.


Foram chegando cada vez mais livros. Ao problema das prateleiras altas juntou-se então o problema do elevado número de livros, que não cabia nas prateleiras. Não tendo a possibilidade de colocar as prateleiras mais baixas, resolvi então arranjar uma caixa, para colocar os livros e ficar nesta área que também não tinha muito espaço.

Levei então uma caixa de madeira, que pedi numa mercearia, por onde passava diariamente a caminho da instituição. Apresentei esta sugestão à educadora e às crianças. De seguida questionei as crianças se queriam decorar a caixa de alguma forma, dei sugestões como, fazer colagens, pintar. A opção escolhida foi a pintura com tinta. Esta ficou encarregue às crianças que assim o desejaram.



Figura 36-Pintura da caixa para a arrumação dos livros

As crianças mostram-se envolvidas nesta tarefa, concentradas, persistentes e interessadas. Terminada a pintura e seca a caixa, esta foi colocada na área da biblioteca com os livros.



Por fim surgiu ainda a necessidade de colocarmos um registo das regras de manuseamento dos livros, de modo a evitar, que estes se estraguem e tenham de ser entregues no “hospital dos livros”. Sugeri que a folha de registo fosse pintada utilizando os balões, referidos na situação anterior. Questionei cada criança sobre o que pretendia realizar. A maior parte das crianças disse que queria ficar no tapete a ver os livros novos, tendo a pintura pouca adesão.

Enquanto a educadora ficou a apoiar a exploração dos livros no tapete, eu desloquei-me até à mesa onde já se encontravam os materiais, para a pintura com os balões.

Esta pintura foi realizada com uma criança de cada vez, devido à dimensão da folha. Comecei então por explicar à criança, como é que poderia pintar com o balão, exemplificando. A criança mostrou algum envolvimento durante a realização da atividade, pois foi-me possível observar concentração, energia, uma expressão facial de agrado e satisfação, com a realização da atividade.

“Enquanto a criança, estava a pintar o suporte, para as regras de manuseamento dos livros da biblioteca da sala, outra criança aproximou-se. Esta criança permaneceu calada e com um olhar atento a cada movimento que a criança realizava, observando todo o processo, desde o mergulhar do balão na tinta até à sua impressão na folha.” (nota de campo)

Este comportamento da segunda criança levou-me a refletir no momento, levando-me a questionar, se esta criança não estaria a dizer-me, que queria pintar. Apesar de não ter verbalizado, mostrou-me através da sua concentração, na observação da atividade, que estava a ser realizada pela sua colega, que estaria interessada em experimentar também. Questionei-a “Queres pintar?”. Apesar de não obter uma resposta verbalizada, o permanente olhar direcionado para o balão e para o papel, levou-me a convidá-la, a sentar-se e a vestir o bibe para pintar.

Durante o momento em que realizava esta atividade, a criança encontrava-se bastante envolvida em todo o processo. Desde que mergulhava o balão na tinta, observando-o de seguida, até à observação da impressão deixada pelo balão na folha. Mostrando uma concentração, energia, persistência, precisão e satisfação permanente.

Deste modo, creio que esta observação, seguida de reflexão e questionamento permitiu que a criança fosse escutada, de modo a poder participar na planificação do seu dia,

respeitando os seus interesses. Parente (2012) afirma que “ao realizar observações significativas e ao escutar a criança, o educador aprofunda o seu conhecimento acerca dessa mesma criança, permitindo-o planificar e estimular, por forma a responder aos seus interesses individuais” (p.6).

Mais uma vez este registo foi feito com a participação das crianças, as regras que foram colocadas no registo, foram debatidas em grande grupo, e foram elas que decoraram. As fotografias colocadas no registo e que ilustram as regras, são fotografias das crianças a utilizarem esta área da sala.




Figura 37- Crianças na área da biblioteca

Este registo revelou-se significativo para o grupo. As crianças apoiavam-se nele para mediar a utilização desta área, observavam as fotografias, faziam comentários explicando uns aos outros e também aos adultos o que estava ali representado.

5.2.1.2. Revisitar vivências: com o apoio de imagens

Nesta sessão vou dar conta de uma estratégia que permite a participação de crianças de creche na avaliação das experiências vividas. De seguida passarei a relatar as reuniões de segunda-feira onde se projetavam imagens da semana anterior, em que se procurava rever com as crianças o que tinha sido realizado e constatar o que foi realmente significativo.

Como já referi, uma das minhas formas de registo preferencial, é a fotografia. Todos os



dias a minha máquina fotografia registava os mais variados momentos do dia-a-dia na sala. Mas esta forma de registo não era só apreciada por mim, como também pelas crianças da sala, que muitas vezes me pediam para mostrar o que fotografava.

Mais uma vez, partindo dos interesses das crianças e por forma a criar estratégias para a sua participação na avaliação e planeamento, surgiram as reuniões de grande grupo com a projeção de fotografias.

Estas reuniões de grande grupo com a projeção de fotografias eram realizadas às segundas-feiras, e consistiam na projeção de fotografias, na parede, com a ajuda do suporte informático (computador e projetor). As fotografias projetadas eram referentes à semana anterior. Este momento era mediado com algumas questões, como: o que estávamos a fazer? Quem se lembra do que fizemos na semana passada? Gostaram? Do que gostaram? Do que não gostaram?

Este momento era bastante apreciado pelo grupo, desde as crianças mais velhas que verbalizavam o seu desejo de ver as fotografias, às mais novas que se levantavam quando viam a sua imagem projetada.

Com o apoio das fotografias, as crianças relatavam os acontecimentos, reviviam, expressavam o seu agrado ou desagrado, revelavam os seus desejos. Desta forma era possível um envolvimento mais objetivo e concreto na avaliação e no planeamento. As crianças avaliavam com todos os adultos da sala o que tinham realizado, os circuitos de comunicação eram alargados, a avaliação era participada por todos os elementos da sala, todos partilhavam a sua opinião. Deste modo o processo de avaliação e planeamento eram enriquecidos, tendo a perspetiva de vários olhares e potencializando a qualidade.

No final de cada reunião era sempre questionado às crianças o que gostariam de fazer nessa semana. Deste modo as crianças participaram diretamente no planeamento. Destas reuniões surgiram propostas, em grande parte, baseadas nas atividades realizadas anteriormente, como a exploração de sombras, a repetição da dinamização de alguns livros, a construção de uma tenda.

As atividades realizadas posteriormente a estas propostas tiveram todas, grande adesão por parte das crianças. As crianças mostravam-se interessadas e envolvidas.

Permitir às crianças, que participem na sua avaliação e planeamento é respeitá-las e olha-

las como seres competentes e com direitos. Deste modo a criança é considerada agente ativo do seu processo educativo, e é-lhe conferido o direito de ser escutada, de ter opinião, de tomar decisões.

5.2.1.3. Conversas à volta de um registo

Os registos desempenham várias funções, na sala, não estão lá meramente para encher as paredes. Uma das suas funções é a comunicação. Ao entrarmos numa sala com registos, podemos obter diversas informações sobre aquele grupo, as suas vivências, as suas aprendizagens. Os registos são como uma memória coletiva, que nos ajudam também a divulgar e a comunicar com as famílias e outros membros da comunidade educativa.

Além da comunicação os registos permitem a atribuição de significado à escrita e a sua utilização em contexto, permitem o contacto com a escrita. Fazemos registo para comunicar com os outros, para não nos esquecermos.

Por último saliento a importância dos registos no âmbito da temática deste relatório, a avaliação e planeamento. Através da construção de um registo com as crianças, é possível verificar o que foi significativo, o que aprenderam, o que reterão sobre determinado assunto, sendo possível, deste modo avaliar com elas as suas aprendizagens. Com os registos, que deste modo, constituem uma forma de avaliação, é possível partir para uma planificação.

Registo de aprendizagens sobre as moscas

As aprendizagens que realizamos sobre as moscas, bem como os processos para chegarmos a essas aprendizagens, ficaram registados na sala. Este registo figura 38 foi feito em pequeno grupo, com as crianças, que o desejaram fazer. Nele estavam descritos os processos da recolha de informação bem como as respostas, das questões colocadas pelas crianças. A sua construção gerou naturalmente conversas, em que as crianças iam revivendo e relatando o processo de aprendizagem. Depois de terminado, este registo foi apresentado a todo o grupo e afixado na sala.

A construção de registos com as crianças permite-lhes, que tomem consciência de si como aprendentes, permite-lhes reviver os processos de aprendizagem. Esta tomada de consciência de como realizam o seu processo de aprendizagem, o que aprenderam, como aprenderam permite-lhes desenvolver capacidades organizativas, formas de aprender, ou

seja, aprender a aprender.

Depois de colocado na parede da sala as crianças procuravam o registro, falavam na mosca, no que estavam a fazer nas fotografias. Mesmo no final da PES este registro continuava a ser procurado pelas crianças, para mostrarem aos pais, referindo muitas vezes “a mosca”.



Figura 38- Construção do registro de aprendizagens

Registro da lista de compras para a confecção de bolachas

Para recebermos os pais no dia do pai, decidimos fazer umas bolachas de chocolate. Combinamos um dia para irmos às compras, na mercearia do bairro do nosso colégio. Surgiu então a necessidade de fazer uma lista de compras. Uma das crianças mostrou-se logo interessada nesta tarefa. Com o meu apoio, realizou o registro da lista de compras para irmos à mercearia. Ficou tão contente com a sua produção, que não a queria largar, questionei-a se queria apresentar aos colegas, ao que me respondeu logo que sim. Com a minha mediação a criança apresentou a lista de compras ao restante grupo. As crianças mais velhas mostrar-se muito atentas e interessadas nesta comunicação, as crianças pararam e escutaram, e a criança apesar de inicialmente estar um pouco tímida, ao longo da comunicação foi progressivamente mostrando-se mais confiante e segura.

A construção deste registro contribuiu para a atribuição de significado da escrita, para a vivência de uma experiência autêntica, mas não só. Para a criança a construção deste

registo teve um sabor especial, tanto durante a sua construção como na apresentação ao grupo. A criança sentiu-se competente e tomou consciência de si como aprendente, foi capaz de comunicar ao restante grupo o que aprendeu. A criança já tinha demonstrado várias vezes interesse sobre a escrita e as suas funcionalidades, rabiscando os registos da higiene, querendo estar sempre presente na construção de registos, escrevendo, mas neste dia o seu envolvimento foi elevado, o seu sorriso na cara dizia tudo.

Isto foi possível, porque olhamos a criança como capaz e competente. As OCEPE (Silva et al., 2016) referem “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do seu processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (p.9).



Figura 39- Criança a apresentar o seu registo

Registo da canção da primavera

A canção da primavera era muitas vezes cantada, nas sessões de expressão musical pelo professor. As crianças do grupo apreciavam muito cantar esta canção, que apresentava uma variação no último verso de cada estrofe, gostávamos de brincar com esta variação e cantar a canção sempre de maneira diferente. Sugeri então, fazermos o registo da letra da canção, com a particularidade de a última palavra da estrofe ser representada por uma

imagem, e de esta ser destacável com fita de velcro, para podermos mudar, sempre que assim o quiséssemos.

Questionei o grupo sobre como queriam decorar a folha do registo, responderam-me que queriam pintar com lápis, dei algumas sugestões, mas foi esta a decisão das crianças. E assim foi. Alguns adultos ao entrar na sala estranhavam este registo, achando que as crianças tinham feito os desenhos por cima do que eu escrevi, quando na verdade fui eu que escrevi por cima o que eles me foram ditando. Apesar do seu aspeto parecer estranho aos adultos, este registo foi dos mais apreciados pelo grupo, acabando por não resistir à sua abundante utilização, por parte das crianças.

O registo foi apresentado pelas crianças ao professor de expressão musical, que também expressou agrado, por ver continuidade e ligação




Figura 40- Elaboração do registo com as crianças

5.2.2. No jardim-de-infância

Neste subcapítulo irei relatar dois momentos em que são evidentes os contributos da participação das crianças na avaliação e planeamento para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles, o tempo de comunicações e a avaliação do mapa de atividades.

5.2.2.1- O tempo de comunicações.

O tempo de comunicações realizava-se por volta das 11horas, logo após o momento de atividades e projetos. Durante o momento das atividades e projetos as crianças eram convidadas numa fase inicial, de modo a serem incentivadas por mim ou pela educadora



a comunicar as suas produções, as suas descobertas e aprendizagens, no tempo das comunicações. Mais tarde as crianças começaram a procurar inscrever-se de forma intencional.

Posto isto, o grupo reunia-se no tapete da área da biblioteca, e as crianças que iriam realizar as comunicações ficavam de frente para o grupo e apoiadas por mim ou pela educadora.

Este momento era mediado por um dos adultos, que ajudava a criança a comunicar, colocando questões, como: o que fizeste?; o que queres mostrar? ; como é que fizeste?; o que usaste?

No final da comunicação, o grupo poderia colocar questões, elogios ou críticas, este momento estava restrito a quatro intervenções por forma a não se prolongar muito no tempo. De seguida apresento um excerto de uma nota de campo de um tempo de comunicações:

“...o P para apresentar o trabalho que realizou (Dobragem e colagem de papel) no momento de atividades e projetos, que planificou para esta manhã. A Educadora foi apoiando esta comunicação colocando questões ao P e ajudando-o a expressar, ao mesmo tempo que mostravam ao grupo o trabalho realizado. Terminada a comunicação a Educadora deu a voz ao grupo para colocar questões.... Surgiram então algumas questões e comentários:

- Como fizeste isso? (F).
- Ele fez o tronco, depois fez um risco (referindo-se ao contorno). (T)
- Sim ele fez o contorno. (Educadora).
- Porque ele quis fazer o contorno. (D).
- O trabalho está bonito. (J). “ (nota de campo do caderno de formação)




Figura 41- Comunicação

O tempo de comunicações é um momento de vivência plena da participação das crianças na avaliação e planejamento. Neste tempo, a criança tem a possibilidade de rever os processos, tomar consciência de si como aprendente, aprender a aprender, comunicar aos outros, ser avaliado pelos outros, avaliar-se, planejar com base na avaliação.

Este processo de comunicação tem então múltiplas intencionalidades e potencialidades. Para o MEM os circuitos de comunicação desempenham um papel central, sendo um meio de desenvolvimento cognitivo e social (Niza, 1998, citado por Folque, 2014). Quando as crianças comunicam e falam sobre as suas experiências, a comunicação desempenha uma função cognitiva, sendo que a criança é levada a refletir sobre as suas ações e deste modo a compreender e estruturar a sua comunicação (Folque, 2014). Quando a criança comunica ao grupo o que fez, descobriu ou aprendeu no tempo de atividades e projetos, esta, retoma os processos, toma consciência dos mesmos, o que realizou, como o fez, o que usou, as suas dificuldades.

No tempo de comunicações é vivido um processo autêntico de validação dos processos e produtos de aprendizagem, e desta forma é criada uma comunidade de aprendizagem (Folque, 2014).

Ao apresentar a sua produção o P mostrou-se contente com o trabalho realizado. Recebeu dos colegas questões e comentários positivos, estes, mostraram-se interessados e reconheceram o valor do trabalho realizado pelo P.



A comemoração da aprendizagem, através da apresentação pública, pode servir de fator de motivação, encorajando as crianças a esforçarem-se no que fazem, a terem entusiasmo para começarem novos projetos e a realizarem atividades para que, naturalmente, não estariam motivadas: “a comemoração apela ao trabalho futuro” (Resnick, 1995, citado por Folque, 2014).

De seguida apresento outro excerto de uma nota de campo de um tempo de comunicação. “A comunicação da C consistia na apresentação de um trabalho de texto, que realizou no seu caderno.

- Fizeste o que? (Educadora).
- Um texto. (C).
- O que quiseste fazer? (Educadora)
- Ballet. Fiz as letras (C).
- ...
- Ela dantes não fazia. (M.)
- Porque fizeste esses riscos? (J).
- Porque me apeteceu. (C).
- O que é estes desenhos. (apontando para a reprodução das letras DER). (...)

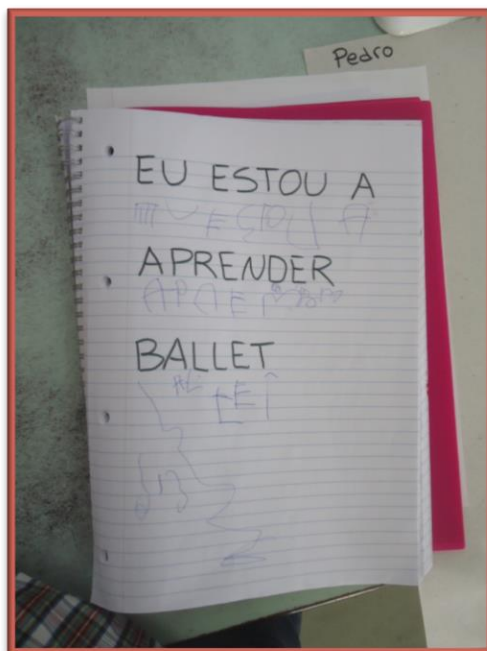


Figura 42- Produção escrita

A Educadora explicou que a C ainda não conseguia fazer aquelas letras.” (nota de campo caderno de formação).

Neste tempo de comunicações a C, que comunicou aos seus colegas e restante equipa da sala, o seu trabalho de texto, teve a oportunidade de rever os processos e de os verbalizar. Ao envolver-se neste processo de expor as suas aprendizagens, a criança desenvolve o pensamento metacognitivo e a meta-aprendizagem. Folque (2014) refere:

A capacidade de pensar metacognitivamente, que ajuda a criança a “aprender como aprender”, foi reconhecida como uma das condições mais determinantes para uma aprendizagem de qualidade (Pramling, 1988; Bruner, 1996; Pramling, 1996; Astington, 1998; Wells, 1999; Muijs e Reynolds, 2001; Watkins, 2001). O papel da metacognição na aprendizagem das crianças é considerado como promovendo a tomada de consciência, a responsabilidade e o controlo da aprendizagem (2014, p.76).

Ao verbalizar que fez um texto a C demonstra um conhecimento metacognitivo declarativo, em que reflete consciência de si como aprendente, mas ao referir que para concretizar o texto fez letras, a C demonstra um conhecimento metacognitivo

procedimental, mostrando que sabe como fez as coisas. Tudo isto demonstra que a C está a desenvolver a regulação da cognição, tomando controlo da sua aprendizagem e desenvolvendo aptidões de regulação como a planificação a monitorização e avaliação. Ainda nesta comunicação, uma das crianças faz um comentário que podemos interpretar como uma evidência da co-construção dos processos de pensamento partilhado sustentado. Quando o M. comenta que a C “dantes não fazia”, leva-me a deduzir que os processos de aprendizagem são partilhados e vivenciados em grupo.

5.2.2.1- Avaliação do mapa de atividades.

No fim de cada mês, era realizada a avaliação do mapa de atividades. Esta atividade era feita por cada criança e com a participação de todo o grupo. A nota de campo seguinte, relata um desses momentos:

“Por volta das 10h30 a Educadora reuniu com o grupo, pedindo às crianças para se sentarem no chão em meia-lua, de frente para o mapa de atividades.

A Educadora segue a ordem alfabética, e vai chamando uma a uma, as crianças, para junto de si e do mapa de atividades.

Junto ao mapa a educadora questiona a criança: Qual ou quais foram as atividades que nunca fizeste? O que é que fizeste mais?

As crianças vão fazendo a avaliação com o apoio da Educadora, que vai apontando para o mapa de atividades, chamando a atenção para as atividades mais e menos participadas. Para além de ser evidenciado o que foi feito e o que ficou por fazer, é também sugerido para planeamento futuro o que não foi tão explorado.

Durante este momento as restantes crianças vão fazendo também alguns comentários:

T Ela não chegou a tempo. Porque estava a fazer outras coisas.

Durante esta avaliação a Educadora chamou também à atenção, para algumas regras de utilização do mapa de atividades, como: marcar, fazer e terminar, quando acabamos temos de marcar.

Educadora: É importante fazermos todas (as atividades)! Para que?

S: É para aprender.

T: Oh S! O Z podia fazer aquele (apontando para uma das atividades do mapa de atividades).

Educadora: Nós temos tempo para fazer todas as atividades e várias vezes!”

Este momento de avaliação é um momento partilhado por cada uma das crianças, pelo grupo, pela Educadora e restantes adultos da sala.

Avaliar com as crianças, ajuda-as a tomar consciência de todo o processo educativo. Quando a Educadora questiona cada uma das crianças, sobre o que fez mais e o que fez menos, ajuda-a a refletir e a autoavaliar-se, permitindo-lhe não só a sua participação em todo o processo educativo, mas também, ajudando-a na tomada de consciência do mesmo. Esta avaliação é o ponto de partida para o planeamento.

Este é um processo participado de avaliação e planeamento, ou seja, estão envolvidos neste processo vários intervenientes: a criança, o grupo, a Educadora e eu. É um processo em que a criança autoavalia-se, com o apoio da Educadora e do grupo, quem em conjunto vão refletindo, avaliando e projetando uma futura planificação. As OCEPE (Silva et al., 2016) referem:

Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem articulada nas diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente para que a criança tome consciência de si como aprendiz, desenvolva a curiosidade e o desejo de aprender (p.16)

Para a Educadora a avaliação/análise deste mapa de atividades permite conhecer os interesses de cada criança, mas também regular as áreas que são mais/menos frequentadas. Após esta avaliação/análise podemos concluir que as atividades ligadas à leitura e escrita são as menos procuradas pelo grupo. Após esta conclusão podemos questionar-nos o porque de o grupo não procurar com tanta frequência esta área, bem como pensar em estratégias de promoção desta área. Essas estratégias podem passar por lembrar as crianças das atividades que podem realizar nestas áreas, promover mais momentos de leitura.

5.3 – Conceções das crianças na avaliação e planeamento

Na sala de pré-escolar 3, a educadora aplica o modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna. Como tal, o sistema de avaliação e planeamento baseia-se em princípios de cooperação e socialização democrática. A gestão e organização do currículo é feita em

cooperação, em conselho de cooperação educativa. O planeamento e a avaliação reguladora do desenvolvimento curricular é sustentado por operações de monitoragem, baseados em instrumentos de pilotagem e momento específicos da rotina diária e semanal, sendo eles: O plano do dia; O mapa de atividades; O diário de grupo; O mapa de tarefas; O tempo de comunicações; As reuniões de conselho. As entrevistas realizadas incidem exatamente nestes pontos de modo.

Na primeira parte das entrevistas, procurei averiguar a apropriação e consciencialização das crianças, sobre os momentos do dia, em que se realiza a avaliação e o planeamento. Deste modo solicitei as crianças, que me relatassem a rotina de um dia na sala de pré-escolar 3.

Quando questionei o par de crianças mais novas (entrevista #1) as crianças referiram apenas o planeamento individual, referindo a marcação no mapa de atividades implicitamente.

Eu: Sim. Quando chegam de manhã o que é que fazem primeiro?

G (4:3) ... casinha

Eu: Fazes o quê?

G (4:3) marco casinha

L (4:0) Livros

Quando o G e a L afirmam que marcam, mostram de forma implícita, que têm consciência que planificam a sua manhã. O G diz que marca casinha e a L livros, o planeamento é individual e respeita as necessidades e interesses de cada um.

Na entrevista #2 as crianças entrevistadas fazem referência, a mais momentos de avaliação e planeamento.

Este facto pode dever-se, não só, por estas serem mais velhas, mas também por terem mais tempo de contacto com o modelo pedagógico, e deste modo evidenciam uma melhor apropriação das rotinas e dos instrumentos utilizados.

Nesta entrevista as crianças evidenciam o planeamento em conselho como o primeiro momento do dia, na sala de pré-escolar 3.

Eu: E depois quando chegam à sala?

MR (4:9) Sentamo-nos nas cadeiras e escrevemos o plano do dia e depois trocamos a

data.

F (4:11) e depois vamos brincar para as áreas.

O MR demonstra que já se apropriou da rotina do planeamento em conselho. Por seu turno o F refere, o momento que sucede ao planeamento em conselho. Contudo sem referir explicitamente o planeamento individual, o F refere a avaliação deste planeamento.

Eu: E depois de brincarem vão fazer o que?

F (4:11) Vamos marcar a bolinha, lavar as mãos e fazer xixi.

Apesar do F não referir o planeamento individual no mapa de atividades este é capaz de reconhecer, que no final da realização das atividades é realizada uma avaliação, e que esta é realizada por ele.

Com o par de crianças mais velhas (entrevista #3) foi possível obter respostas, mais detalhadas sobre o processo de planeamento e avaliação, na sala de pré-escolar 3.

Eu: Quando chegam o que é que fazem? Veem de casa, chegam aqui ao colégio, o que é que fazem?

E (5:11) Marcamos a presença.

Eu: Ah marcam as presenças!

E (5:11) E as atividades.

S (5:5) Marcamos as presenças depois vemos o que estamos a fazer, e fazemos as coisas que temos marcadas.

Neste excerto da entrevista é notória a apropriação e o domínio do S, no momento de avaliação e planeamento, que faz parte da rotina diária desta sala. O S além de ser das crianças mais velhas do grupo, é também das crianças que estava há mais tempo com a educadora, e como tal, também há mais tempo em contacto com o modelo pedagógico e as metodologias.

Este momento da manhã, por vezes era demorado, devido ao facto de existir um grande número de crianças, mais novas e que ainda estavam a apropriarem-se de toda a dinâmica e organização da sala, bem como aos instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico. Posto isto, e sendo este um grupo heterogéneo, a educadora e eu optamos por tirar o máximo partido desta característica, que consideramos ser uma mais-valia. Algumas vezes pedíamos às crianças mais velhas do grupo, e que já se tinham apropriado da

dinâmica do mapa de atividades, para ajudarem os mais novos, promovendo não só a autonomia como a cooperação entre pares.

Nesta pequena e simples descrição o S mostra que realiza uma planificação individual baseada numa avaliação “depois vemos o que estamos a fazer, e fazemos as coisas marcadas”.

Eu: E depois de fazerem as atividades o que é que fazem?

S (5:5) marcamos a bolinha e fazemos. E depois marcamos outro x para fazer outras atividades quando já não temos mais cruz, mais x para fazermos mais atividades, depois marcamos mais cruces e depois acabamos as atividades marcamos a bolinha.

Mais uma vez a explicação do S é clara. Nesta resposta é possível concluir que o S não só domina e está apropriado deste processo de planificação e avaliação individual, como desempenha um papel de sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Nesta entrevista não consegui obter mais referências a momentos de planificação e avaliação, apesar de já ter uma descrição mais clara.

Em todas as entrevistas, existe sempre a referência ao momento de planificação e avaliação individual apoiado pelo instrumento de pilotagem, mapa de atividades. Todos os pares fazem referência a este momento, inclusive o primeiro par, que quando lhe foi pedido para descrever o dia-a-dia na sala de pré-escolar 3, apenas referiu este momento. Isto leva-me a crer que este momento é de especial relevância para as crianças, o facto de ser referido por uma amostra de crianças, com várias idades e várias fases de apropriação desta dinâmica, demonstra que para as crianças é significativa esta participação no planeamento e na avaliação.

Na segunda parte da entrevista, optei por entrevistas com fotografias, cujo objetivo foi questionar as crianças sobre os instrumentos de pilotagem utilizados nos momentos de avaliação e planeamento, bem como de alguns momentos específicos, como o tempo de comunicações e as reuniões de conselho.

As fotografias utilizadas foram feitas a partir do contexto real da sala de pré-escolar 3.

A primeira fotografia apresentada foi uma fotografia, de um plano do dia, instrumento de pilotagem que apoia a reunião de conselho da manhã, bem como o balanço em conselho ao final do dia.

Quando apresentada a fotografia do plano do dia, o par de crianças mais novas (entrevista #1) não fez qualquer referência nem ao planeamento nem à avaliação, e também não identificou o instrumento.

Com o segundo par de crianças (entrevista #2) obtive respostas mais concretas, explicações da sua funcionalidade e quando é utilizado, como é possível constatar no excerto seguinte:

Eu: E o que é que escrevem aí?

MR (4:9) Escrevemos... Para fazer coisas, para fazer coisas.

Eu: Quando é que escrevem isso?

MR (4: 9) de manhã.

...

Eu: E depois aqui é o que? (apontando para a coluna “O que vamos fazer”)

F (4:11) É as coisas que nós queremos fazer.

F (4:11) E é as coisas que nós fizemos e não fizemos (apontando para a coluna da avaliação, e dizendo, fizemos, conforme o código de cores estipulado na sala).

Neste excerto o MR (4:9) caracteriza o plano do dia como o registo das “coisas” para fazer, enquanto o F (4:11) acrescenta que são as “coisas” que queremos fazer. Ambos, implicitamente referem o plano do dia como um instrumento de planificação, contudo o F (4:11) explica que não são umas “coisas” quaisquer, são as coisas que eles querem fazer, mostrando-nos, que a sua voz é tida em conta e que desempenham um papel ativo na construção do currículo do grupo, bem como do seu processo de aprendizagem. Ainda referente ao plano do dia o MR (4:9) e o F (4:11) mostram ter domínio de outra funcionalidade deste instrumento de pilotagem, a avaliação. O F (4:11) explica “E é as coisas que nós fizemos e não fizemos”, enquanto isto vai apontando, para a coluna da avaliação, e descodificando o que foi realizado e o que não foi.

MR (4:9) Fizemos tudo.

F (4:11) Pois fizemos.

Eu: Porque é que dizem que fizeram tudo?

F (4:11) As bolinhas vermelhas são o que disse que fizemos.

MR (4:9) Pois.

Ao entrevistar o par de crianças mais velhas (entrevista #3) obtive pela primeira vez o nome do instrumento de pilotagem, que apoia o momento de planificação e avaliação diário da sala de pré-escolar 3.

Além da identificação do nome deste instrumento, este par, descreve a utilidade deste mesmo instrumento para a avaliação e planificação.

Eu: Para que é que serve o plano do dia?

S (5:5) É para as coisas que fizemos e para as coisas que não fizemos.

Eu: Ah combinam coisas, é isso?

E (5:11) Sim.

Eu: Fazem quando?

S (5:5) E depois metemos ali (apontando para o local onde se encontra o plano do dia) e depois quando acabamos as coisas há outras novas, as coisas que não acabamos metemos aqui (apontando para a coluna da avaliação) a bola azul, as que acabamos metemos as bolas vermelhas.

Nesta explicação o S (5:5) evidencia uma boa apropriação das funcionalidades deste instrumento, da sua utilidade e do processo de avaliação e planeamento, diário realizado na sua sala.

Em análise das três entrevistas é possível concluir que a maior parte dos pares reconhece o instrumento, com a exceção do par de crianças mais novas que não fez qualquer referência. Este reconhecimento e explicação das funcionalidades do instrumento, reflete que as crianças estão envolvidas nos momentos de avaliação e planeamento. Nos relatos das crianças é possível encontrar evidências deste envolvimento. Muitas vezes as crianças aplicam a primeira pessoa do singular, nunca mencionando, que estes momentos são liderados exclusivamente, por qualquer um dos adultos da sala.

A fotografia que se seguiu foi do mapa de atividades. Quando apresentada esta fotografia o par de crianças mais novas (entrevista #1) reconheceu o instrumento de pilotagem, no que respeita às atividades, contudo as crianças trocam o conceito, dizendo que a sua funcionalidade é marcar as presenças.

Eu: serve para que?

L (4:0) desenhos

G (4:3) sozinhos para nós marcamos as presenças

Eu: este é para as presenças!?! É L? O que é que a L faz aqui? Olhem o que é que tem aqui? (apontando para as imagens das atividades)

G (4:3) eu faço isto (apontando para uma das imagens) eu faço jogo

Eu: então é para que?

G (4:3) presenças

O segundo par de crianças (entrevista #2) identifica claramente o mapa de atividades e tem perfeita noção de que este serve para a planificação e para a avaliação, como é possível ler no seguinte excerto.

Eu: e este aqui?

F (4:11) ai esse é o das atividades

Eu: serve para que?

MR (4:9) para marcar as atividades

F (4:11) pois

MR (4:9) e para marcar as bolinhas

Eu: como é que vocês fazem isso? Como é que marcam?

F (4:11) Fazemos uma cruz no que queremos fazer

...

Eu: Fazem uma cruz no que querem fazer e depois como é que fazem? O que é que fazem a seguir?

...

F (4:11) e a seguir quando não queremos mais marcamos uma bolinha.

O terceiro par de crianças entrevistadas (entrevista #3) identifica também rapidamente o instrumento de pilotagem a sua utilidade, mas a E (5:11) demonstra que tem consciência de que são eles (as crianças) que planificam o seu dia.

Eu: como é que funciona?

E (5:11) Funciona que agente por exemplo marcamos área da dramatização, vamos para a área da dramatização, marcamos garagem, vamos para a garagem.

Eu: e marcam como?

E (5:11) aaaa

S (5:5) marcamos a cruz

E (5:11) por exemplo eu estou aqui, marco o que eu quiser

A resposta da E (5:11) quando diz “marco o que eu quiser” deixa claro, que tem consciência que é ela que escolhe o que lhe interessa fazer, o que lhe agrada mais.

Apesar de este instrumento não ser identificado pelas crianças mais novas, estas demonstram ter consciência que serve para planificar as atividades quando referem, algumas das atividades, que estão presentes no mapa, apesar de nunca fazerem referências mais concretas. Todavia é possível afirmar que a maior parte das crianças, domina este instrumento e identifica-o como um instrumento de avaliação e planeamento, bem como demonstram igualmente consciência de si como principais agentes deste planeamento.

De seguida apresentei uma fotografia do Diário de conselho. Este instrumento é identificado pelo par de crianças mais novas (entrevista #1) apenas no que respeita às colunas “Gostei” e “não gostei” não sendo feita qualquer referência à avaliação e ao planeamento.

O segundo par de crianças entrevistadas (entrevista #2) identifica este instrumento como um mapa:

F (4:11) é o mapa do não gostamos, do gostamos, do queremos fazer e do fizemos, e do gostamos.

Quando questionado sobre o que escrevem neste instrumento o MR (4:9) responde: escrevemos no quisemos, no fizemos, no não gostamos e no gostamos. Mas quando eu pergunto diretamente quem é que escreve, não se assumem como escritores ativos deste instrumento, referindo que é a S e a B.

Contudo o F (4:11) explica claramente a funcionalidade deste instrumento, mostrando ter noção de que serve para planificar e avaliar.

Eu: Serve para que, isto?

F (4:11) é para nós sabermos o que é que nós fizemos e não fizemos, o que queremos fazer, o que não gostamos e gostamos.

No que respeita ao diário de conselho o par de crianças mais velhas (entrevista#3) identificou as colunas do diário, contudo muito vagamente.

E (5:11) é por no não gostamos, e no gostamos, o que não fizemos e o que fizemos

S (5:5) o que vamos fazer.

Sobre o “Diário de conselho” as crianças entrevistadas identificam todas, as colunas “Gostei” e “Não gostei”, apesar de esta identificação não ser relevante para o tema deste relatório (pois o foco é a avaliação e o planeamento), o que posso concluir desta informação é que o “Diário de conselho” é significativo para as crianças, mais na componente de regulação de comportamentos e atitudes do que no que diz respeito à avaliação e planeamento.

De seguida apresentei uma fotografia do mapa de tarefas. O par de crianças mais novas (entrevista #1) as crianças identificaram as tarefas do mapa. O segundo par de crianças entrevistadas além de terem identificado claramente o nome do instrumento e de pilotagem foram também capazes de demonstrar clara noção da avaliação das tarefas:

F (4:11) é para ver quem é que fez quem é que não fez. As crianças mais velhas (entrevista #3) identificam igualmente o instrumento, e a componente avaliativa indicando também o código de cores correspondente. Com isto, é-me possível afirmar que as crianças entrevistadas, dominam a utilização deste instrumento.

De seguida, mostrei a folha de inscrições no tempo de comunicações. As crianças mais novas (entrevista#1) não recolhessem esta folha referindo que é para fazer desenhos. O segundo par de crianças (entrevista #2) apresenta uma noção clara das funcionalidades deste instrumento:

Eu: estava ali (apontando para o local onde se encontrava este instrumento) Serve para que?

MR (4:9) é para comunicar


Eu: é para comunicar?

F (4:11) é para comunicar o que nós fazemos

O último par de crianças entrevistadas (entrevista #3) demonstra igualmente esta noção, de que este instrumento apoia o tempo de comunicações, acrescentando e explicando como é que apoia:

S (5:5) é para por aqui os nomes para mostrar.

O S (5:5) deste modo explica que é necessário colocar o nome para fazer a inscrição para o tempo de comunicações.



Por fim mostrei duas fotografias, uma de cada vez. Uma fotografia do tempo de comunicações e outra de uma reunião de conselho de sexta-feira. Aqui obtive respostas muito interessantes, sobretudo porque contrariaram as minhas expectativas e a forma como olhei para as crianças. Acontece que sento estas, fotografias dos momentos, e não de algo concreto, achei que seria difícil as crianças reconhecerem, especialmente as crianças mais novas. Contudo fui surpreendida pois, foram precisamente as crianças mais novas, que mais facilmente, reconheceram estes momentos, ainda que sem uma denominação.

Quando mostrei a imagem da reunião de conselho de sexta-feira, à L (4:0) (entrevista #1) respondeu-me:

L (4:0) não gostamos, bater, bater

Com isto a L (4:0) referia-se á resolução de conflitos da coluna “Não gostei” do diário de conselho/grupo. Normalmente, as reuniões de conselho de sexta-feira ocupavam grande parte do seu tempo no debate desta coluna. A maior parte das ocorrências desta coluna eram de facto os conflitos.

Já o segundo par de crianças (entrevista #2) reconheceu a utilização do diário de conselho/grupo, mas sem referência ao nome do momento nem ao nome do instrumento (ver apêndice 3: entrevista #2).

O terceiro par de crianças entrevistadas (entrevista #3) inicialmente não recolhe-se o momento, contudo após algumas indicações minhas as crianças acabam por reconhecer. Quando questionadas sobre como é que realizam este momento, da reunião de conselho o S (5:5) exclama: a reunião é a reunião! E a E (5:11) concorda com o S (5:5). De seguida o S (5:5) explica:

S (5:5) A a a primeiro escolhemos as coisas que vamos fazer, e a seguir é onde vamos fazer, e vamos dizer o que não gostamos.

Esta é uma explicação simples, mas que demonstra que o S (5:5) sabe a ordem dos acontecimentos na reunião de conselho.

No que diz respeito à imagem que ilustrava uma comunicação feita, no tempo de comunicações, apenas as crianças mais novas foram capazes de identificar este momento, ainda que sem muitos detalhes.

Quando mostrei a imagem do tempo de comunicações e questionei o que é que estava a acontecer naquela imagem, o G (4:3) respondeu (entrevista #1):

G (4:3) mostrar o que está aqui.

Apesar de não se ter alongado mais a conversa, em torno desta imagem, é possível constatar que o G (4:3) reconheceu o momento do tempo de comunicações.

Para tornar mais perceptível as conclusões que retirei destas entrevistas elaborei dois quadros resumo. Um dedicado à primeira parte das entrevistas, em que pedi às crianças para me relatarem a sua rotina diária, com o objetivo de averiguar os momentos de avaliação e planeamento, que são mais significativos e relevantes para as crianças, bem como a sua noção temporal.

Tabela 6- Identificação das rotinas de avaliação e planeamento

Primeira parte das entrevistas	
Identificação das rotinas de avaliação e planeamento	
Entrevista #1	As crianças apenas identificam o tempo de atividades e projetos, fazendo uma pequena referência à planificação no mapa de atividades.
Entrevista #2	As crianças identificam imediatamente o plano do dia, como primeiro ponto do dia. Fazem também referência à avaliação no mapa de atividades, contudo não referem o planeamento.
Entrevista #3	As crianças evidenciam tanto a planificação como a avaliação no mapa de atividades.

Posto isto posso concluir que é de elevada importância e de extrema relevância o momento de avaliação e planificação individual, das atividades no mapa de atividades, pois todas as crianças fazem referência a este momento do dia.


O mapa de atividades permite a cada criança avaliar e planificar o seu dia. Com os dados apresentados posso afirmar que as crianças valorizam e reconhecem a sua participação na avaliação e planeamento, mostrando deste modo que esta prática é significativa no seu processo de ensino e aprendizagem.

O segundo quadro que ajuda a tornar mais perceptíveis os resultados destas entrevistas, é dedicado à segunda parte das entrevistas, em que questionei as crianças sobre os instrumentos de pilotagem e os momentos que medeiam a participação das crianças na

avaliação e planeamento.

Tabela 7- Identificação/reconhecimento e descrição da funcionalidade dos instrumentos de pilotagem/momentos que medeiam a participação das crianças no planeamento e avaliação


Segunda parte das entrevistas: Identificação/reconhecimento e descrição da funcionalidade dos instrumentos de pilotagem/momentos que medeiam a participação das crianças no planeamento e avaliação			
	Instrumento/momento	Identifica	Não identifica
Entrevista #1	Plano do dia		X
	Mapa de atividades		
	Diário		X
	Mapa de tarefas	X	
	Inscrição nas comunicações		X
	Tempo de comunicações	X	
	Reunião de concelho	X	
Entrevista #2	Plano do dia	X	
	Mapa de atividades	X	
	Diário	X	
	Mapa de tarefas	X	
	Inscrição nas comunicações	X	
	Tempo de comunicações		X
	Reunião de conselho		
Entrevista #3	Plano do dia	X	
	Mapa de atividades	X	
	Diário	X	
	Mapa de tarefas	X	
	Inscrição nas comunicações	X	
	Tempo de comunicações		X
	Reunião de concelho	X	



Posto isto posso concluir que o mapa de atividades o diário de grupo/concelho e o mapa de tarefas são os instrumentos mais reconhecidos pelas crianças, e deste modo possivelmente os mais significativos.

O mapa de atividades é sem dúvida um instrumento reconhecido pelas crianças do qual se mostram apropriadas, devido à excelente capacidade demonstrada para explicar claramente a sua utilidade e funcionalidade.

Considerações finais



Este ponto destina-se à reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada com a temática “A participação das crianças na avaliação e planeamento”.

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada foram vários os desafios, as aprendizagens, as alegrias, as desmotivações, foram muitas as emoções. Foi um desafio profissional, em que pude pôr à prova os conhecimentos, adquiridos ao longo da minha licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação pré-escolar, onde pude aprender com excelentes profissionais (as professoras, educadoras e auxiliares que me acompanharam), mas foi sem dúvida um grande desafio pessoal.


O percurso foi atribulado, a entrega deste trabalho mais tardia do que o esperado, o pensamento em desistir esteve presente muitas vezes, mas a paixão pela educação superou todas as adversidades.

Esta investigação tinha como objetivo principal estudar a participação das crianças na avaliação e planeamento, a forma como esta é promovida e os seus contributos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Numa fase inicial a PES teve um carácter maioritariamente observativo, sendo esta uma fase fundamental para a adaptação das crianças a mim e de mim às crianças. A observação é referida várias vezes, neste documento, como elemento chave, para a participação das crianças na avaliação e planeamento, e de facto, desde cedo se revelou fundamental para conhecer as crianças os seus interesses e necessidades, os contextos. Estas observações iam sendo registadas e refletidas no caderno de formação e também iam sendo debatidas com as educadoras. O diálogo e reflexão com as educadoras foi fundamental, para melhorar, para compreender, para crescer e aprender.

A observação foi a principal estratégia para o envolvimento das crianças na avaliação e planeamento, especialmente das crianças mais novas, que ainda não se expressam verbalmente. Ao longo das PES, foi em grande parte, na observação das necessidades dos interesses, das interações, que envolvi as crianças na avaliação e planeamento, que as escutei e lhes dei voz.

Através da observação, pude planificar indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, e deste modo, promover a qualidade, proporcionando atividades em que as crianças se mostraram mais envolvidas, empenhando mais energia, criatividade,



persistência e satisfação pedindo muitas vezes para repetir as atividades. Laevers (1993, citado por Oliveira-Formosinho (cord), 2009), sugere que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento deste modo a participação das crianças na avaliação e planeamento, é promotora de qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento. No que respeita á PES em jardim-de-infância a utilização no modelo pedagógico do MEM foi, em primeiro lugar e a nível pessoal um grande desafio, pois comecei a estudar este modelo ainda antes de iniciar a licenciatura, e tinha bastante interesse em o colocar em prática, por este ser o modelo com o qual me identifico, por respeitar a criança, por ser democrático, pelo seu isomorfismo pedagógico, por ser um modelo pensado na realidade portuguesa, por me ter formado e ajudado ao longo de todo o meu percurso.

A nível prático este modelo criou em mim um conflito cognitivo, pois apesar de todos os aspetos nominados anteriormente, dei por mim a questionar-me, se de facto este, era o caminho “normal” pois considerava que tinha um papel pouco ativo (no que respeita à planificação) como educadora.

Isto deveu-se ao facto, de recuar aos tempos em que era eu a criança, e de pensar como eram as minhas educadoras, de ouvir as minhas colegas a questionarem-se varias vezes sobre, o que planificar. Eu dei por mim, sem ter de pensar o que planificar, por isso achei que era pouco ativa. Na verdade, eu fui ao sabor do vento, daquilo que as crianças queriam, do que me diziam, do que observava que eram os seus interesses e necessidades, daquilo que era importante para elas.

Isto leva-me a questionar, até que ponto a participação das crianças, não é condicionada por este subconsciente, daquilo que “é normal”, ou seja, até que ponto, não condicionamos a nossa prática educativa, e deste modo a participação das crianças, pela memória, por aquilo que está enraizado na cultura da educação, o professor/educador como aquele que decide sozinho o currículo.

Contudo, a forte convicção e os resultados, de que o caminho a percorrer é democrático, cooperativo, e participativo, fez-me abandonar a estranha sensação de poder estar errada. Saliento este momento como um grande crescimento e aprendizagem pessoal, e como um dos confrontos mais interessantes, entre a teoria e a prática, pelo qual passei.

Por outro lado, este modelo por ter com uma das suas finalidades formativas, a iniciação

às práticas democráticas, a gestão cooperada do currículo é espelho da participação das crianças. Para o MEM “o planeamento e a avaliação estão interligados, sublinhando-se o seu carácter formativo, sendo a avaliação considerada como meio de aprendizagem “ (Niza, 1996, citado por Folque 2014). Folque (2014) refere ainda que “a fim de apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo educador e as crianças, o MEM propõe um conjunto de instrumentos, designados por “instrumentos de pilotagem” (p.55). A utilização destes instrumentos de pilotagem foi a principal estratégia para o envolvimento e a participação das crianças na avaliação e planeamento em contexto de jardim-de-infância. Através desta gestão cooperada do currículo foi possível observar interesse das crianças em participarem de forma ativa no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Os momentos de comunicações eram riquíssimos, as crianças tinham oportunidade de rever os processos, tomar consciência de si como aprendentes, de validar perante o grupo as suas aprendizagens, de ouvir sugestões, elogios e críticas, os processos eram autênticos.

No que diz respeito ao objetivo de averiguar quais as conceções das crianças sobre a sua participação na avaliação e planeamento, realizei um conjunto de entrevistas, que posteriormente transcrevi e analisei. Destas entrevistas obtive resultados bastante interessantes, alguns que contraditaram as minhas expectativas (e ainda bem). Nestas entrevistas, apenas o par de crianças mais novas foi capaz de identificar o tempo de comunicações, não sendo reconhecido pelas restantes. O mapa de atividades e a planificação individual, são bastante significativos para todas as crianças, pois todas foram capazes de identificar e todas demonstraram estar apropriadas da sua funcionalidade, sendo capazes de descrever todo o processo, este facto demonstra como é importante para elas serem ouvidas e poderem planificar o seu dia.

Posto isto creio que os objetivos desta investigação-ação foram concretizados.

Este relatório traduz apenas parte de todas as aprendizagens realizadas. Considero que seja impossível traduzir em algumas páginas tudo o que aprendi ao longo das minhas PES, aprendizagens como futura profissional e também a nível pessoal.

Bibliografia

Ballester, M. (2013). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Carvalho, C. & Portugal, G. (2017) *Avaliação em creche crescendo com qualidade*.

Porto: Porto editora

Edwards, C. ; Grandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, D. (2005) *Avaliação das aprendizagens*. Porto: Porto editora

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A. (2010). Interviewing children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe and I. Siraj-Blatchford. (Eds.) (2nd edition) *Doing early childhood research. International Perspectives on Theory and Practice*, pp 239-260. Open University Press.

Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.113-138) Porto: Porto Editora.

.Formosinho, J. ; Oliveira-Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. ; Parente, C. (2005) “Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portfolio como visão alternativa da avaliação. Infância e Educação ” – *Investigação e Práticas*, pp. 22-45.

Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e*

questionamentos do currículo e da Avaliação. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121. (publicado em Julho 2011).

González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Regio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E.

Ministério da Educação (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: M.E.


Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E.

Niza, S. (2013) O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto editora.

Niza, S. (2015). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-China.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009) A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da educação, pp. 9-29.



Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto editora.

Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças- desafios e possibilidades. In Cardona, M. ; Guimarães, C. (cord.), *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portfolio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmend.

Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Villas Boas, B. M. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Rio Tinto: ASA.



Apêndices

Apêndice 1- Atividades realizadas na creche em que existiu a participação das crianças na avaliação e planeamento.

CRECHE					
PROPOSTA	DATA	Ponto de partida	PLANIFICAÇÃO	AÇÃO	AValiação
ESPLORAÇÃO DA MOSCA	De 1 de Março a 9 de fevereiro.	Numa reunião de grande grupo, surgiu uma mosca que causou grande excitação.	A Educadora questionou o grupo se queria aprender sobre moscas. Em reunião de grande grupo, registamos as conceções sobre as moscas e as suas curiosidades. Planificamos uma ida á biblioteca da instituição	Observação de moscas ao microscópio e com lupas. Ida á biblioteca para recolher livros com informações e retirar essas mesmas informações. Criação de um registo das aprendizagens.	Visualização, apresentação e exposição do registo de aprendizagens.

Atividade	Data	Ponto de partida	Planificação	Ação	Avaliação
Convite para os pais	Dia 14 de março	Em conversa durante a reunião de grupo, surgiu a necessidade de se elaborar um convite para os pais	Em grande grupo foi delineado, que materiais iríamos utilizar, quem iria fazer, o que se iria escrever e onde iria ser colocado o convite.	Elaboração do convite	Visualização e exposição do convite na entrada da sala.
Confeção de bolachas para o dia do pai	Dias 16 e 17 de março	Em conversa durante a reunião de grupo, propus a confeção de bolachas para recebermos os pais no dia do pai.	Em grande grupo foi delineado, quais eram as crianças que iriam elaborar a lista das compras. Mais tarde a M. ofereceu-se para apresentar ao grupo.	Elaboração da lista das compras. Apresentação da M. da lista das compras. Ida à mercearia do bairro para fazer as compras.	Registo da lista das compras.
Exploração de balões	Dia 29 de abril	Proposta emergente. A partir das minhas observações, conclui que a exploração de balões era um dos interesses da maior parte das crianças do grupo.	Elaborada por mim, mas flexível e aberta a propostas das crianças.	Exploração dos balões	A grande maioria das crianças mostrou entusiasmo, envolvendo-se na atividade.

Atividade	Data	Ponto de partida	Planificação	Ação	Avaliação
Exploração de fantocheiro	Dia 31 de março	Proposta emergente.	Elaborada por mim, mas flexível e aberta a propostas das crianças.	Dinamizei uma história com recurso ao fantocheiro. Exploração livre.	Todas as crianças mostraram interesse em explorar o fantocheiro e os fantoches de dedo.
Reabilitação da biblioteca da sala	De 1 a 19 de abril	Em observação conclui que os livros eram um grande interesse do grupo, contudo a maior parte dos que se encontravam disponíveis na sala estavam danificados. Avaliação feita por mim, fotografias.	Em conversa em várias reuniões de grupo, questionei o grupo sobre o que poderíamos fazer para melhorar a nossa biblioteca. O que vamos fazer aos livros estragados? Como vamos registar as regras de manuseamento dos livros? Onde vamos por esse registo? Quais são as regras? Vamos pedir aos pais para trazerem um livro para ficar na biblioteca. Temos muitos livros, onde os vamos guardar? Como vamos pintar a caixa para os livros? Quem vai pintar?	Seleção dos livros em bom estado e dos livros danificados. Entrega dos livros danificados no hospital dos livros da instituição. Partilha de livros. Registo das regras de manuseamento dos livros. Pintura de uma caixa para guardar os livros. Fotografias	Registo de manuseamento dos livros. (com eles, fotografias). Maior utilização da área da biblioteca pelas crianças mais pequenas. (fotografias).
Atividade	Data	Ponto de partida	Planificação	Ação	Avaliação
Pintura com balões	Dia 6 de abril	Na sequência da pintura com balões para a construção do registo das regras de manuseamento dos livros, pude concluir que muitas crianças tinham interesse em fazer ou repetir, esta	Em reunião de grande grupo as crianças disseram que queriam pintar. (Margarida, Madalena, Alice, Diego, Iris, Francisco, Diogo, Guilherme B., Mariana)	Pintura com balão Fotografias (pasta: pintura com balão)	Produções. Fotografias (pasta: pintura com balão)

		técnica de pintura.			
Danças de roda	Dia 8 de abril	Ao observar o grupo em momentos de brincadeira livre, pude concluir que várias crianças do grupo demonstravam interesse em dançar.	Planifiquei um conjunto de coreografias simples de danças de roda do cancioneiro português de músicas infantis.	Danças de roda	
Primavera	Dia 11 de abril	Por forma da dar continuidade e articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor Luís nas sessões de expressão musical.	Em reunião de grande grupo, conversamos sobre: O que vamos/podemos ver/ouvir/sentir/cheirar. Vamos registar a canção da primavera, como vamos fazer e quem quer fazer?	Visita ao exterior. Elaboração do registo da canção da primavera. Fotografias (pasta: fotos primavera na rua e pasta:	Registo e utilização do mesmo.

Atividade	Data	Ponto de partida	Planificação	Ação	Avaliação
Exploração dos sons	Dia 12 de abril	Nos momentos de brincadeiras livres bem como nas sessões de expressão musical, pude concluir que a maior parte das crianças demonstrava interesse na escuta e reprodução de sons de animais.	Apresentação de vários sons (naturais e não naturais) alternados com a projeção das imagens correspondentes. Devido ao elevado interesse do grupo em explorar diferentes sons, surgiu de seguida a exploração de outros sons (com recurso ao computador) que foram escolhidos pelas crianças. (Quem quer continuar esta atividade? O que querem ouvir?) (Fotografias na pasta exploração de sons e apresentação em ppt)	Proposta de identificação de sons feita por mim. Proposta de exploração de sons feita pelas crianças. (Fotografias na pasta exploração de sons).	Identificação dos sons. Exploração de novos sons. Pedido de repetição de atividade. (F)
Sessão de expressão motora com bolas	Dia 13 de abril	Nos momentos de brincadeira livre observei que existia muitas vezes conflitos por disputa de bolas ou brincadeiras com bolas. (foto)	Planifiquei uma sessão de expressão motora com bolas em que as crianças tiveram oportunidade de explorar livremente a bola e movimentos com a bola.	Sessão de expressão motora. Exploração livre. Fotos na pasta expressão motora com bolas	Observação dos movimentos produzidos pelos colegas e a sua reprodução.

Atividade	Data	Ponto de partida	Planificação	Ação	Avaliação
Massa de cores	Dia 18 de abril	A Educadora observou num momento da refeição que algumas crianças queriam fazer maça de cores e posteriormente comentou comigo.	Quem quer fazer a massa? O Guilherme B., o Vasco, o Francisco e a Margarida disponibilizam-se para fazer a massa. Quais são os ingredientes para fazer a massa? Qual é a ordem de utilização? Fotos: Pasta massa de cores	Um grupo de 4 crianças fez a massa. Exploração livre da massa por quase todas as crianças do grupo. Fotos: Pasta massa de cores.	Fotos e vídeo na pasta massa de cores.
Prenda do dia da mãe	De dia 18 de abril a 2 de maio.	A proposta surgiu em diálogo com a Educadora e pela constatação de que o grupo gostava muito de ver fotografias (as que eu tiro no dia-a-dia da sala e as que estão nos registos). O papel de embrulho consiste na aplicação da mesma técnica de pintura do postal devido ao gosto e interesse demonstrado na pintura do postal.	Em reunião de grande grupo foi explicado e partilhado fotografias minhas, como exemplo para a construção da prenda. O que é um álbum? Para que serve? Como vamos fazer? Vamos pedir fotos às mães. O que é uma ecografia? Fotos: Pasta-reunião prenda dia da mãe.	Pintura da estrutura do álbum. Pintura do postal. Pintura do papel de embrulho. Fotos: prenda dia da mãe.	Visualização do produto final.

Atividade	Data	Ponto de partida	Planificação	Ação	Avaliação
Manta	Dia 4 de maio	Nos momentos de brincadeira livre observei que existia interesse das crianças em explorarem as fraldas de pano. Como não tinha disponível nenhum lençol levei uma manta para a sala.	Planifiquei uma sessão de expressão motora com a manta, fazendo um jogo com o grupo. Seguido a um momento de exploração livre da manta.	Jogo da manta. Exploração livre da manta. Fotos: pasta-exploração da manta.	Visualização de fotografias na reunião de grande grupo (reunião de dia 9 de maio). (Vídeo de tentativa de montagem de tenda, no dia 5 de maio.)
Histórias com música	Dia 5 de maio	Partindo do interesse e gosto do grupo, pelas sessões de expressão musical.	Convidei um amigo para mostrar/tocar vários instrumentos	Dinamização de uma história musicada pelo Pedro.	Visualização de fotografias e vídeo na reunião de grande grupo (reunião de dia 9 de maio).
Reunião	Dia 9 de maio		Projeção de fotografias da semana anterior. Questionamento sobre o que foi feito e o que queremos fazer.	Projeção das fotografias e conversa com o grupo.	Queremos fazer uma tenda!
Pintura do lençol para a construção da tenda	Dia 10 e 11 de maio	Após a exploração livre da manta e a reunião de dia 9 de maio, ficou proposto a construção de uma tenda para a sala.			

Apêndice 2- Gião das entrevistas às crianças de Jardim de Infância

Gião das entrevistas às crianças

A participação das crianças na avaliação e planeamento

Com o objetivo de averiguar as conceções das crianças, sobre a sua participação, na avaliação e planeamento serão realizadas entrevistas às crianças.

Para tal as crianças serão entrevistadas a pares da mesma idade (escolhidos por mim). As entrevistas serão feitas no tempo de “Atividades e projetos” num local fora da sala (local ainda a designar). As entrevistas serão gravadas em formato vídeo e posteriormente transcritas.

Introdução


Como sabem, eu estive aqui com vocês, com a São e com a Bia, a aprender a ser educadora, e também sabem que eu estou na Universidade. Eu queria pedir-vos ajuda para ver se eu percebi bem, como funciona tudo aqui na vossa sala.

Rotina diária

Irei começar por questionar, como é a rotina diária: “*Então contem-me lá como é que é um dia aqui na vossa sala, o que é que fazemos desde que chegamos até que vamos para casa?*”. No caso de existir alguma dificuldade das crianças em iniciar o discurso ou em continua-lo, irei apoiar (como: então o que fazemos quando chegamos? Depois do plano do dia fazemos o que?..). As respostas serão todas gravadas, e posteriormente transcritas.

Comentários a fotografias

Posto isto, irei apresentar às crianças fotografias de situações de grande grupo (reunião de concelho, tempo de comunicação) e de “instrumentos de pilotagem” (plano do dia, diário de grupo, mapa de atividades, mapa de tarefas, inscrições no tempo de comunicações) registos e portefólios, pedindo que identifiquem os momentos e os instrumentos “*O que estão aqui a fazer?*” “*O que é isto?*”, e que expliquem o que acontece e a sua finalidade “*Para que é que isto serve?*”. Também irei questionar quais os papéis da educadora e das crianças e as regras percebidas, questionando “*Como é que usam*



isto?”, “*Quando é que usam?”*. No final irei elogiar as crianças pela sua capacidade para me explicarem tudo e irei agradecer-lhes a sua colaboração.

Apêndice 3- Transcrição das entrevistas.

Entrevista #1

L (4:0)

G (4:3)

Eu O que é que eu estive a fazer na sala, lembram-se? A Joana esteve cá para aprender com vocês com a educadora e com a auxiliar como é que era ser educadora. Não é?

L (4:0) sim

Eu E eu preciso que vocês me lembrem, como é que é o vosso dia aqui no colégio. O que é que vocês fazem quando chegam cá?

G (4:3) Desenhos jogos

Eu Fazem jogos quando chegam cá?

L (4:0) desenhos

Eu como é que é? fazem Desenhos. E mais?

G (4:3) Jogos

Eu Sim. Quando chegam de manhã o que é que fazem primeiro?

G (4:3) ... casinha

Eu Fazes o que G?

G (4:3) marco casinha

L (4:0) Livros

Eu Livros. Olhem a joana tem aqui umas imagens. Podem-me dizer o que é que isto é?

Isto é o que? (plano do dia)

L (4:0) desenhos

Eu é um desenho? O que é isto L?

L (4:0) bolinhas

Eu e quando é que fazemos as bolinhas, sabes?

G (4:3) é assim

Eu é assim que se faz! Sim. E fazemos quando?

G (4:3)



Eu Sabes L?

L (4:0) na folha

Eu então a joana vai mostrar, aqui, outra imagem, pode ser? Isto aqui é o que? É o que isso? (mapa de atividades)

L (4:0) é

Eu serve para que?

L (4:0) desenhos

G (4:3) sozinhos para nós marcarmos as presenças

Eu este é para as presenças!? É L? O que é que a L faz aqui? Olhem o que tem aqui? (apontando para as imagens das atividades)

G (4:3) eu faço isto (apontando para uma das imagens) eu faço jogo

Eu então é para marcar o que?

G (4:3) presenças

Eu as presenças aqui!? É para marcar o que L?

L (4:0) presenças aqui.

G (4:3) esta aquilo ali (apontando)

Eu é? Olhem e isto aqui é o que? (diário de grupo)

G (4:3) Escrever como estamos

Eu escrever como estão?

G (4:3) sim

Eu e mais L?

L (4:0) Batemos

Eu escrevem onde isso?

G (4:3) no papel

Eu nos papeis, é !?


L (4:0) sim está ali (apontando)

Eu está ali!? E mais? o que é que escrevem mais ai?

G (4:3) aqui (apontando) isso

Eu isso é o que?

G (4:3)



Eu o que é que escrevemos aqui?

G (4:3)

Eu é o que, que escrevem ai?

G (4:3) nomes

Eu nomes?

G(4:3) nomes

Eu nomes de quem?

G (4:3) do que gostamos?

Eu do que gostamos? Escrevem ai do que gostaram? E mais?

G (4:3) dar a fruta (referindo-se ao mapa de tarefas que aparecia um pouco no canto da fotografia)

Eu ah este? Então esperem ai. Este é o que?

L (4:0) dar a fruta

Eu mais? serve para que?

G (4:3) para comer

L (4:0) dar a pasta

Eu e mais?

L (4:0) limpar as mesas

G (4:3) limpar as mesas, com a mão

L (4:0) varrer o chão

Eu varrer o chão

G (4:0) e as cadeiras

Eu e as cadeiras. Olhem e este é para que?

G (4:3) para fazer aqui um desenho


Eu Para fazer desenhos?

G (4:3) sim

L (4:0) sim

Eu é? Olhem e o que é que estavam a fazer a qui (mostrando a fotografia de uma reunião de conselho)

L (4:0) não gostamos, bater, bater



Eu estavam a falar sobre o que não gostaram foi?

G (4:3) sim

Eu e aqui? (mostrando uma imagem de um tempo de comunicações) o que é que estavam a fazer aqui?

L (4:0) o Gu estava sentado ao pé das cadeiras

Eu e mais? o que é que eles estavam a fazer?

G (4:3) mostrar o que esta aqui

Eu mostrar o que esta aí?

G (4:3) sim

L (4:0) e dizer o que

Eu e a São?

...

Eu e estavam a fazer o que? Estavam a mostrar

G (4:3) mostrar

Eu a mostrar para quem?

...

Eu já não tenho mais imagens para vos mostrar

Entrevista #2

MR (4:9)

F (4:11)

Eu como sabem, a Joana esteve aqui a fazer o que, Lembram-se?

MR (4:9) sim o projeto dos animais do mar

Eu foi uma das coisas que a joana fez aqui com vocês. A joana veio aqui para a sala para aprender com vocês com a educadora com a auxiliar como é que é ser educadora não foi?

MR (4:9) sim

Eu e eu agora como já foi à muito tempo, estou um bocado esquecida e preciso que vocês me lembrem de algumas coisas. Podem-me dizer como é que começa o vosso dia aqui no colégio, na sala.

MR (4:9) na sala dos bebes, depois vamos para aqui e depois

F (4:11) não, primeiro no ginásio

....

Eu um de cada vez

MR (4:9) primeiro é lá muito em cima, depois descemos para o ginásio, e depois quando a são chamar-nos vamos para a sala

Eu e depois quando chegam à sala?

MR (4:9) sentamo-nos nas cadeiras e escrevemos o plano do dia e depois trocamos a data.

F (4:11) e depois vamos brincar para as áreas

MR (4:9) pois

Eu é?

MR (4:9) sim

Eu e depois?

....

Eu e depois de brincarem vão fazer o que?

F (4:11) vamos marcar a bolinha, lavar as mãos e fazer xixi.

Eu a bolinha a onde?

MR (4:9) ali (apontando para o mapa de atividades)

Eu como é que aquilo se chama?

F (4:11) é o mapa das atividades

Eu Ah e depois o que é que fazem?

F (4:9) vamos sentar no tapete a seguir de lavar as mãos e fazer xixi

MR (4:9) pois

Eu é!? E depois?

F (4:11) depois vamos comer para o ginásio

Eu depois de comerem no ginásio, depois de almoçarem fazem o que?

MR (4:9) vamos para a sala sentar-nos e depois vamos brincar, depois quando chega a hora de almoçar vamos almoçar

Eu já falamos disso, já tínhamos falado do almoço

F (4:11) e a seguir os meninos vão se deitar e nos vamos ser divididos para as outras salas e a seguir nos voltamos para a sala os meninos acordam da senta a seguir vamos brincar para as áreas a seguir vamos lanchar a seguir vamos brincar para as áreas e a seguir vamos para a rua

Eu e é assim que é o vosso dia aqui no colégio

F (4:11) sim

Eu muito bem, olhem a joana agora trouxe aqui umas imagens e precisa que vocês me digam o que é que são estas coisas que eu vos vou mostrar, pode ser?

MR (4:9) sim

Eu Isto aqui é o que? (plano do dia)

MR (4:9) o mapa

Eu o mapa, mapa do que?

MR (4:9) mapa do...


F (4:11) é aquele ali em cima (apontando para o plano do dia)

Eu e aquele ali em cima é o que?

F (4:11) é aquele que nos fizemos e não fizemos

Eu é e o que é que vocês combinam aqui?

F (4:11) oh joana tenho de coçar o pé



Eu é!? Então coça lá o pé

Eu o que é que vocês escrevem aqui?

MR (4:9) diários, como está. Ai este foi o meu! Foi a minha vez de desenhar

Eu se calhar foi não sei

MR (4:9) foi, porque eu fiz isso eu lembro-me

Eu e serve para que?

MR (4:9) é para escrever o que está aqui

Eu e o que é que escrevem ai?

MR (4:9) escrevemos ... para fazer coisas, para fazer coisas.

Eu quando é que escrevem isso?

MR (4:9) de manhã

Eu de manhã?

MR (4:9) sim

Eu e depois aqui é o que?

F (4:11) é as coisas que nós queremos fazer

F (4:11) e é as coisas que nós fizemos e não fizemos (apontando para a coluna da avaliação, e dizendo fizemos conforme o código de cores estipulado na sala).

MR (4:9) fizemos tudo

F (4:11) pois fizemos

Eu porque é que dizem que fizeram tudo?

F (4:11) as bolinhas vermelhas são o que disse que fizemos

Eu ah

F (4:11) e as azuis é o que disse que não fizemos

MR (4:9) pois

Eu ah muito bem. Olhem tenho aqui outra pode ser?


MR (4:9) sim

F (4:11) pode ser

Eu esta aqui é o que? (mostrando o diário do grupo)

MR (4:9) essa foi eu!!

Eu O que é aquilo?



F (4:11) é o mapa do não gostamos, do gostamos, do queremos fazer e do fizemos, e do gostamos

Eu quando é que vocês vêm isso? Como é que funciona?

MR (4:9) de manhã

Eu este é de manhã?

F (4:11) não esse é o plano do dia

MR (4:9) é mais ou menos de manhã

F (4:11) pois

Eu este é o plano do dia?

F (4:11) e o das atividades esta um bocadinho maior

Eu sim aparece ai um bocadinho do das atividades

MR (4:9) e isto também aparece?

Eu e o que é que vocês escrevem ai?

MR (4:9) escrevemos no quisemos, no fizemos, no não gostamos e no gostamos.

F (4:11) quer dizer no queremos fazer

MR (4:9) não!!

F (4:11) então no queremos fazer, fizemos

MR (4:9) não gostamos, a eeee deixa-me pensar no gostamos

Eu quem é que escreve ai?

F (4:11) é a são

Eu só a são?

F (4:11) aqui é a são, aqui é a bia e a são

MR (4:9) e aqui é a são

F (4:11) e aqui a ana também é, a ana

Eu a ana também escreve ai

MR (4:9) e aqui é a bia, e aqui é a são

F (4:11) não

Eu diz lá tito

F (4:11) queremos fazer, fizemos, não gostamos, gostamos, já esta

Eu serve para que isto?

F (4:11) é para nos sabermos o que é que nos fizemos e não fizemos, o que queremos fazer, o que não gostamos e o gostamos

.....

Eu e este o que é?

F (4:11) é das tarefas

Eu e serve para que?

F (4:11) é para nos termos tarefas para todos

MR (4:9) ai esta tarefa é minha!

Eu foste tu nesta semana. E como é que funciona? Como é que vocês usam isto?

F (4:11) e eu era a arrumar os copos

Eu como é que vocês usam isso?

F (4:11) a fazer isto tudo, só que há algumas que não se vêm

Eu este aqui não tem, mas aquele ali tem ali umas bolinhas

F (4:11) é para ver quem é que fez e quem é que não fez

...

Eu olha vou mostrar outro, tenho outro para mostrar, pode ser?

F (4:11) sim

Eu este aqui

F (4:11) ai esse é o das atividades

Eu serve para que?

MR (4:9) para marcar as atividades

F (4:11) pois

MR (4:9) e para marcar as bolinhas

Eu como é que vocês fazem isso? Como é que marcam?

F (4:11) fazemos uma cruz no que nós queremos fazer

...

Eu fazem uma cruz no que querem fazer e depois como é que fazem? O que é que fazem a seguir ?

...

F (4:11) e a seguir quando não queremos fazer mais marcamos uma bolinha.

...

Eu olhem tenho aqui mais. e esta folha que a joana tirou dali não tinha..

MR (4:9) e este?

Eu já mostro esses

MR (4:9) ok

Eu este aqui é o que? O que é que vocês escrevem aqui? Este estava aqui, a joana tirou dali

MR (4:9) o que? Onde é que estava

Eu estava ali, serve para que?

MR (4:9) é para comunicar

Eu é para comunicar?

F (4:11) é para comunicar o que nós fazemos

Eu como é que é isso?

F (4:11) nós fazemos um trabalho e a seguir comunicamos como é que se faz

MR (4:9) sim

Eu e depois de explicar como é que se faz o que é que acontece

F (4:11) os meninos vão tentar fazer igual

Eu igual?

F (4:11) sim

Eu é?

MR (4:9) não, não vao tentar fazer igual depois disto. Depois disto

F (4:11) vamos brincar

MR (4:11) depois de um dia ou dois ou três ou quatro, tentam imitar... aaa fazer igual

Eu igual?

MR (4:9) sim

Eu então mostram

F (4:11) a partir de cinco dias

Eu então mostra e explicam como é que fizeram. É isso?

MR (4:9) sim

Eu e depois o que é que acontece?

MR (4:9) e depois de três dias ou cinco dias ou seis dias, podemos tentar imitar
Eu ok, o que é que vocês acham que estava a acontecer aqui? (imagem tempo de
comunicações)

MR (4:9) não sei

F (4:11) foi algum menino que deitou ao chão

Eu foi?

MR (4:9) foi o G

Eu será que estava a acontecer isso? Será que alguém estava a mostrar alguma coisa?

MR (4:9) ai já não me lembro quando é que era

F (4:11) nem eu

Eu pronto, então vamos ver aqui, o que é que estava a acontecer aqui? (imagem da RC)

F (4:11) era nós a fazer o.. ah (levanta-se e dirige-se ao diário de grupo). Era nós a fazer
isto aqui

Eu e isso ai é o que? São vocês que fazem isso? Isso ai é o que?

F (4:11) eramos nós a fazer o atrás deste

MR (4:9) ai eu já sei onde é que eu estou (reconhecendo-se na fotografia). Sou este!

Eu pois é. Mas quando é que vocês fazem isto?

MR (4:9) mais ou menos de dia só que é um bocadinho de tarde

Eu então? É quando? Mais ou menos de dia só que é um bocadinho de tarde?

MR (4:9) sim

F (4:11) eu estou aqui ao pé de ti

MR (4:9) oh pois

Eu e sabem o nome este momento?

MR (4:9) não

Eu não?

F (4:11) sim

Eu podem-me disser como é que se chamava isto que estavam aqui a fazer?

F (4:11) sim..

MR (4:9) não me lembro

Eu não faz mal. O que é que estavam a usar aqui sabem?



MR (4:9) o gostamos e o não gostamos o fizemos e o não fizemos

Eu e isso é o que?

F (4:11) (levanta-se e dirige-se ao diário) isto aqui

Eu e isso chama-se como? Sabes?

MR (4:9) a coluna do gostamos

F (4:11) gostamos

MR (4:9) do fizemos e não acabamos

F (4:11) olha lá antes o não gostamos era aquela coluna que estava mais cheia

Eu era?

...

Eu eu já não tenho mais

Entrevista #3

E (5:11)

S (5:5)

Eu como sabem a joana esteve aqui na vossa sala não foi?

E (5:11) sim

Eu e estive aqui a fazer o que, ainda se lembram? Estive a aprender com a educadora e com vocês como é que é ser educadora, não foi?

E (5:11) sim

Eu pois estive aqui a aprender com a educadora e com a auxiliar

....

Eu olhem eu já não me lembro bem, como é que é o dia aqui na sala? como é que começa o dia?

E (5:11) o dia..

Eu diz lá como é que começa o dia aqui?

E (5:11) primeiro agente não sei, vamos fazer o teatro da carochinha

Eu é assim que começa o dia?

S (5:5) nnnn

Eu como é que é S?

S (5:5) primeiro começamos com o teatro dos piratas depois é que é a carochinha

Eu é isso que fazem logo de manha quando chegam?

E (5:11) eee

Eu quando chegam o que é que fazem? Vem de casa chegam, aqui ao colégio, o que é que fazem?

E (5:11) marcamos a presença

Eu ah marcam as presenças!

E (5:11) e as atividades

S (5:5) marcamos as presenças depois vemos o que estamos a fazer, e fazemos as coisas que temos marcadas

Eu e como é que é isso?

E (5:11) a gente fez um baile das flores. Ai da primavera, quer dizer!

Eu então e a seguir a fazerem as atividades fazem o que?

S (5:5) arrumamos

Eu sim, e depois?

S (5:5) marcamos a bolinha quando estamos muito tempo

E (5:11) tu já vieste aqui pois foi?

Eu pois, a joana disse, sabes que eu estive aqui. Então vocês chegam marcam as presenças, as atividades

E (5:11) e depois vamos fazer

Eu vão fazer

E (5:11) podemos fazer aquilo, garagem, laboratório ou pintura

S (5:5) mas há muitos meninos que querem estar tanto tempo na garagem tanto tempo na casinha

Eu e?

E (5:11) tanto tempo no laboratório tanto tempo na pintura. Fazem duas pinturas

Eu e depois de fazerem as atividades o que é que fazem?

S (5:5) marcamos a bolinha e fazemos. E depois marcamos outro x para fazer outras atividades quando já não temos mais cruz, mais x para fazermos mais atividades, depois marcamos mais cruces e depois de acabarmos as atividades marcamos a bolinha

Eu e depois de marcarem a bolinha de fazerem as atividades o que é que fazem?

E (5:11) ficamos no tapete, comemos a fruta e vamos almoçar

Eu é?

E (5:11) As vezes almoçamos aqui e as outras vezes na sala, umas vezes aqui na sala e outras no ginásio

...

Eu e depois do almoço o que é que fazem?

E (5:11) vamos lavar os dentes

S (5:5) não. Depois de acabarmos de comer vamos para a rua e depois a são ou a bia chamam-nos para irmos lavar os dentes, e quando acabamos de lavar os dentes vamos la para baixo

E (5:11) os meninos da sesta descalçam-se e vão para a sesta

S (5:5) e quando acabarem de lavar os dentes?

E (5:11) brincar e lavar os dentes

...

Eu então e depois da sesta?

....

Eu depois de dormirem a sesta e de brincarem lá em baixo o que é que fazem?

E (5:11) calçam-se e vem para a sala

Eu e fazem o que?

S (5:5) ficamos á espera ali no tapete que venham todos para irmos lançar

...

S (5:5) quando vierem todos os meninos vamos lanchar

...

S (5:5) e quando acabamos de lanchar vamos brincar na rua, e depois vamos para a sala e brincamos mais um bocadinho, quando a bia disser arrumar, arrumamos e vamos para outra sala

Eu e é assim que é o vosso dia?

E (5:11) sim

S (5:5) hum hum

Eu muito bem! Olhem agora eu vou mostrar-vos aqui uma coisa, e vocês vão-me dizer o que é que são e para que servem. Isto é o que?

E (5:11) isto?

Eu sim

E (5:11) são desenhos

Eu não, isto aqui é o que? Eu tirei uma fotografia, é da vossa sala

E (5:11) dali


S (5:5) não

E (5:11) sim

Eu é o que?

E (5:11) não vêes S. as bolinhas marcam-se ali, só que agora é que não está marcado

Eu então e o que é aquilo?



S (5:5) aaa

E (5:11) é o nosso plano do dia

Eu Ah é o plano do dia

E (5:11) sim

Eu Para que serve o plano do dia?

...

Eu Para que é que serve o plano do dia? Para escreverem?

S (5:5) sim

Eu para escreverem o que?

S (5:5) para escrever bolinhas, as coisas que não são metemos as bolas azuis e as coisas que fizemos metemos as bolas vermelhas

Eu e isso é quando? Quando é que metam as bolas?

E (5:11) quando acabamos

Eu quando acabarem? Vocês fazem e vão logo por as bolas?

E (5:11) quando a gente acaba o da carochinha metemos aqui a bolinha

Eu hum, então mas o que é que escrevem aqui deste lado?

S (5:5) desse lado? Não sei. Só fazemos aqui desenhos

Eu do que?

S (5:5) das coisas

Eu para que é que serve o plano do dia?

S (5:5) é para as coisas que fizemos e para as coisas que não fizemos

Eu ah combinam coisas é isso?

E (5:11) sim


Eu fazem quando?

S (5:5) e depois metemos ali (apontando para o local onde se encontra o plano do dia) e depois quando acabamos as coisas há outras novas, as coisas que não acabamos metemos aqui a bola azul, as coisas que acabamos metemos as bolas vermelhas

Eu e aqui? Sabem o que é que escrevem aqui? (coluna do quem faz)

S (5:5) não

E (5:11) não



Eu não? Vamos ver outra?

S (5:5) sim

Eu vamos lá ver outra. Aqui este, é o que?

E (5:11) é ali para marcar as atividades

Eu e como é que funciona?

E (5:11) funciona que a gente por exemplo marcamos área da dramatização vamos para a área da dramatização, marcamos garagem, vamos para a garagem.

Eu e marcam como

E (5:11) aaa

S (5:5) marcamos a cruz

E (5:11) por exemplo eu estou aqui, marco o que eu quiser

Eu e depois?

E (5:11) e depois marco a bolinha quando acabar

S (5:5) aa eu estou aqui, e tenho garagem já fiz..

Eu Entao serve para? Serve para que?

E (5:11) e S (5:5) pra escolher as atividades

Eu para escolher as atividades

E (5:11) então vamos ver outra

Eu vamos ver outra. E este?

E (5:11) é alia aquilo

Eu e o que é aquilo?

E (5:11) é para marcar o que agente tem, e depois vimos

S (5:5) não

E (5:11) é por no não gostamos e no gostamos o que não fazemos e o que fazemos

S (5:5) o que vamos fazer


E (5:11) e este é o que vamos fazer a agora

Eu é?

S (5:5) este é o não gostamos e este é o gostamos

E (5:11) porque tiraste fotografias?

Eu para vos perguntar



E (5:11) ah

Eu para perguntar o que é que é, para que é que isto serve. Já está este?

S (5:5) e E (5:11) sim

S (5:5) outro

Eu e este?

S (5:5) é dali, é para marcar. É para escolher quem vai fazer as coisas disto

E (5:11) por exemplo que varre a sala

S (5:5) varrer, arrumar as cadeiras, limpar os pinceis, limpar as mesas, ser por mapas, dar a fruta, aaa meter a mesa e lavar os dentes

E (5:11) por a pasta

Eu como é que vocês fazem isto?

E (5:11) varremos a sala, pomos as mesas

Eu vocês fazem e depois fazem como? Este aqui não têm, mas eu estou a ver ali no vosso que tem ali umas bolinhas, aquilo é o que?

E (5:11) aa é o que agente fez e o que agente não fez

Eu ah e quais são as cores?

E (5:11) por exemplo azul, fizemos? Não fizemos e as vermelhas fizemos

Eu hum

S (5:5) estas são o que fizemos e estas o que não fizemos

Eu então posso guardar este?

S (5:5) podes

Eu e este? Que eu tirei dali?

E (5:11) é o plano do dia

Eu não, este estava aqui, serve para que?

S (5:5) é para por aqui os nomes para mostrar. Mostrar os desenhos

Eu este é para mostrar os desenhos?

S (5:5)

Eu para marcar para mostrar os desenhos

E (5:11) sim

Eu olhem e agora eu tenho aqui, esta aqui, foi de uma coisa que costuma acontecer aqui

na sala, foi o que, sabem? O que é que estava a acontecer aqui?

S (5:5) estava-mos a dar fruta

Eu estavam o que? Não o que estava a acontecer ai?

S (5:5) não sei

Eu a São estava a mostrar

E (5:11) projeto da carochinha

Eu o que é que acham que o miguel estava a fazer ai?

E (5:11) estava a ver o que é que era isto, as imagens que estão aqui, e a são a segurar e estava a ver

Eu então e acho que isso foi quando?

S (5:5) no projeto dos animais do mar

Eu se calhar. Então e esta aqui o que é que vocês estavam a fazer aqui?

S (5:5) aa mostra

E (5:11) estava-mos, estava-mos a fazer

S (5:5) o plano do dia

E (5:11) plano do dia??

S (5:5) sim o plano do dia

Eu era o plano do dia? Olha S olha lá bem para aqui, o que é que estava aqui?

S (5:5) ...

Eu então é o que? O que é que vocês fazem com aquilo?

Silencio

Eu o que é que vocês fazem com isto?

E (5:11) e S (5:5) hamm coisas

Eu ontem quando eu vim cá vocês estavam ali na mesa e foram pegar nisto, estavam a fazer o que?


S (5:5) não sei

Eu não sabes?

E (5:11) estava-mos a fazer coluna do fizemos do não fizemos

Eu e isso é o que?

E (5:11) do não gostamos, é o que agente não gosta de fazer e do gostamos, é o que



agente gosta eu tenho ali uma coisa, gostei do diogo

Eu muito bem

S (5:5) ...

Eu depois como é que vocês fazem isso? Como é que fazem com o..

E (5:11) o desenho?

Eu não não, como é que fazem com o gostei e o não gostei

S (5:5) a reunião é a reunião

E (5:11) é a reunião

Eu ah é uma reunião!?

E (5:11) sim

S (5:5) fazemos uma reunião

Eu ah fazem uma reunião. E o que é que conversão nessa reunião?

S (5:5) ahh

Eu o que é que conversão primeiro?

S (5:5) aaa primeiro escolhemos as coisas que vamos fazer, e a seguir é onde agora vamos fazer, e vamos dizer o que não gostamos

Eu e depois como é que fazem com o não gostamos?

S (5:5) no não gostamos vamos dizer as coisas que não gostamos, e aqui estão as coisas que gostamos, dizemos as coisas que gostamos

Eu mas dizem só?

S (5:5) aa sim

Eu ou conversão

S (5:5) conversão

Eu hum

E (5:11) esta é a coluna do não gostamos, agente não gosta que nos batem, e esta é a coluna do gostamos, é o que agente gosta de fazer

Eu pronto! Boa! Já não tenho mais, já não tenho mais imagens