

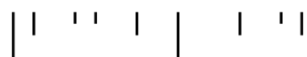


PLANEAR-FAZER-REVER: INFLUÊNCIA DO
PROCESSO NO QUOTIDIANO DAS CRIANÇAS
EM JARDIM DE INFÂNCIA

Sara Brochado

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2021-2022



PLANEAR-FAZER-REVER: INFLUÊNCIA DO PROCESSO NO QUOTIDIANO DAS CRIANÇAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Sara Brochado

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professora Marina Fuertes

2021-2022

| | ' ' | | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Cinco anos se passaram...anos com muita história, novos conhecimentos, novas experiências, mas, acima de tudo, cinco anos se passaram com orgulho em mim mesma.

Estes cinco anos não se devem apenas a mim, mas também a tantas outras pessoas que sempre estiveram ao meu lado, a apoiar-me. Assim, torna-se essencial agradecer a cada uma dessas pessoas e retribuir-lhes todo o apoio e carinho que me deram.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha **Mãe** ...à mãe galinha, que sempre acreditou em mim e, mesmo quando eu desistia de mim própria, ela fez-me voltar a acreditar de que eu era capaz de qualquer coisa. És o ser mais puro da minha vida, obrigada por me dares carinho, amor e seres o exemplo de coragem.

A ti **Pai** por todo o apoio, por todas as vezes que me perguntaste como estava a correr a faculdade e se eu precisava de alguma coisa.

Às minhas companheiras, **Catarina, Carolina e Beatriz**... sem vocês tenho a certeza de que estes 5 anos não teriam sido a mesma coisa. Obrigada por todas as piadas, pelos abraços de conforto, pelo incentivo, pela ajuda, por serem vocês.

A ti **João**, que sempre me fizeste acreditar nas minhas capacidades e deste-me a mão durante todo este percurso.

A si professora **Marina Fuertes**, por todas as sugestões dadas, por todas as questões que me fizerem refletir sobre a minha prática e por ter enriquecido e contribuído, favoravelmente, para o meu processo de formação.

A todas as **Equipas Educativas** que se cruzaram no meu caminho. Pelas aprendizagens que me transmitiram, pelo apoio dado. Um obrigado especial à educadora **Catarina Pedro**, que, com certeza, me tornou numa melhor pessoa e profissional.

Por último, e as mais importantes, às **Crianças**. Os seres mais especiais de todo este meu percurso. Cada um de vocês salientou a razão pela qual quero ser educadora de infância. Obrigada por ter feito parte da vossa vida.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e visa apresentar, de forma sistemática e fundamentada, a minha intervenção educativa ao longo do período de estágio, evidenciando as aprendizagens realizadas. Esta prática decorreu em contexto de jardim de infância (JI), com um grupo constituído por dezassete crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade.

Decorrente da vivência com o grupo, e após o analisar, estabeleci as seguintes intencionalidades pedagógicas: construção e desenvolvimento de uma relação de vinculação segura e afetiva; respeito pela individualidade de cada criança e os seus ritmos; promoção da participação ativa, propiciando aprendizagens significativas face às necessidades e interesses das crianças; desenvolvimento de estratégias de autorregulação, na gestão de conflitos e em momentos de rotina e, promoção de um clima de apoio, partilhando o poder e o controlo com as crianças.

Apresento como problemática “Planear-fazer-rever: influência do processo no quotidiano das crianças em jardim de infância”, que surgiu do meu interesse e curiosidade em observar este momento da rotina diária das crianças, tendo como objetivo compreender e identificar a influência do processo no quotidiano das crianças e, averiguar se as crianças gostam do poder de decisão que têm neste processo. Deste modo, procedi à execução de entrevistas realizadas à equipa educativa e à coordenadora pedagógica; a questionários realizados às crianças e, à observação do processo de planear-fazer-rever. Com esta investigação compreendi que as profissionais entrevistadas consideram o processo planear-fazer-rever benéfico para as crianças e as crianças apreciam este momento de poder de escolha e decisão sobre o que vão fazer.

Enquanto futura educadora de infância, pretendo valorizar uma relação de proximidade com todos os agentes educativos com os quais irei contactar e ter sempre em consideração as características, interesses e necessidades de cada criança, perspetivando-as como o centro da ação de um educador de infância.

Palavras-Chave: Educação de Infância; Crianças; Processo de planear-fazer-rever; Poder de decisão.

ABSTRACT

The present report comes within the scope of Professional Practice Supervision II (PPS II) and aims to present, on a systematic and substantiated way, my educative intervention during the internship period, evidencing the knowledge I acquired. This practical case study occurred in a kindergarten context, with 17 pre-schoolers, whose age ranged from 2 to 3 years old.

As a result of the experience with the group, and after the analysis, I established as pedagogical bindings: establishing and nourishing a binding relationship of trust and affection; respect by each child's individuality and their (respective) rhythms; promoting active participation, allowing the child to have a meaningful learning experience regarding each kid's needs and interests; development of autoregulation strategies, regarding conflict management and in routine moments, endorsing a supportive ambient, sharing the power and control with the children.

Introducing as a problematic "Plan-Do-Review: influence in the everyday process of kindergarten children", which arose from my interest and curiosity in observing this moment of the daily routine of the children, having as an objective to comprehend and identify the influence of the process in the children's daily life and to ascertain if the children enjoy their decision-making power in this process. In this way, I carried out interviews, where I interviewed the educational team and the pedagogical coordinator; to interviews carried out with the children and, the observation of the process regarding "plan-do-review". With this investigation I understood that the professionals that were interviewed, considered the process "plan-do-review" as something beneficial for the children, and the children enjoyed this moment with decision-making power regarding what they will do.

As a future kindergarten teacher, I intend to value a close relationship with all educational agents with whom I will contact and always take into account the characteristics, interests and needs of each child, seeing them as the center of the action of a kindergarten teacher.

Keywords: Childhood Education; Children, Plan-Do-Review Process, Decision-Making Power.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
EI	Educadora de Infância
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
JI	Jardim de Infância

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterização do contexto educativo	3
2.1. Meio Envolvente	4
2.2. Contexto Socioeducativo	4
2.3. Equipa Educativa	5
2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Educativo	5
2.3.2. Equipa Educativa	6
2.4. Ambiente Educativo	7
2.4.1. Espaço e Materiais da sala	7
2.4.2. Tempo da Sala	9
2.5. As Crianças	11
2.6. As Famílias	14
3. Análise reflexiva da intervenção	16
3.1. Intenções educativas para a ação	17
3.1.1. Intenções educativas com as crianças	17
3.1.2. Intenções educativas com as famílias	20
3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa	21
3.2. Avaliação global da concretização das intenções definidas	23
4. Introdução à investigação	28
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	29
4.2. Revisão da literatura	31
4.2.1. Planear-fazer-rever – em que consiste e qual a sua importância	31
4.2.2. O papel do adulto no tempo de Planear-Fazer-Rever	36
4.2.3. Participação das crianças e Pedagogias Participativas	38
4.3. Roteiro Metodológico e Ético	40
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados	43

4.4.1. Apresentação dos resultados	43
4.4.1.1. O processo de planear-fazer-rever – A perspetiva da equipa educativa e da coordenadora pedagógica	43
4.4.1.2. O poder de decisão no processo de planear-fazer-rever – A perspetiva das crianças	47
4.4.1.3. As escolhas das crianças no momento de planear	51
4.4.1.4. O momento de rever e o momento de fazer – As crianças reveem o que fazem?	52
4.4.2. Discussão dos resultados	53
4.4.3. Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras.....	62
5. Construção da Profissionalidade	63
6. Considerações Finais.....	70
Referências	73
Anexos	80
Anexo A.....	81
Tabela de caracterização do grupo de crianças.....	81
Anexo B.....	83
Tabela de caracterização das famílias das crianças	83
Anexo C	85
Carta de Apresentação	
Anexo D	87
Guião da entrevista realizada à equipa educativa e coordenadora pedagógica	
Anexo E.....	90
Inquérito por questionário realizado às crianças.....	90
Anexo F	94
Consentimento Informado	
Anexo G	96
Roteiro Ético	96
Anexo H	107
Transcrição das entrevistas	107

Anexo I	117
Análise de conteúdo das entrevistas	117
Anexo J	127
Tabela de análise do momento de fazer e rever	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala	7
Figura 2. Respostas à Pergunta 1	48
Figura 3. Respostas à Pergunta 2	49
Figura 4. Respostas à Pergunta 3	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina diária da sala	10
Tabela 3. Intenções delineadas para a ação	17
Tabela 4. Objetivos da investigação e instrumentos utilizados.....	30
Tabela 5. Caracterização do processo de planejar-fazer-rever.....	43
Tabela 6. Influência do processo de planejar-fazer-rever.....	44
Tabela 7. Pressupostos para o processo estar integrado na rotina.....	45
Tabela 8. Papel pessoal durante o processo de planejar-fazer-rever	46
Tabela 9. Justificações das crianças acerca da escolha de uma área	50
Tabela 10. Motivos que levam as crianças a escolher determinada área	51
Tabela 11. Número de vezes que cada área de interesse foi escolhida durante o planeamento	52

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), tem como principal objetivo abordar, de um modo reflexivo, a prática pedagógica desenvolvida em JI que decorreu entre 18 outubro de 2021 a 18 fevereiro de 2022, com um grupo de 17 crianças entre os 2 e os 3 anos de idade.

Ao longo de toda a minha prática, cuidei, apoiei, brinquei e contribuí para o desenvolvimento e aprendizagem dos principais atores da minha ação, as crianças. Com este relatório pretendo dar a conhecer todas as ocorrências marcantes e significativas durante a minha PPS II.

De forma a orientar a leitura do relatório e evidenciar a estrutura do mesmo, explico, de seguida, a organização dos diferentes capítulos. No segundo capítulo – **Caracterização do contexto educativo** – são evidenciados os traços característicos sobre o contexto educativo, nomeadamente o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias das crianças. As informações apresentadas foram recolhidas através de observação direta, notas de campo e consulta documental.

O terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção** – diz respeito às intencionalidades delineadas para a minha ação, tendo como base três eixos, as crianças, as famílias e a equipa educativa e, ainda, a avaliação global da concretização das intenções.

No quarto capítulo – **Introdução à investigação em JI** – é identificada e fundamentada a problemática emergente “Planear-Fazer-Rever: influência do processo no quotidiano das crianças em Jardim de Infância”, é realizada a revisão de literatura, apresentado o roteiro ético e metodológico, apresento e discuto os dados da investigação e, por fim, refiro quais os limites da investigação e perspetivas futuras.

O quinto capítulo – **Construção da Profissionalidade** – realizo uma reflexão sobre o meu desempenho durante as práticas profissionais e o contributo das mesmas enquanto futura educadora de infância.

Por fim, no último capítulo – **Considerações finais** – apresento aquelas que foram as aprendizagens mais significativas que considerei no decorrer da prática pedagógica. No fim, são apresentados as referências e os anexos.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' |

Ao longo deste capítulo irei caracterizar o contexto socioeducativo, no qual realizei a minha prática da PPS II. O capítulo irá estar dividido em seis subcapítulos, nomeadamente: o meio envolvente; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; o ambiente educativo, as crianças e as famílias. Toda a informação apresentada foi recolhida através de observação direta, notas de campo e consulta documental.

2.1. Meio Envolvente

A criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto educativo, como também no local onde vive ou já viveu, ou seja, o meio “cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9). Deste modo, o conhecimento sobre o meio envolvente permitirá conhecer as crianças e as famílias que compõe o contexto socioeducativo (Ferreira, 2004).

A organização socioeducativa na qual foi realizada a PPS II encontrava-se situada no concelho de Cascais, numa zona residencial privilegiada, encontrando-se ao seu redor moradias de grandes dimensões (Projeto Educativo, 2021). A instituição localizava-se num local com meios de transporte públicos variados, nomeadamente, autocarro e comboio, que facilitam a deslocação para as zonas próximas. Perto da organização educativa existia um grande jardim, com alguns animais, que configurava uma potencialidade para ser explorado pelos grupos de crianças. Existiam, ainda, locais de apoio à comunidade, tais como a associação de bombeiros voluntários, uma esquadra da Polícia de Segurança Pública e uma farmácia. Apesar da existência de transportes públicos e de uma associação de bombeiros próxima do local, a instituição beneficiava de um dia-a-dia calmo, no que diz respeito ao ambiente sonoro.

Assim, torna-se essencial conhecer o meio que envolve a instituição, pois permite conhecer as possibilidades de articulação da ação com a comunidade e o meio envolvente.

2.2. Contexto Socioeducativo

A organização socioeducativa foi “idealizada com o objetivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis” (Projeto Educativo, 2021, p.4), tendo sido construída de raiz e inaugurada em 2007. É uma organização educativa particular, com fins lucrativos, cujos utentes procuram um espaço de excelência e um projeto educativo de qualidade. A instituição foi pensada e organizada a partir dos

interesses e necessidades das crianças, priorizando e respeitando as suas individualidades.

Perfazendo um total de sete salas, a instituição acolhia crianças desde os 3 meses até aos 6 anos de idade, dispondo, assim, da valência de Creche e de JI. A valência de Creche situava-se no piso um e dispunha de três salas: uma sala de berçário, uma sala para crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos e outra sala para crianças com 2 e 3 anos. Neste mesmo piso encontrava-se, ainda, o escritório da diretora, o escritório administrativo e uma casa de banho. Subindo as escadas, localizávamo-nos no piso dois onde constavam 2 parques exteriores, utilizados pelas salas de creche e, também, um ginásio que era utilizado como refeitório. A valência de JI encontrava-se no rés-do-chão da instituição, constituída por 4 salas, sendo uma delas localizada no recreio, uma casa de banho para as crianças e uma casa de banho de deficientes. Ainda neste nível térreo, existia um espaço exterior que contemplava zonas ajardinadas com árvores, uma horta pedagógica, e uma zona de recreio utilizada pelas salas de JI (PE, 2021). No último piso, a cave, encontrávamos os balneários dos funcionários, a sala de funcionários, a cozinha e o refeitório para as salas de JI.

No PE (2021) eram explicitados os princípios orientadores, a metodologia e os objetivos da instituição. No que diz respeito aos princípios orientadores, a instituição regia-se pela perspetiva de uma educação ativa “onde as crianças se desenvolvem a explorar os sentidos, e na importância de envolver as famílias e os educadores num projecto comum” (PE, 2021, p. 4). A metodologia seguida era o modelo pedagógico High/Scope que se centra na teoria estruturalista de Piaget, perspetivando que o ser humano se desenvolve através da aprendizagem ativa (Clérigo, Sousa, Lino & Fuertes, 2021). Para além do princípio da aprendizagem ativa, existem ainda outros quatro princípios fundamentais que formam o enquadramento do modelo High/Scope, sendo estes: a rotina diária, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem e a avaliação (Fewson, 2008; Murphy, 2012). No que diz respeito aos objetivos da instituição, de acordo com o PE (2021), o objetivo final era “o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças com vista a apoiar a sua realização pessoal futura como cidadãos” (p.6).

2.3. Equipa Educativa

2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Educativo

No que se refere à equipa educativa da instituição, esta era constituída por: uma diretora, que era responsável por representar a instituição e gerir as instalações e os espaços educativos; uma administrativa, que geria a administração da instituição; sete educadoras de infância, sendo uma delas Coordenadora Pedagógica; oito auxiliares de ação educativa (AAE); uma cozinheira e 2 ajudantes de cozinha.

Através de conversas informais com a EI, foi possível aferir que todos os profissionais trabalhavam em conjunto e assumiam um trabalho de equipa. Todos os anos são realizadas avaliações dos funcionários da instituição, sendo que cada membro da equipa avalia dois colegas. Após estas avaliações, que se caracterizam por um preenchimento de uma grelha qualitativa e a elaboração de um relatório descritivo, sucedesse uma reunião em que é realizada uma reflexão acerca do que foi avaliado. Assim, todos os profissionais da instituição têm um papel educativo importante, verificando-se uma *cultura colaborativa* (Formosinho & Machado, citados por Gonçalves, 2012).

2.3.2. Equipa Educativa

A equipa educativa era constituída por dois elementos, uma EI, que acompanhava o grupo entre as 8h15 e as 17h00, e uma AAE com o horário das 09h15 e as 18h15 (PE, 2021). A educadora de infância encontrava-se na faixa etária dos 30-40 anos e a AAE encontrava-se na faixa etária dos 20-30 anos. Os dois membros da equipa educativa trabalhavam em conjunto desde o ano passado, com o mesmo grupo de crianças. Relativamente ao percurso académico de cada uma, a EI realizou a sua Licenciatura e Mestrado na Escola Superior de Educação de Lisboa e a AAE encontra-se, este ano, a realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, também, na Escola Superior de Educação de Lisboa. As duas profissionais trabalhavam na organização socioeducativa há 6 anos, sendo que já passaram pela valência de Creche e JI.

No que diz respeito às responsabilidades de cada profissional, a EI elaborava o projeto educativo da sala, o plano anual de atividades e os planos semanais. Planeava, realizava e avaliava as atividades que desenvolvia com as crianças, sendo que “através da observação diária e do acompanhamento individualizado de cada criança (...) planifica atividades, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças” (PE, 2021, p.4). A educadora era, também, responsável pela realização de um portfólio de documentação estruturada sobre a atividade diária das crianças, em que eram incluídas notas de campo, fotografias, trabalhos das crianças e o Child Observation Record, que

consistia na avaliação das aprendizagens adquiridas. A AAE cooperava nas observações, registos diários e planificações das atividades de sala.

Durante o período de prática foi possível constatar que a equipa educativa de sala trabalhava em parceria, num ambiente cooperativo e de entreajuda, durante os vários momentos da rotina diária. Diariamente, observei momentos de troca de ideias e partilha de informação que são importantes, pois quando “as equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias (...) passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento” (Post e Hohmann, 2011, p.306). Assim, os “circuitos de comunicação entre os adultos” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 20), propiciam a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, adequado e centrado nas crianças.

2.4. Ambiente Educativo

2.4.1. Espaço e Materiais da sala

O modo “como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 57). Assim, quando planeado e refletido, a organização do espaço “promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101).

De modo a facilitar a visualização e a caracterização apresentada da sala, apresento, de seguida, a sua planta:

Figura 1.

Planta da sala



A presente sala era um espaço amplo, apesar de ser composta por várias áreas de interesse que lotavam a sala. No entanto, era possível movimentarmo-nos pelo espaço da sala, sem constrangimentos, para a realização dos vários momentos da rotina. De acordo com o PE, o espaço físico estava estruturado e organizado, mas ao mesmo tempo era flexível, permitindo que as crianças transportem objetos e os explorem de forma livre. Era um espaço luminoso, com boa exposição solar, contendo duas janelas grandes, de correr, que permitiam o acesso ao recreio.

A organização do espaço era o reflexo do modelo educativo e, uma vez que a instituição seguia a abordagem do modelo curricular High/Scope, os espaços da sala eram organizados em áreas de interesse e estas estavam divididas com nomes simples e acessíveis às crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, as áreas da sala eram: a área dos blocos, a área dos jogos, a área da casa, a área das artes e a área dos livros.

Na área dos blocos as crianças tinham a oportunidade de explorar conceitos de construções e estruturações, como o tamanho, quantidade, comprimento, movimento, entre outros, que possibilitavam a representação criativa. Os materiais que existiam nesta área eram bastante variados, as crianças tinham à sua disposição carros, legos, uma pista de comboio, imanes para construções, entre outros recursos.

A área dos jogos permitia que as crianças desenvolvessem atividades de pequenos grupos, relacionadas com a exploração de jogos de matemática e conhecimento do mundo, desenvolvendo, assim, o raciocínio lógico.

Na área da casa, as crianças tinham à sua disposição vários utensílios de cozinha e outros brinquedos que podiam encontrar no meio familiar, possibilitando a exploração do faz de conta, através do jogo simbólico.

A área das artes era uma área em que as crianças podiam experimentar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, tendo à sua disposição mesas, materiais riscadores e tintas, desenvolvendo a sua criatividade e sentido estético.

Na área dos livros, as crianças tinham contacto com livros e histórias, proporcionando momentos de diálogo e partilha em pequeno e grande grupo.

Implementei, ainda, outro pequeno espaço, o cantinho da calma, uma vez que através de observações senti que, algumas crianças, não conseguiam controlar as suas frustrações. Assim, e em conversa com a educadora, contruímos um pequeno cantinho que lhes assegurasse tranquilidade e conforto, onde se pudessem deslocar quando se sentissem mais irritados e/ou frustrados.

Todos os recursos das áreas estavam organizados em locais acessíveis que possibilitassem à criança a sua autonomia e oportunidade de escolha, pois “como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.165). Um aspeto importante e que promovia, também, a autonomia era o facto de todos os materiais serem etiquetados, neste caso, com fotografias, o que permitia “escolher-usar-arrumar” (Oliveira-Formosinho, 1998), promovendo a noção de responsabilidade e respeito pela conservação dos materiais. Após as explorações, as crianças podiam arrumar os materiais no mesmo local onde estes se encontravam, recorrendo à etiquetagem, se necessitassem.

Este ano, a equipa da sala implementou as *letter links* que é caracterizada pela associação do nome da criança a um símbolo que tenha o mesmo som inicial do nome. Deste modo, cada criança reconhecia o seu nome e as *letter links* encontravam-se em vários espaços da sala, para facilitar às crianças o acesso aos seus pertences pessoais, tal como cabides, prateleiras de roupa, prateleiras para guardar os trabalhos e local para a exposição de trabalhos individuais (PE, 2021).

Relativamente ao espaço exterior, o grupo de crianças utilizava um espaço do recreio só para eles, que continha estruturas fixas e móveis para exploração. Para além destas estruturas, a El colocava à disposição das crianças uma caixa com livros, uma caixa com legos e uma caixa com objetos de encaixe. Deste modo, penso que este espaço exterior continha materiais diversificados que correspondiam aos interesses das crianças, mas, por outro lado, penso que também poderia ter sido vantajoso para o grupo de crianças, explorar os outros espaços do recreio que têm dimensões maiores. A impossibilidade de exploração vem do facto da divisão dos espaços do recreio devido à pandemia covid-19.

2.4.2. Tempo da Sala

Através da rotina, as crianças podiam antecipar os diferentes acontecimentos e sentirem o controlo do seu dia-a-dia (PE, 2021). A rotina diária incluía momentos de planear-fazer-rever, tempos em grande e pequeno grupo, seguindo uma sequência de acontecimentos previsíveis, que possibilitavam à criança beneficiar de um ambiente descontraído, com liberdade de escolha (Kruse, 2003).

De seguida, é possível observar a rotina diária estabelecida na sala:

Tabela 1.*Rotina diária da sala*

Horas	Momentos da rotina	2 ^a - feira	3 ^a -feira	4 ^a -feira	5 ^a -feira	6 ^a -feira
8h15 – 09h00	Acolhimento					
09h00 – 09h15	Quadro das mensagens/Planear					
09h15 – 10h00	Fazer/Arrumar					Música (09h30- 10h00)
10h00 – 10h15	Rever					
10h15 – 10h35	Pequenos grupos		Ginástica (10h00- 10h50)	Inglês (10h10- 10h40)	Inglês (10h10- 10h40)	
10h35 – 10h55	Exterior					
10h55 – 12h00	Higiene/Almoço					
12h00 – 15h00	Higiene/Repouso/Higiene					
15h00 – 15h15	Grande Grupo					
15h15 – 16h00	Lanche					
16h00 – 18h15	Exterior					

Observando a Tabela 1, é possível constatar que o primeiro momento da rotina dizia respeito ao acolhimento das crianças que começavam a chegar pelas 8h15. Quando as crianças chegavam, exploravam a sala de forma livre e apropriavam-se dos materiais à vontade.

Posteriormente, seguia-se o tempo do quadro das mensagens e planear, que acontecia entre as 9h00 e as 09h15. O grupo sentava-se no chão e, com a EI, liam a informação que estava presente no quadro das mensagens e tomavam conhecimento do que iriam fazer ao longo do dia. Este momento era uma oportunidade para as crianças começarem a reconhecer algumas letras e palavras, uma vez que a escrita das mensagens era realizada através de letras, símbolos, entre outros. Após a leitura do quadro, as crianças escolhiam para onde desejavam ir brincar e o que fazer, recorrendo sempre a algum tipo de material que a EI utilizava para realizarem as suas escolhas.

No tempo que se seguia, as crianças brincavam (fazer) e, posteriormente, reviam as suas brincadeiras entre as 9h15 e as 10h15. O momento de rever não era realizado todos os dias, porque, por vezes, as explorações das crianças acabavam por se prolongar por mais tempo e, devido às necessidades do grupo, sendo que, por vezes, o

grupo estava mais irrequieto e este momento não era realizado. Após as crianças arrumarem a sala, por volta das 10:00h, era fornecido o reforço da manhã.

Posteriormente, seguia-se o tempo em pequeno grupo em que se realizavam propostas pedagógicas, orientadas pela EI e atividades curriculares, lecionadas por professores específicos. Às terças-feiras, o grande grupo tinha ginástica com um professor que se deslocava até ao contexto socioeducativo. Às quartas e quintas-feiras, havia atividade de inglês, para os pequenos grupos, lecionada por uma docente e, às sextas-feiras, havia atividade de música para o grande grupo.

Por volta das 10h40 era o tempo de exterior onde as crianças brincavam de forma livre com os recursos que tinham disponíveis no recreio. O tempo de exterior configurava-se importante, pois “o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.432). Às 11h00 era o tempo de almoço que acontecia no exterior ou, quando estava a chover, no refeitório. A equipa educativa preparava o recreio com mesas e cadeiras e as crianças escolhiam onde se queriam sentar. Terminada a refeição, a equipa educativa encaminhava as crianças, em pequenos grupos, para a casa-de-banho e ajudavam no momento de higiene, em que as crianças iam à sanita, lavavam os dentes, as mãos e a boca e, de seguida, iam para a sala para o momento de repouso.

A equipa educativa preparava as crianças para o repouso, trocando a fralda às crianças que ainda a utilizavam, durante o dia, e colocavam fralda às crianças que só a utilizavam para dormir. As crianças deitavam-se por volta das 12h00 e o momento de repouso terminava por volta das 15h00. Posteriormente, seguia-se o tempo de grande grupo em que eram proporcionados momentos sociais com todo o grupo, caracterizados por atividades conjuntas de música e movimento (PE, 2021).

Das 15h15 às 16h00 decorria o momento de lanche, que podia ser realizado dentro da sala ou no espaço exterior e, posteriormente, as crianças exploravam o espaço exterior até às 18h15, hora que a instituição encerrava.

Adicionalmente, ocorriam, também, três atividades extracurriculares durante o período da tarde: a atividade de dança que se realizava às terças-feiras, a atividade de judo às quartas-feiras e a atividade de capoeira às quintas-feiras. Participavam apenas nestas atividades as crianças que eram inscritas pelas famílias.

2.5. As Crianças

Após as caracterizações acima descritas, importa conhecer os agentes mais importantes da minha ação, as crianças.

No anexo A está presente a Tabela de análise de dados sociodemográficos das crianças. Assim, o grupo era constituído por dezassete crianças, cinco do sexo feminino e doze do sexo masculino. Este grupo era composto por crianças com uma faixa etária compreendida entre os 2 e os 3 anos de idade, sendo que no início da PPS II uma das crianças tinha 1 ano e 11 meses (cf. Anexo A). Relativamente à nacionalidade, todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa, exceto a M. que era ucraniana. No que se refere à posição institucional de partida (Ferreira, 2004), quinze crianças já frequentavam a organização socioeducativa o ano passado, fazendo parte do grupo da sala da EI e da AAE. Neste sentido, foi possível observar que estas crianças tinham confiança e à vontade com os adultos da equipa educativa e com as crianças da sala, estando cada vez mais integradas na dinâmica do grupo. As restantes duas crianças entraram este ano para a organização, o San. e o D. Com isto, o San., no início da PPS II, ainda estava na fase de adaptação tal como é possível observar pela seguinte nota de campo:

- “O San. chega à sala ao colo da auxiliar e começa a espernear-se, chora e atira-se para o chão.” (Nota de campo nº4, dia 17 de novembro de 2021).

Ao caracterizar um grupo de crianças é necessário compreender que as crianças “são portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65). Assim, e tendo em conta a vivência e interação com as crianças, considero que o grupo de crianças era interessado, curioso, interativo e revelava algumas dificuldades no que se refere ao tempo de concentração e resolução de conflitos. O grupo apresentava ter curiosidade pelo mundo que os rodeia, partilhando, diariamente, assuntos que lhes suscitavam interesse, tanto com adultos como com crianças¹.

¹ - O Gl. trouxe um livro dos dinossauros e mostra a todos os amigos que chegam à sala, dizendo “oia aqui o meu livro”. (Nota de campo nº2, dia 04 de novembro de 2021).

- O M. começa a conversar com a educadora e diz “Cataina, sabes que as aranhas têm 2 patas!”. A educadora C. pergunta “2? Têm 8 patas, não é?”. M: “Sim, elas têm 8 patas e 2 olhos grandes”. (Nota de campo nº3, dia 02 de novembro de 2021).

- O Gl. vê as crianças da sala JI2 a brincarem com aviões. O Gl. pergunta à educadora R: “Olá R., tens aviões?”. A educadora responde-lhe “Sim!”, o Gl. diz “Podes dar-me um?”. A educadora R. dá dois aviões ao Gl. e ele fica contente.” (Nota de campo nº 1, dia 05 de novembro de 2021).

O grupo demonstrava interesse na exploração e manuseamento de materiais, apropriando-se dos mesmos com facilidade, quer seja quando estavam a brincar nas áreas da sala ou no exterior. Revelavam, ainda, gosto e curiosidade em ouvir e contar histórias, pois, todos os dias, algumas crianças pediam, mais que uma vez, que o adulto lhes contasse uma história.

Relativamente às relações interpessoais, algumas crianças tentavam resolver e gerir os conflitos que sucediam, porém, a maioria do grupo ainda apresentava várias dificuldades, pois não comunicavam e acabavam por recorrer à agressividade. Os conflitos deviam-se à partilha de objetos e à falta de reciprocidade entre as crianças. Os adultos da sala tentavam com que os conflitos fossem resolvidos pelas crianças, sempre que possível, reagindo como mediadoras desses conflitos².

Quando os adultos observavam que o conflito não estava a ser gerido pelas crianças, intervinham para assegurar a segurança das crianças³.

Progressivamente, as relações entre pares desenvolveram-se, cada vez mais, através das brincadeiras, existindo cumplicidade e proximidade, compreendendo-se as preferências que algumas crianças tinham pelos seus pares.

Ao longo do tempo, o grupo desenvolveu a sua tomada de decisões e um dos momentos em que se pode observar isso era durante o tempo de planear-fazer-rever, em que cada criança escolhia para que área queria ir brincar e tomavam a decisão sobre aquilo que pretendiam fazer e com quem⁴.

² - Depois do almoço, eu e a auxiliar I. encaminhámos as crianças para a casa de banho e ajudamos o grupo a lavar a boca, as mãos e a sentar na sanita. A Ol. começa a chorar e eu baixo-me e pergunto-lhe o que aconteceu. Ol: "O Sl. aleijou-me!". Eu: "Ok Ol. onde é que o Sl. te aleijou?". Ol. "Aqui" (apontando para a barriga). O Sl. está ao pé de nós e eu digo-lhe "Sl. aleijaste a Ol., o que podes fazer para a ajudar?". Sl: "O que precisas Ol?" Ol: "Um abraço!". E ambos se abraçam. (Nota de campo nº13, dia 19 de outubro de 2021).

³ - O DC. começa a chorar e eu vou ter com ele e percebo que aconteceu algo entre ele e a S. Abraço o DC. e pergunto-lhe o que aconteceu.
DC: "A S. modeu o DC" e aponta para o seu braço.
Arreção a manga do DC. e apercebo-me que ele tem uma grande marca de uma dentada. Pergunto à S. "S., mordeste o DC?" e a S. abana a cabeça afirmando que sim. A educadora apercebe-se e vem ter connosco, dizendo à S. "A S. não está preparada para brincar com os seus amigos" Morder não é solução S, não pode acontecer" e senta a S. no chão. (Nota de campo nº10, dia 3 de novembro de 2021).

⁴ - Posteriormente, a educadora agarra no telefone e começa a fazer de conta que alguém está a ligar. A educadora atende o telefone "Estou, é para falar com o Gl?, vou passar-lhe". O Gl. coloca o telefone no ouvido e a educadora diz-lhe "Diz no telefone o

A autonomia foi também um aspeto que o grupo desenvolveu ao longo do tempo, existindo crianças que demonstravam vontade e capacidade para realizar diversas tarefas, como por exemplo, durante as refeições, arrumação de materiais, realização da higiene e outras, sem pedirem o auxílio de um adulto. Por outro lado, a criança mais nova do grupo necessitava de mais ajuda, por parte do adulto, nos momentos de refeição e de higiene.

Ao nível da linguagem oral, algumas crianças demonstravam dificuldade na comunicação como o San, o DC. e o R., sendo que, por vezes, era difícil compreender o que queriam expressar. Estas três crianças revelavam, também, alguma dificuldade de concentração durante as atividades de grande grupo, não conseguindo estar atentas, acabando por se deslocarem para outras áreas nesses momentos.

De acordo com o PE (2021), a EI pretendia desenvolver, com as crianças, competências ao nível das emoções, sendo importante compreender o que as crianças sentiam e ajudá-las a desenvolverem consciência sobre elas próprias, conferindo-lhes segurança; ao nível das relações pessoais, tendo em conta a mediação dos conflitos; de espírito de grupo, criando momentos de negociação, empatia e cooperação e, desenvolver a vontade de arriscar, encorajando cada criança a conhecer os seus próprios limites e de que é capaz de ultrapassar os seus receios, com o apoio dos adultos e dos amigos.

2.6. As Famílias

O estabelecimento de uma parceria com a família promove “i) a participação positiva e o da família; ii) a qualidade das práticas educativas e o nível de satisfação dos profissionais de educação, e iii) a afiliação da criança à creche/jardim de infância” (Fuentes, 2020, p.1). Diversos estudos têm indicado que quando a relação equipa educativa-famílias é percebida por todos como positiva, apenas existem benefícios para as duas partes e, principalmente, para as crianças. Isto acontece, porque tanto a equipa educativa como as famílias trabalham em conjunto para os mesmos objetivos e finalidades (Oliveira, 2014).

que vais fazer!”. O Gl. sorri e, após alguns instantes em silêncio, diz “Vou para os blocos”.

Educadora C: “Ok, podes ir para lá então.”.

A educadora repete este processo com as restantes crianças, brincando com elas. (Excerto da nota de campo nº2, dia 20 de outubro de 2021).

A presente caracterização das famílias do grupo de crianças tem por base informações recolhidas no PE (2021), tendo sido elaborada, posteriormente, uma tabela em que é realizada uma análise dos dados recolhidos (cf. Anexo B).

Em relação às nacionalidades das famílias, os familiares da MI. eram de nacionalidade ucraniana e os restantes eram de nacionalidade portuguesa. A família da MI. não falava corretamente português, o que às vezes se configurava como uma dificuldade na comunicação com a equipa educativa. Através da tabela, é possível observar que quinze famílias apresentam uma estrutura familiar nuclear, isto é, as crianças coabitavam com a mãe, o pai e, em alguns casos, com irmãos. As restantes duas famílias apresentam uma estrutura monoparental.

No que se refere à situação profissional das famílias, foi possível constatar que, tanto as mães como os pais das crianças se encontravam empregados e a trabalhar em diversas áreas, como por exemplo, saúde, tecnologia, design, economia, entre outras.

Relativamente ao que pude observar durante a PPS II, tanto a EI como a AAE demonstravam interesse em desenvolver uma relação de partilha e entrelaçada com as famílias. Diariamente existiam trocas de diálogos⁵, bem como telefonemas e emails acerca de situações que aconteciam com as crianças e experiências vividas⁶. No PE é reconhecida a impossibilidade da partilha do espaço físico entre a família e a escola, mas são realçadas alternativas, tais como a partilha de vídeos que as famílias faziam em casa⁷, fotografias de locais que visitaram, livros que as crianças conheceram em família, entre outros, uma vez que “os pais são os primeiros e principais educadores dos seus filhos, o seu envolvimento no trabalho da sala é de extrema importância” (PE, 2021, p.8).

⁵ O R. chega à entrada da porta com o seu pai. O pai diz-me “Bom dia, Sara!”. O pai do R. pergunta-lhe “R. já disseste à C. (educadora) que viste um pavão?”. O R. diz “Pavão” e a educadora diz “Um pavão! Ele era grande?” e o R. respondeu “Sim.”. – Nota de campo de dia 03 de novembro de 2021

⁶ “Hoje a R. era para dormir, pela primeira vez, na organização socioeducativa. Porém, após a hora de almoço, a R. começou a chorar e a chamar pela mãe, demonstrando alguma insegurança. Assim, a educadora achou por bem ligar à mãe da R. e pedir-lhe para a ir buscar, uma vez que a R. não estava confortável. A mãe da R. compreendeu e foi buscá-la.” – Nota de campo de dia 14 de janeiro de 2022.

⁷ “A educadora mostra-me os vídeos que a mãe do GI. lhe enviou com relatos do GI. acerca de curiosidades que descobriu sobre os dinossauros com a família”. – Nota de campo de dia 20 de fevereiro de 2022.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

|' '' | | ''

3.1. Intenções educativas para a ação

A intencionalidade educativa permite adequar a prática do educador às necessidades das crianças. Assim, no presente capítulo, explícito e defino as intenções educativas pelas quais pretendi guiar a minha ação pedagógica, que delinee com base nas singularidades da caracterização do capítulo anterior. Adicionalmente, estarão contemplados os objetivos a atingir, sendo que estes foram estabelecidos, tendo como base três eixos: as crianças, as famílias e a equipa educativa. Delinee diferentes intencionalidades para estes três domínios, tendo em conta diferentes princípios.

A tabela seguinte apresenta as intenções delineadas:

Tabela 2.

Intenções delineadas para a ação

Crianças	Famílias	Equipa Educativa
i) Construir e desenvolver uma relação de vinculação segura e afetiva com as crianças, baseada no apoio, confiança e respeito; ii) Respeitar a individualidade de cada criança e os seus ritmos; iii) Promover a participação ativa das crianças, promovendo aprendizagens significativas face às necessidades e interesses das crianças; iv) Auxiliar as crianças a desenvolver estratégias de autorregulação, na gestão de conflitos e em momentos da sua rotina; v) Promover um clima de apoio, partilhando o poder e o controlo com as crianças.	i) Estabelecer uma relação próxima, baseada em valores como a confiança, o respeito e a partilha; ii) Promover o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	i) Estabelecer uma relação com base no apoio e cooperação com a equipa educativa; ii) Desenvolver um trabalho de equipa, agindo e planeando em conjunto; iii) Promover a partilha de saberes, experiências e ideias com a equipa educativa.

3.1.1. Intenções educativas com as crianças

No que concerne ao grupo de crianças, elaborei um conjunto de cinco intenções que considere importantes e que foram ao encontro das necessidades das crianças. Segundo Portugal (2000), “o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com as crianças são fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um

programa educativo” (p.89). A mesma autora salienta que, quando um adulto fica responsável por um grupo de crianças, deve preocupar-se em estabelecer uma relação afetiva com cada uma. Neste sentido, a primeira intenção que defini foi **i) construir e desenvolver uma relação de vinculação segura e afetiva com as crianças, baseada no apoio, confiança e respeito**, pois considero que estes valores são a base para a criação da relação que pretendia desenvolver com as crianças. Se as crianças estiverem envolvidas em relações de suporte, positivas e sensíveis, é possível que se sintam mais confortáveis e confiantes para se envolverem em atividades (Correia, 2020). Pretendi, assim, durante a interação com as crianças, mostrar-me disponível para elas, apoiando as suas ações e planos, transmitindo-lhes confiança, para que as crianças me vissem como uma figura de referência em quem podiam confiar.

Em conformidade, delinee a minha segunda intenção que era **ii) respeitar a individualidade de cada criança e os seus ritmos**. Considero que, enquanto futura educadora de infância, é importante reconhecer as unicidades e os ritmos de cada criança, pois cada criança é um ser único, com características e vivências próprias e deve-lhe ser dada a oportunidade de experimentar a infância com dignidade e apreço (Sarmiento & Carvalho, 2017). Mesquita (2018) afirma algo que todos devemos ter em atenção, sendo que “nunca nos podemos esquecer que não existe o que pode ser considerado um modelo exato de como uma criança de determinada idade deve ser (...) não existem crianças erradas e crianças certas, mas apenas crianças diferentes” (p.4). Assim, durante a minha ação pedagógica pretendi reconhecer que cada criança é um ser único e singular e, por isso, apoiei e respeitei o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Adicionalmente, os adultos devem privilegiar momentos do interesse das crianças em vez de tentarem estimular ou sobrecarregar as crianças com situações que os adultos gostariam que a criança se interessasse (Post & Hohmann, 2011). Neste sentido, delinee a terceira intenção que se baseou em **iii) promover a participação ativa das crianças, promovendo aprendizagens significativas face às necessidades e interesses das crianças**. Portugal (2000) refere que,

os interesses e capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades interessantes e

envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória (p.105).

Enquanto futura educadora de infância reconheço a importância da participação das crianças no seu processo de desenvolvimento e considero que, quando as crianças são implicadas neste processo, as aprendizagens que retiram acabam por ter mais significado para elas. Correia (2018) corrobora com esta ideia, salientando que as “organizações que promovem a participação das crianças são mais responsivas às suas necessidades, tornando-se mais acessíveis e eficientes” (p.3). Deste modo, pretendi observar atentamente as crianças, durante a rotina diária, de modo a identificar os seus interesses e necessidades e, a partir deles, planificar e promover aprendizagens significativas para o grupo.

Outra das intenções que delinee para a minha ação, relativamente às crianças, foi **iv) auxiliar as crianças a desenvolver estratégias de autorregulação, na gestão de conflitos e em momentos da sua rotina**, uma vez que, considerando a caracterização do grupo realizada anteriormente, é possível constatar que a maioria das crianças solicita frequentemente o apoio dos adultos para a resolução de problemas e de conflitos interpessoais. Adicionalmente, algumas crianças do grupo demonstravam não conseguir regular as suas frustrações, originando ações mais agressivas. Neste sentido, pretendi, ao longo da prática, auxiliar as crianças a compreender de que forma podiam regular as suas emoções e tornarem-se mais autónomas na gestão de conflitos.

Segundo Healey (2019), a autorregulação é essencial para a maturidade e para o sucesso na escola e, quando melhoramos a capacidade de autorregulação das crianças, podemos mudar a vida de muitas pessoas. Fialho (2019) refere algumas estratégias que podem auxiliar as crianças a lidar com as situações de frustração de um modo adequado, tais como: criar uma rotina consistente e previsível, usar uma linguagem emocional, encorajar as crianças a falarem sobre as suas emoções e trabalhar em colaboração com a família. Para tal, pretendi proporcionar às crianças oportunidades para falarem sobre as suas emoções e, assumir uma posição, enquanto mediadora de conflitos, para ajudar e apoiar as crianças a resolverem problemas, desenvolvendo um papel ativo na sua ação.

Por fim, mas igualmente importante, com a última intenção que delinee, pretendi **v) promover um clima de apoio, partilhando o poder e o controlo com as crianças**, porque “o desenvolvimento de um clima de sala realmente seguro, gerador de

autoconfiança e aceitação é crucial na formação da criança e adolescente e no sucesso de qualquer prática educativa de que seja alvo” (Pomar et al, s.d). Pude observar que a equipa educativa apoiava as ações das crianças, partilhando o poder e o controlo do dia com as mesmas. Considero que, a relação pedagógica deve conter uma base de apoio e de disponibilidade para as crianças, porque, ao sentirem-se valorizadas e respeitadas, podem demonstrar mais iniciativa e autonomia nas suas explorações. Como referem Hohmann e Weikart (2011), “quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos” (p.77). Deste modo, tencionei partilhar o poder com as crianças, ouvir as suas vozes, respeitar as suas decisões e incluí-las no seu processo de aprendizagem.

3.1.2. Intenções educativas com as famílias

De acordo com Brandão (citado por Reis, 2008), o envolvimento das famílias com a escola é caracterizado como “um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p.71). Deste modo, e em concordância com o autor, delineei as seguintes intenções para a minha ação, relativamente às famílias, que considere serem importantes: **i) estabelecer uma relação próxima, baseada em valores como a confiança, o respeito e a partilha e ii) promover o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.**

Fuertes (2020) refere cinco aspetos importantes, no estabelecimento de uma parceria positiva entre família-escola, sendo eles: a comunicação, o compromisso, a valorização, a confiança e o respeito. Deste modo, se a relação escola-família for positiva, pode representar “um elemento facilitador para que a vida escolar seja vivenciada com maior tranquilidade, deste modo, os pais podem transmitir segurança a seus filhos e, conseqüentemente, facilitar o processo de adaptação” (Sousa & Filho, 2008, p.5). Fuertes (2018) corrobora com a premissa dos autores, afirmando que

a investigação também tem indicado que, quando a relação entre família e educadores/as é percebida por todos como positiva, as crianças sentem-se mais afiliadas à escola, o seu desempenho é melhor, a satisfação dos educadores/as é maior e o sentimento de segurança dos pais e das mães aumenta.

Neste sentido, a relação que pretendi estabelecer com as famílias tinha por base valores como a confiança, o respeito e a partilha, pois, as famílias ao sentirem-se confortáveis com a minha presença na sala e com a relação com os seus educandos, iriam propiciar uma relação positiva e próxima para cooperarmos em conjunto. Pretendi dar-me a conhecer às famílias, explicar-lhes o motivo da minha presença e quais as minhas intencionalidades para com as crianças, tendo elaborado, assim, uma carta de apresentação (cf. Anexo C). Devido à impossibilidade de as famílias entrarem dentro da sala, pretendi que esta relação positiva fosse construída, principalmente, nos momentos de acolhimento em que tive oportunidade para estabelecer momentos de diálogos com as famílias, transmitindo informações sobre as crianças e demonstrando afetividade. Considero que, uma relação de proximidade entre as famílias e a escola é uma mais-valia para o educador, uma vez que as famílias são quem melhor conhecem as suas crianças.

Para o estabelecimento de uma relação eficaz, o educador deve criar condições que se adequem à participação das famílias, procurando encontrar formas de comunicação e articulação apropriadas. Para Fuertes (2018)

as formas mais eficazes de colaboração incluem dar “voz” aos pais, ou seja, dar-lhes oportunidade de escolha, decisão e realização. Famílias incluídas ativamente nas atividades, contribuem para a inovação educativa (trazem ideias, materiais e criações que nunca imaginou) e para melhoria das relações entre todos os agentes da comunidade educativa.

Desta forma, de modo a promover o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pretendi pedir a colaboração dos familiares na concretização de algumas tarefas com as crianças e, também, solicitar ideias para a concretização de propostas educativas realizadas em sala. Saliento que, a família e a escola complementam-se e trabalham para um bem comum, as crianças.

3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa

Roldão (2007) refere que, a colaboração entre agentes educativos é uma mais-valia pois, possibilita um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 26). Perante isto, considero que o

trabalho em equipa é essencial, de modo a proporcionar um ambiente harmonioso para as crianças.

Indo ao encontro do que referi, delineei um conjunto de três intenções para a minha ação com a equipa educativa, sendo que a primeira intenção assentou em **i) estabelecer uma relação com base no respeito, apoio e cooperação com a equipa educativa**. No decorrer da minha prática, procurei desenvolver uma relação baseada nestes princípios, pois considerei que se existisse respeito, apoio e cooperação entre mim e a equipa educativa, criar-se-ia um ambiente adequado, seguro e favorável à aprendizagem de todas as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

A segunda intenção delineada foi **ii) desenvolver um trabalho de equipa, agindo e planeando em conjunto**. Para a implementação da mesma, tencionei observar as práticas de cada um dos elementos da equipa e conversar com os mesmos, de forma a identificar as suas intencionalidades educativas e, posteriormente, agir em conformidade com o trabalho desenvolvido e auxiliar a EI a planificar atividades que emergissem do interesse e necessidade das crianças. Tal como Hargreaves (1998) salienta, os profissionais devem trocar ideias e compará-las, de modo a, não só beneficiarem os adultos a crescer e melhorar a sua prática, mas, também, as crianças do grupo ao terem uma educação mais eficaz.

Em concordância, estabeleci a última intenção que se baseava em **iii) promover a partilha de saberes, experiências e ideias com a equipa educativa**. Assim, desde o primeiro dia que procurei sempre comunicar abertamente com ambas as profissionais, partilhando opiniões sobre momentos que ocorreriam durante o dia, desenvolvendo uma partilha de experiências e de saberes, que se constituíam positivos para a criação de um ambiente favorável. Tencionei, com a EI, avaliar a minha ação, através de reflexões conjuntas, de modo a enriquecer a minha formação e a construção da minha identidade profissional.

Em suma, considero que o trabalho de equipa pressupõe a construção de objetivos e de cooperação para, em conjunto, alcançar o que foi definido, sendo necessário “trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar e ultrapassar dilemas” (Santana, 2007, p.33), para um enriquecimento profissional.

3.2. Avaliação global da concretização das intenções definidas

Silva et al. (2016) salientam que a intervenção profissional de um educador é caracterizada pela sua intencionalidade educativa, permitindo-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p.13). Neste sentido, avaliar torna-se essencial para compreender de que modo é que a prática pedagógica foi adequada ou não, ou seja, através da avaliação aperfeiçoamos a prática pedagógica. Assim, surge a necessidade de proceder a uma avaliação global das intenções que delinee para os três atores educativos: crianças, famílias e equipa educativa.

No que se refere às intenções educativas com o grupo de crianças, a primeira intenção relacionava-se com **a construção e o desenvolvimento de uma relação de vinculação segura e afetiva com as crianças, baseada no apoio, confiança e respeito**. Refletindo sobre a minha prática, creio que estabeleci uma relação de afetividade com todas as crianças, tendo sempre em consideração as suas particularidades. Diariamente, mostrava-me disponível para interagir com todas, respeitando-as e apoiando-as nas suas explorações e ações, criando uma relação assente no afeto, respeito e confiança, de forma natural. Com o desenvolvimento desta relação, foi notório que, progressivamente, as crianças começaram a interagir cada vez mais comigo⁸, tanto nos momentos de brincadeira⁹ como nos momentos em que necessitavam de afeto e conforto¹⁰ e começaram a procurar-me para gerir situações de conflitos e para pedir auxílio na realização de tarefas. Foi interessante observar o

⁸ “Assim que entro na sala dou o Bom dia à auxiliar I. e reparo que o Gl. Já está na sala. O Gl. sorri quando me vê e diz “Olá Sara”. Fico feliz pelo Gl. reconhecer-me e dou-lhe um abraço.” – Nota de campo de dia 19 de outubro de 2021

⁹ “O A. entra na sala e dá-me imediatamente a sua mão e começa a levar-me para perto da cesta dos livros. O A. pega no livro da mosca fosca e diz “Conta história”. Eu sento-me no chão com o A. e começo a contar-lhe a história. À medida que vou contando a história, algumas crianças também se sentam junto a mim para escutar a história (...)” – Nota de campo de dia 19 de outubro de 2021

“Sento-me no chão ao pé da casinha onde está o M., o G. e a Cm. a brincar. Rapidamente, as crianças começam a interagir comigo e a integrar-me na sua brincadeira. O G. dá-me um lego para a mão e diz “Toma um gelado!”, eu começo a comer o gelado e digo-lhe “Está muito bom, obrigada!”. O M. e a Cm. acham piada à brincadeira e começam, também, a dar-me várias peças de legos e dizem “Toma para comeres!”. Todos se riem da brincadeira e a educadora C. grava o momento.” – Nota de campo de dia 20 de outubro de 2021

¹⁰ “No momento da roda, o A. quer sentar-se ao meu colo e aponta para as minhas pernas, dizendo “Sentar aqui!” e senta-se.” – Nota de campo de dia 02 de novembro de 2021

desenvolvimento da relação que fui estabelecendo com crianças mais desafiantes que, no início da minha prática, pareciam não querer a minha presença, tal como é o exemplo do San. e do B.

A segunda intencionalidade estava relacionada com **o respeito e individualidade de cada criança e os seus ritmos** e, deste modo, considero que tive sempre presente que cada criança do grupo apresentava características individuais e únicas, tendo sempre respeitado o ritmo de desenvolvimento de cada uma. Como é o exemplo do San., que ainda não conseguia permanecer sentado na sua cadeira durante a hora de almoço; como o DC. que tinha alguma dificuldade em lidar com a sua frustração, acabando por magoar os seus amigos; como o A. que era muito sensível e precisava sempre de conforto, ou como a C. que era muito curiosa e gostava de falar sobre aquilo que já sabia. Cada criança é especial à sua maneira, cada uma tem o seu tempo e, o modo de intervenção do educador deve ser assente no desenvolvimento da criança, encorajando-a a realizar atividades do seu interesse. Considero que ao longo da minha prática, apoiei cada criança no seu desenvolvimento, sem intrusões nem preocupações com os avanços desenvolvimentais.

Quanto à terceira intenção, que se relacionava com a **promoção da participação ativa das crianças, desenvolvendo aprendizagens significativas face às necessidades e interesses das crianças**, Sousa e França (2014) defendem que o educador tem um papel essencial “na criação de oportunidades de concretização e comunicação das ideias e fantasias das crianças, num contexto de currículo emergente, que resulta da prática, isto é, que não determina a prática.” (p.51). Assim, diariamente, ouvia com atenção o grupo de crianças e as sugestões de cada criança, privilegiando a sua participação, assegurando-lhes um papel no seu processo de aprendizagem, elaborando propostas educativas que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades. O projeto realizado, em função da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, foi inteiramente dedicado aos interesses e curiosidades das crianças, em torno dos dinossauros. Cada atividade realizada partiu, sempre, do interesse de alguma criança e, durante as concretizações das atividades era notório o entusiasmo de cada criança e o modo em que estavam interessadas e integradas no processo¹¹.

¹¹ “O A. ouve com atenção o som dos dinossauros e questiona “O que é isto?”. O D. observa as imagens que estão a passar no computador e diz “são gandes!”.

A quarta intenção que delineei diz respeito a **auxiliar as crianças a desenvolver estratégias de autorregulação, na gestão de conflitos e em momentos da sua rotina**. De forma a concretizar esta intenção, criei um pequeno espaço na sala, denominado como o cantinho da calma. Previamente, abordei a temática das emoções com o grupo de crianças, recorrendo à leitura de livros e a dinâmicas¹². Posteriormente, cada criança elaborou, também, o seu próprio cubo das emoções e o seu pote da calma. Assim, tentei com que, gradualmente, o grupo fosse desenvolvendo a capacidade de se autorregular e gerir pequenos conflitos sem necessitarem da intervenção de um adulto.

A minha última intenção com as crianças dizia respeito à **promoção de um clima de apoio partilhando o poder e o controlo com as crianças**. Ao longo da prática observei o trabalho realizado pela EI e, logo no início, compreendi que a educadora favorecia um clima de apoio partilhado com as crianças, permitindo que as mesmas tivessem algum poder e controlo durante a rotina do dia. Deste modo, e desenvolvendo o trabalho já realizado, considero que privilegiei momentos de partilha de poder com as crianças¹³, valorizando as suas vozes, observando as potencialidades das crianças e a ação das crianças, como meio para aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne às minhas intenções delineadas para a ação com as famílias, considero que **estabeleci uma relação próxima, baseada em valores como a**

As crianças ficam muito entusiasmadas e observam com atenção as imagens dos dinossauros.” – Nota de campo de dia 25 de janeiro de 2022

“Peço às crianças para procurarem pelo espaço exterior imagens de dinossauros e segui-las. Após as crianças recolherem todas as imagens, depararam-se com dois arcos no chão, um verde e um vermelho. Através dos livros, Os incríveis Dinossauros Gigantes e Trincas – O Guia dos Dinossauros, organizámos os dinossauros no arco, correspondente ao que cada um comia. Assim, as crianças compreenderam que existem dinossauros carnívoros e dinossauros herbívoros.

As crianças estão atentas durante a atividade e dão ideias sobre o que acham que come cada dinossauro.” – Nota de campo de dia 02 de fevereiro de 2022

¹² O Gl. vê os cartões das emoções em cima da mesa e começa a explorá-los. Eu pergunto-lhe se ele ainda se lembra das emoções e pergunto-lhe que emoção está representada em cada cartão. O Gl. responde de forma correta em cada emoção e o Di. Que está ao nosso lado também representa algumas emoções. – Nota de campo de dia 10 de dezembro de 2021

¹³ Durante a aula de ginástica, a R. não se sente confortável com o professor de ginástica e fica o tempo todo sentada ao meu colo, a ver o grupo. Questiono-a, várias vezes, se quer fazer alguns jogos e ela responde-me que não. Respeito a sua decisão e permaneço sentada no chão com a R. – nota de campo de dia 25 de janeiro de 2022

confiança, o respeito e a partilha, assim como **promovi o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças**. Devido à pandemia pensava que seria um pouco mais difícil estabelecer uma relação próxima com as famílias, porém, as famílias das crianças demonstraram ser muito atenciosas e reconheceram o meu papel, enquanto adulto da sala. Os momentos de acolhimento das crianças caracterizaram-se por diversas conversas entre mim e as famílias, quer seja acerca de acontecimentos com as crianças¹⁴ ou, sobre o envolvimento das famílias no projeto realizado em sala¹⁵. Em conjunto com as crianças elaborámos uma carta às famílias, para que nos ajudassem a responder às questões do projeto, transparecendo respeito e partilha com as famílias, compreendendo a importância das mesmas enquanto principal parceiro educativo. As famílias demonstraram vontade e interesse em participar no projeto, enviando pequenos vídeos familiares em que as crianças descobriam curiosidades acerca do tema do projeto e, respondendo às questões deixadas na carta. Para mim, foi gratificante receber estes pequenos, grandes gestos das famílias, consciencializando-me que é deste modo, partilhando e envolvendo as famílias no processo de desenvolvimento das crianças, que pretendo continuar a reger a minha prática.

Em relação às intenções educativas com a equipa educativa, sem dúvida que **estabeleci uma relação com base no apoio e cooperação**, seja com a EI ou com a AAE. Afirmando que foi sem dúvida, porque estas duas profissionais proporcionaram-me um grande ambiente educativo, com desafios, receios e medos, mas que com as pessoas certas, com apoio e em cooperação, tudo se torna mais fácil e percebemos que somos capazes de tudo. No decorrer da minha prática desenvolvi uma relação centrada na confiança, no respeito e na partilha de saberes com as duas profissionais da sala,

¹⁴ “O DC. está à porta com os pais e eu vou ter com ele. Digo “Bom dia DC!”. A mãe do DC. diz-me “Está a dizer que foram os amigos que abriram a porta e não a Sara.”. Digo ao DC que não faz mal os amigos abrirem-lhe a porta e a mãe diz-me que ele hoje trouxe uma camisola dos dinossauros. Vejo a camisola e digo-lhe “Uau!”. O DC. diz-me “dinossauro”. – Nota de campo de dia 19 de janeiro de 2022

“Enquanto a educadora prepara o quadro das mensagens, eu recebo algumas crianças e falo com os pais. Recebo o DC, a Cm, e o Didi. A mãe do DC. pergunta-me se ontem lhe conseguimos vestir o bibe e eu afirmo que sim. A mãe diz que em casa não lhe conseguiu vestir porque ele não permitia e que outras camisolas que ela quer experimentar nele também não lhe consegue vestir.” – Nota de campo de dia 11 de janeiro de 2022

sentindo-me à vontade para colocar questões, esclarecer dúvidas e dar ideias. Com isto, concretizei, assim, a segunda intenção que se caracterizava por **desenvolver um trabalho de equipa, agindo e planeando em conjunto**. Semanalmente, eu e a EI juntávamo-nos¹⁶ para organizar e preparar a semana seguinte, planeando em conjunto. Compreendi e constatei, ainda mais, que “duas cabeças pensam melhor que uma”, e desta forma, torna o trabalho cooperativo¹⁷ ainda mais relevante nesta prática. Também foram realizadas diversas **partilhas de saberes, de experiências e de ideias**, quer de mim para com a equipa educativa ou vice-versa. A EI, a AAE e eu, agimos sempre como uma equipa, sendo que todas fomos incluídas em decisões para com o grupo e em conversas informais¹⁸, acerca de preocupações ou curiosidades sobre as crianças.

¹⁶ “Enquanto as crianças estão no repouso, eu e a educadora preparamos a planificação semanal da próxima semana”. – 26 de novembro de 2021.

¹⁷ “Mostro à educadora o vulcão que elaborei para a experiência de hoje. A educadora comenta que ficou muito giro e pergunta-me se tenho tudo preparado para a atividade. Falamos que enquanto eu realizo a experiência do vulcão com o grupo do coelho, a educadora realiza a atividade dos cartões de guia com o grupo do gato.” – Nota de campo de dia 09 de fevereiro de 2022.

¹⁸ “Eu e a educadora comentamos que a atividade dos fósseis correu muito bem e que eles souberam esperar pela sua vez.” – Nota de campo de dia 04 de janeiro de 2022.

“A educadora comenta comigo e com a auxiliar que a parte da manhã correu com mais calma. Isto pode dever-se ao facto de estarem de faltar alguns meninos mais desafiantes.” – Nota de campo de dia 15 de novembro de 2021.

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo resulta na reflexão da presente problemática que dá nome à investigação realizada durante a PPS II. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, sendo estes: i) identificação e fundamentação da problemática; ii) revisão de literatura sobre a problemática identificada; iii) roteiro metodológico e ético pelo qual dirijo a minha investigação e iv) apresentação e discussão dos resultados.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Duarte (2002) afirma que, num processo de investigação, “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final” (p.140). Isto significa que, num processo de investigação, todas as etapas que a compõem são tão importantes como as conclusões do estudo, e a descrição dessas etapas permite a outros investigadores compreender o desenvolvimento da investigação. Deste modo, é necessário compreender como surgiu o interesse pela problemática a investigar e o “design da investigação” (Sim-Sim, 2005).

Uma vez que integrei uma instituição que organizava a ação pedagógica segundo o modelo High/Scope, com o qual nunca havia tido a oportunidade de vivenciar, surgiu em mim um enorme interesse em conhecer este modelo e como ele se caracterizava. A fundamentação teórica do modelo High/Scope centra-se na teoria estruturalista de Piaget, perspetivando que o ser humano se desenvolve através da aprendizagem ativa (Clérigo, Sousa, Lino & Fuertes, 2021). Assim, após as primeiras semanas de PPS II, consegui compreender os momentos que fazem parte da rotina diária de uma instituição que segue esta abordagem pedagógica, sendo que o processo de *planear-fazer-rever* despertou a minha curiosidade. Este interesse advém do facto de ter sido a primeira vez que assisti a este momento. São diversas as notas de campo¹⁹ que podem caracterizar este processo, vivenciado com o grupo de crianças.

¹⁹ - Após desvendarem as mensagens, a educadora diz que o grupo agora vai planear e, para isso, cada criança vai retirar do saco um cartão. A educadora explica que cada cartão tem um animal e que as crianças, após dizerem para onde vão brincar, têm de imitar o animal que lhes calhou, deslocando-se até à área que planearam. (Excerto da nota de campo de dia 26 de outubro de 2021).
- Para planearem dou pistas às crianças de quem será que vai planear. Digo “agora a criança que vai planear tem uma bandolete de unicórnio”, o SI. diz “é a MI.”
Eu: “Sim é a MI. Podes vir aqui MI.?” Dou uma colher para a mão da MI. e explico que ela tem de equilibrar a bola em cima da colher. A MI. pega na colher e na bola.

Deste modo, o processo de *planear-fazer-rever* “permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). O adulto questiona as crianças sobre o que elas gostariam de fazer e as crianças indicam os seus planos e, em seguida, concretizam-nos. Após o momento de “fazer”, o adulto encoraja as crianças a reverem as suas experiências. De acordo com Epstein (2003), a criança aprende melhor a partir de atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e reflete.

Neste sentido e, após refletir acerca deste processo da rotina diária das crianças, surgiram algumas questões, que pretendi estudar, tais como: Qual a influência do processo de *planear-fazer-rever* no quotidiano das crianças?; Será que as crianças gostam de ter o poder de decisão sobre o que querem fazer?; Quais as escolhas das crianças no momento de planejar? e, As crianças realmente reveem aquilo que fizeram?.

Decorrentes das questões levantadas, foram formulados os objetivos do presente estudo, bem como os instrumentos de recolha utilizados:

Tabela 3.

Objetivos da investigação e instrumentos utilizados

Objetivos	Recolha de dados
a) Compreender e identificar a influência do processo de <i>planear-fazer-rever</i> no quotidiano das crianças.	- Entrevista realizada à equipa educativa e à coordenadora pedagógica.
b) Averiguar se as crianças gostam de poder tomar decisões e do poder de decisão que têm no momento de planejar.	- Questionário apoiado em fotografias realizado às crianças.
c) Identificar as escolhas das crianças no momento de planejar.	- Questionário apoiado em fotografias realizado às crianças. - Observação direta através do registo de notas de campo.

Pergunto-lhe “Ml. vais brincar para onde?”, a Ml. fica uns segundos em silêncio e depois diz “blocos”. Eu: “Ok, e vais brincar com o que?”. Ml: “Com os carros.”. Eu: “Boa, podes ir para a área dos blocos brincar”. Cada criança planeia com a bola e a colher e todas escolhem a área dos blocos para irem brincar. (Nota de campo nº 4, de dia 10 de novembro de 2021).

- A educadora C. coloca dedoches nos seus dedos e nos dedos da S. e começa a falar com ela perguntando-lhe “Ah S., estiveste a brincar na sala?”. S: ri-se e diz “Sim!”. Educadora C: “E então o que fizeste?”. S: “Brinquei com um jogo”. Educadora C: “Estiveste a brincar na área dos jogos?”. S: “Sim!”. Educadora C: “Brincaste com quem?”. S: “Com a Cm.”. Educadora C.: “Ok, então vou falar com a Cm. (Excerto da nota de campo nº5, de dia 22 de outubro de 2021).

d) Averiguar se o momento de <i>rever</i> está relacionado com o momento de <i>fazer</i> , para as crianças.	- Observação direta através do registo na tabela de observações.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------

4.2. Revisão da literatura

Na presente revisão de literatura irei abordar em que consiste o processo de planejar-fazer-rever, qual o papel do adulto durante este processo e, por último, a importância da participação das crianças no seu processo de aprendizagem e Pedagogias Participativas.

4.2.1. Planejar-fazer-rever – em que consiste e qual a sua importância

A rotina diária caracterizada pela abordagem do modelo pedagógico High/Scope “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). Inserido nesta rotina diária está o tempo de planejar-fazer-rever que é concebido como o tempo de escolha livre (Post & Hohmann, 2011), destinado a que as crianças investiguem, explorem materiais e interajam com os seus pares e adultos.

Post e Hohmann (2011) referem que, este tempo da rotina deve ser subdividido em três momentos distintos, mas interrelacionados entre si, sendo que, numa primeira fase, as crianças planeiam e tomam as suas decisões acerca do que pretendem fazer. Numa segunda fase, de acordo com o que planearam, as crianças iniciam as suas explorações de forma autónoma, apropriando-se dos materiais que pretendem e, por fim, as crianças reveem e partilham as suas experiências e aprendizagens, que realizaram no momento anterior, com as restantes crianças do grupo e os adultos.

Referente a este tempo de escolha livre Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006) afirmam que:

este espaço de planificação, compromete e ajuda todas as crianças e cada criança em particular a compreender que é uma pessoa capaz de produzir coisas, de fazer aprendizagens, capaz de decidir, de actuar e de reflectir sobre as próprias decisões, implicando-a no processo ensino-aprendizagem, responsabilizando-a pela sua aprendizagem (p.25).

Epstein (2003) corrobora com a ideia acima quando diz que, quando as crianças planeiam, realizam e reveem as suas próprias atividades de aprendizagem, o seu

comportamento tem mais propósito e intenção e as crianças têm um melhor desempenho na linguagem, bem como em outras capacidades intelectuais. Adicionalmente, Haddad e Lira (2020) salientam que a organização dos espaços e dos materiais é fundamental para a aprendizagem ativa, dado que um ambiente de aprendizagem precisa de ser planejado, organizado e equipado, criando áreas de interesse bem definidas, permitindo “encorajar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de interesses das crianças” (p.290).

Assim, torna-se pertinente caracterizar cada momento do tempo de planejar-fazer-rever, de modo a compreender qual a importância do mesmo para a rotina diária das crianças.

4.2.1.1. O momento de Planejar

Hohmann e Weikart (2011) defendem que planejar “é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas” (p.249). Isto significa que, neste momento de planejar, ocorre uma grande diversidade de ações mentais na cabeça das crianças, de modo a definirem um objetivo, a anteciparem ações e expressar as suas intenções, transformando-as em objetivos ou propósitos. Adicionalmente, Dewey (1968, citado por Hohmann & Weikart, 2011) afirma que, “a ocorrência de um desejo ou impulso não é um ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de actividade” (p.247). Assim, planejar é tornar os objetivos das crianças em ações antecipadas.

O processo de planeamento pode ser caracterizado pelos seguintes componentes (Hohmann & Weikart, 2011):

- **Definir um problema ou objetivo.** Aqui as crianças tomam a decisão sobre aquilo que pretendem fazer, tendo por base os seus interesses;
- **Imaginar e antecipar ações.** Ao planejar, as crianças imaginam qualquer coisa que ainda não ocorreu “e começam a perceber que algumas das suas próprias ações podem fazer com que essa coisa aconteça” (p.250), ou seja, as crianças compreendem que as suas ações são um meio para atingir um determinado fim.
- **Expressar intenções e interesses pessoais.** As ações que as crianças planeiam são resultado dos seus interesses e desejos, sendo que, “quando as crianças agem impelidas pelas suas intenções, geralmente exibem a energia, o entusiasmo e o desejo que tornam eficazes e

possíveis o ensino e a aprendizagem” (p.251). Neste sentido, o planeamento inicia-se com os interesses espontâneos das crianças.

- **Transformar intenções em objetivos.** Durante o planeamento as crianças transformam as suas intenções numa ação intencional, formulando planos com objetivos.
- **Ponderar.** Inicialmente, as crianças estão mais preocupadas em fazer com que as suas ideias funcionem, do que em fazer com que as suas ideias resultem o melhor possível, isto é, estão mais preocupadas com o sucesso do que com a eficácia. Porém, à medida que as crianças desenvolvem a sua capacidade de planear “passam a envolver-se progressivamente mais na aprendizagem pela experiência” (p.252) e, assim, as crianças ao analisar experiências passadas e os seus resultados, começam a ponderar as suas ações e tornam-se mais estratégicas e eficazes.
- **Fazer modificações ao longo do processo.** As crianças realizam os seus planos iniciais, mas, no desenrolar do tempo de fazer, as crianças constroem novas ideias e deparam-se com problemas que não anteciparam. Assim, o planeamento ocorre antes e durante a sequência lúdica, configurando-se como um processo flexível.

Dependendo da idade de cada criança e da sua capacidade para comunicar, podem expressar as suas intenções em ações, como ir buscar um objeto, em gestos, como apontar para o objeto, ou em palavras, referindo com o que querem ir brincar (Hohmann & Weikart, 2011). As crianças escolhem, então, o que pretendem fazer e, Lino (2014) defende esta escolha como “uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de infância (p.138). Por sua vez, Haddad e Lira (2020) referem que, quando as crianças participam, desde cedo, neste processo de planeamento, habituam-se a comunicar as suas intenções a outras pessoas antes de as iniciar, propiciando “a tomada de consciência sobre a sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias ações” (p.292).

4.2.1.2. O momento de Fazer

Após o planeamento, as crianças colocam as suas ações em prática e “levam a cabo uma sequência intencional de ações nas quais já pensaram e que já descreveram durante o tempo de planeamento” (Hohmann & Weikart, p.296), iniciando, assim, o

momento de fazer. As mesmas autoras referem que, o tempo de trabalho é importante pois, “ao trabalhar independentemente e com outras crianças ou adultos, as crianças brincam com um propósito e com concentração, resolvem problemas que lhes surgem e envolvem-se em experiências-chave” (p.296).

Durante o tempo de fazer as crianças concretizam as suas intenções, brincam de forma intencional dentro de um contexto social, resolvem problemas que não foram antecipados e, constroem conhecimento. Fromberg (1987, citado por Hohmann & Weikart, 2011) refere que, nestas situações, as crianças podem ser surpreendidas “entre o inesperado e o familiar, entre a semelhança parcial e a diferença parcial, entre aquilo que esperam e aquilo que encontram” (p.45).

Adicionalmente, as crianças, durante o tempo de fazer, realizam diversos tipos de brincadeiras, sendo elas: brincadeira exploratória, brincadeira construtiva, brincadeira de faz-de-conta e jogos. Smilansky e Shefatya (1990) descrevem a brincadeira exploratória como algo que permite às crianças desenvolver “capacidades físicas e a oportunidade de explorar e experimentar o ambiente natural” (p.2). A brincadeira construtiva, por sua vez, é uma evolução da brincadeira exploratória, dado que ocorre uma progressão da manipulação que irá originar algo que a criança construiu, reconhecendo-se como criadora (Smilansky & Shefatya, 1990). Já quando a criança brinca ao faz-de-conta, está a envolver-se na brincadeira “de tal forma que o vive e sente como se fosse real e verídico, não distinguindo a realidade da ficção” (Sousa, 2003, p.22). As crianças imitam ações e utilizam objetos com o objetivo de as auxiliar no faz-de-conta ao desempenharem diversos papéis (Hohmann & Weikart, 2011). Por outro lado, quando as crianças brincam através de jogos “o seu objetivo não é ganhar, mas sim divertir-se” (p.304).

Deste modo, durante o tempo de trabalho, as crianças estão envolvidas em: (i) iniciar, trabalhar sobre, modificar, completar e transformar os seus planos; (ii) brincar em diversos contextos sociais; (iii) diferentes tipos de brincadeiras e (iv) desenvolver conversas (Hohmann & Weikart, 2011). O momento de trabalho apresenta uma grande importância para os adultos pois, através da observação das crianças, os adultos conseguem recolher informação sobre as personalidades, as necessidades, os interesses e o desenvolvimento das crianças (Coelho & Tadeu, 2015).

4.2.1.3. O momento de Rever

Concluído o tempo de fazer, segue-se, então o momento de rever. Após as crianças colocarem em prática as suas escolhas, refletem sobre elas pois, refletir é relembrar o que se realizou acompanhado pela avaliação (Epstein, 2003). O tempo de revisão permite que as crianças reflitam, falem e mostrem aquilo que realizaram durante o tempo de trabalho. Existe um momento de partilha e discussão de experiências e aprendizagens, realizadas por todas as crianças com os adultos que as acompanharam durante os momentos de planear e de fazer, dado que “rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias acções” (Hohmann & Weikart, 2011, p.229). Ainda nesta linha de pensamento, as mesmas autoras referem que, as crianças ao relembrarem e refletirem sobre as suas ações “formam uma versão mental desses experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram” (p.340) e, escolhem falar sobre as partes que tiveram um maior significado para elas pois, “aprender implica memória intencional” (Norman, 1988). Eisner (1990) reforça que, o rever permite às crianças desenvolverem o seu discurso público e que, a representação pública de imagens e ideias é uma forma de as partilhar com os outros. Geralmente tomamos esta função como adquirida, inevitável, mas a não ser que o privado se torne público não há forma de participar da experiência dos outros... O processo de representação é uma forma de entrar nas vidas dos outros e de começar a compreender aquilo que os outros pensaram e sentiram (pp.53-54).

Posto isto, durante a revisão e reflexão, as crianças desenvolvem as suas capacidades de recontar acontecimentos passados, de escolher as experiências que pretendem recordar, constroem a sua compreensão pessoal sobre aquilo que fizeram e, relembram as experiências de diversas formas, através de gestos, diálogos, desenhos e escrita (Hohmann & Weikart, 2011). Esta ideia é reforçada por Formosinho, Kartz, McClellan e Lino (1996), afirmando que a revisão é “reflectir sobre a realização e a intenção-realização” (p.71).

Apesar de o tempo de planear-fazer-rever ser um tempo de escolha livre, não impede o educador de estar “física e emocionalmente disponível para observar e interagir com a criança” (Post & Hohmann, 2011, p.251), respeitando as suas escolhas. Deste modo, “as crianças ficam muito mais envolvidas nas experiências de

aprendizagem quando os adultos reconhecem e apoiam as suas intenções, em vez de tentarem suprimir ou dirigir para outro lado os propósitos” das crianças (Hohmann & Weikart, 2011, p.251).

4.2.2. O papel do adulto no tempo de Planear-Fazer-Rever

Importa, assim, clarificar qual o papel do adulto no tempo de Planear-Fazer-Rever. Oliveira-Formosinho (2007) refere que, o papel do adulto deve ser o de “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências”, bem como “fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (p.75).

Em relação ao momento de planear, Hohmann e Weikart (2011) apresentam diversas estratégias que os adultos devem ter em consideração, de modo a apoiar o planeamento das crianças. Inicialmente, os adultos devem abordar o processo de planeamento de forma entusiasta para incentivar as crianças a participarem no mesmo, “porque compreendem que as crianças aprendem melhor ao levarem avante os seus interesses pessoais” (p.267). O modo de planear deve ser realizado num ambiente calmo e de proximidade, sendo que “quanto mais pequeno fôr o grupo de crianças que partilha os seus planos com um adulto, mais íntima e calma pode ser cada interacção sobre o planeamento” (p.269). Os materiais devem estar visíveis para que as crianças os observem enquanto pensam nas suas intenções, dado que “ao formular os seus planos, se as crianças tiverem os materiais facilmente visíveis “lembram-se” de todos os objectos de que dispõem para escolher” (p.270). Para além disto, os adultos devem disponibilizar materiais e experiências, de forma a manter o interesse das crianças durante o período dedicado ao planeamento. Deste modo, de forma a que as crianças não percam o interesse ao planear, enquanto não chega a sua vez, os adultos devem providenciar jogos e experiências especiais pois, quando as crianças têm materiais interessantes para utilizar, não se importam de esperar pela sua vez de planear (Hohmann & Weikart, 2011). Ao planear, é importante que o adulto converse com a criança, auxiliando-a a desencadear os seus planos, colocando questões iniciadas com “o que?”. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “perguntar, simplesmente “O que é que gostarias de fazer hoje?” ... permite muitas respostas possíveis, e uma criança pode responder-lhe sem antes ter de compreender o significado da palavra “planear”” (pp.275-276).

Posteriormente, no tempo de trabalho, os adultos oferecem às crianças locais para que as crianças trabalhem, denominados por áreas de interesse. Deste modo, os

adultos examinam as áreas de interesse, de modo a compreenderem o que as crianças estão a realizar e “devem observar e registar interações sociais e tipos de brincadeira ou experiências-chave nas quais as crianças se envolvem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.308). Post e Hohmann (2011) também salientam a importância de o adulto “prestar muita atenção às crianças enquanto exploram e brincam” (p.252), não apenas para observar as brincadeiras, mas, também, para dar apoio e conforto. Assim, o adulto deve observar quais as crianças que necessitam de apoio, tendo em atenção se as crianças demonstram ansiedade, mal-estar, se estão sozinhas ou se solicitam, frequentemente, a apreciação do adulto (Hohmann & Weikart, 2011). Os adultos devem participar nas brincadeiras das crianças e conversar com as crianças como seus parceiros, envolvendo-se numa comunicação do estilo dar-e-receber (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Quando chega ao fim o tempo de trabalho, o adulto pode incentivar as crianças a arrumarem as áreas de interesse, através de jogos de arrumação, de modo a de criar um momento lúdico e alegre para as crianças, encorajando-as a participarem (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

De forma a apoiar o processo de revisão, os adultos devem privilegiar um contexto calmo e acolhedor, de preferência em pequenos grupos pois, “grupos de revisão pequenos e íntimos resultam em tempos de revisão mais satisfatórios, quer para crianças, quer para adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.352). Ao conversarem com as crianças e questionarem o que fizeram durante o tempo de trabalho, não deve existir pressa nem pressão, de modo a permitir que as crianças reflitam, com calma, sobre aquilo que realizaram, sendo que o adulto deve tecer comentários sobre as brincadeiras das crianças e, escutá-las atentamente (Hohmann & Weikart, 2011). Por fim, fornecer materiais de auxílio para manter o interesse das crianças durante o tempo de revisão é outra estratégia referida pelas mesmas autoras.

Neste sentido, o adulto possui, também, um papel nestes três momentos, sendo um apoio para as crianças, introduzindo estratégias, interagindo com as crianças, de forma a contribuir para a construção das suas aprendizagens (Alves, 2018). É dada às crianças a oportunidade de usufruírem de variadas experiências educativas, num contexto de interações sociais, quer com outras crianças, quer com adultos, de modo a contribuir para o desenvolvimento socio-afetivo, cognitivo, moral e motor das crianças (Serrão & Carvalho, 2011). Formosinho, Kartz, McClellan e Lino (1996) salientam que, o papel do adulto no modelo High/Scope “caracteriza-se por uma atitude de constante apoio às experiências de aprendizagem ativa” (p.78).

4.2.3. Participação das crianças e Pedagogias Participativas

O conceito de participação é complexo e difícil de caracterizar, sendo suscetível a existência de inúmeras (re)interpretações e (re)construções (Fernandes, 2009; Tomás, 2007). Porém, vários autores como Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) e Percy-Smith e Thomas (2010) defendem que, a participação das crianças significa compreendê-las como sujeitos e atores sociais, que detêm direitos, e são capazes de participar, de forma ativa, na sociedade. Isto não significa que devemos permitir que as crianças façam tudo o que querem, mas sim que “participar significa dar valor à opinião de terceiros, perceber que a sua opinião é valorizada e que o seu pensamento pode dar origem a transformações individuais e coletivas.” (Lapa & Tomás, 2015, p.175). Tal como Tomás (2011) afirma, participar é sermos capazes de permitir que exista negociação, cedências e escuta, desenvolvendo uma relação entre indivíduos, de forma justa, equitativa e emancipatória. Agostinho (2014) salienta que, apoiar a participação das crianças não importa apenas ouvir as suas vozes, mas também interpretar o que expressam e compreender que não chega apenas ouvir o que as crianças nos dizem, mas sim dar-lhes significado.

Adicionalmente, existem Pedagogias da Infância que estão em constante processo de construção que se apoiam em princípios baseados numa experiência educacional de boa qualidade (Pereira, 2019). Estas Pedagogias reconhecem o direito dos profissionais e, por isso, oferecem um apoio contínuo no desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2016), sendo que um destes exemplos é a pedagogia High/Scope. Estes tipos de pedagogias caracterizam-se por Pedagogias Participativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) que, “rompem com as perspectivas transmissivas e implícitas de pensar e fazer pedagogia.” (Pereira, 2019, p.7). Assim, a mesma autora defende que, as Pedagogias Participativas

entendem a criança, o professor e o processo de aprendizagem em uma perspectiva sustentada na competência dos sujeitos (adultos e crianças) para agir, interagir, refletir, colaborar e construir conhecimentos, porque são respeitadoras dos atores do desenvolvimento pedagógico – as crianças, os educadores e as famílias das crianças. (p.7).

Os objetivos das pedagogias participativas assentam no envolvimento da experiência e, a construção da aprendizagem na experiência, sendo contínua e interativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Para Ferreira (2004), a imagem da criança, em pedagogias participativas, é vista com competência, sendo detentora de um vasto leque de conhecimentos e um habitus que lhe conferem unicidade. Desta forma, o papel do educador é o de mediador, que deve observar e escutar a criança, de modo a compreendê-la e a responder-lhe de forma adequada, garantindo a motivação intrínseca da criança para a aprendizagem (Luís, 2012). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) corroboram com a imagem da criança apresentada por Ferreira (2014), referindo que a criança é “construtora de conhecimento, com competência de ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (p.19).

Adicionalmente, a Associação Criança desenvolveu uma perspectiva pedagógica, que se situa na família das pedagogias participativas, denominada por Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Os mesmos autores referem que os objetivos de educação da pedagogia-em-participação são,

os de apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a). (p.12-13).

As interações adulto-criança(s) são, também, uma dimensão importante da pedagogia e, ao analisar o estilo dessas interações, permite-nos determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007). Neste sentido, as relações e as interações são o meio central para a concretização de uma pedagogia participativa pois, “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um habitus que o(a)s profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.113).

Em suma, uma pedagogia da infância participativa é, no seu cerne, “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008, citados por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.104).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Para dar início à investigação foi necessário definir quais as opções metodológicas que iria tomar, bem como selecionar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar. Assim, as opções metodológicas a utilizar recorrem a uma investigação de natureza qualitativa. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), na natureza de investigação qualitativa, o investigador encontra-se no trabalho de campo a observar, analisar e emitir juízos de valor. Neste sentido, é importante que o investigador tenha uma capacidade interpretativa suficiente para acompanhar o desenvolvimento dos acontecimentos, durante a investigação. Bento (2012) refere, ainda que, o investigador utiliza métodos de recolha de dados interativos e humanistas, existindo uma participação ativa, do mesmo, ao observar os fenómenos holisticamente.

No que diz respeito ao método adotado para esta investigação, a mesma apresenta como método o **estudo de caso**, na medida em que “é um estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, de forma a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes” (Skate, 1999, p.11). Yin (2003) caracteriza o estudo de caso como sendo uma investigação empírica em que se “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). O mesmo autor salienta que, o estudo de caso possibilita uma investigação, de forma a preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. No que concerne à tipologia deste estudo de caso, de acordo com Skate (1999), este é um estudo de caso **intrínseco**, na medida em que se refere a uma situação particular, sem relação a outros casos, e **descritivo**, pois descreve um fenómeno inserido no seu contexto (Yin, 2003).

Relativamente às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, estes devem assentar na coordenação de procedimentos de pesquisa diversificados (Queirós & Rodrigues, 2006). Afonso (2014) corrobora esta ideia, afirmando que, numa investigação qualitativa é necessário a procura sistemática de determinados fatos da realidade social, recorrendo a métodos empíricos com o objetivo de gerar e interrelacionar ideias que possibilitem interpretar essa realidade. Segundo Ketele e Roegiers (1999), a recolha de dados é definida como um processo para obter informações a partir de múltiplas fontes, com a finalidade de alcançar um novo nível de conhecimento. É, ainda, importante salientar que cada técnica está inerente a um

conjunto de instrumentos que se constituem como fundamentais para a aquisição de dados que irão sustentar a investigação. Deste modo, optei por utilizar as seguintes técnicas: (i) observação direta participante e não participante; (ii) entrevista semiestruturada e (iii) inquérito por questionário.

Relativamente à **observação direta**, esta possibilita o conhecimento real de determinadas ocasiões que decorrem num contexto em específico (Máximo-Esteves, 2008). A técnica de observação direta participante é caracterizada por ser um método interativo de recolha de informação, que necessita de uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar (Rodriguez et al., 1999), uma vez que participei em diálogos espontâneos com as crianças enquanto planeavam, exploravam (*fazer*) e reviam. Assim, o adulto apresenta um papel simultâneo de investigador e participante, envolvendo-se na situação (Tomás, 2011). Adicionalmente, também realizei **observações não participantes**, recolhendo, apenas, os dados, sem intervir diretamente na vida da população observada (Carmo & Ferreira, 2008). Para a implementação desta técnica, recorri à realização de uma tabela de observação. De forma a enriquecer a observação, o investigador deve recorrer ao registo de notas de campo, que segundo Bogdan e Biklen (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150). Optei por elaborar a tabela de observação, para organizar os dados observados, relativamente ao que as crianças faziam enquanto brincavam e ao que reviam posteriormente, de modo a averiguar se, para as crianças, o momento de *rever* estava relacionado com o momento de *fazer*.

A realização de **entrevistas semiestruturadas** à equipa educativa e à coordenadora pedagógica, constituiu outra das técnicas utilizadas, com o objetivo de compreender e identificar a influência do processo de *planear-fazer-rever* no quotidiano das crianças. Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010) afirma que “a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (p.62). A entrevista é caracterizada por uma interação verbal que tem de ser realizada, pelo menos, entre duas pessoas, em que uma delas é o entrevistado e, a outra, o entrevistador. As entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por não serem totalmente abertas, nem conduzidas por um grande número de perguntas específicas, embora o entrevistador se siga por um conjunto de perguntas guias com alguma abertura (Quivy & Campenhoudt, 2017). Assim, elaborei, previamente, um guião de entrevista (cf. Anexo D), sendo o instrumento utilizado.

Respeitante ao **inquérito por questionário**, com questões abertas e fechadas, é importante que “as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira (Quivy & Champenhoudt, 2017, p.181). Este questionário serviu para averiguar se as crianças gostavam de poder tomar decisões e do poder de decisão que tinham no momento de planear e, também, identificar quais as escolhas das crianças no momento de planear. Deste modo, o inquérito por questionário (cf. Anexo E) foi apoiado em fotografias de situações específicas, de forma a auxiliar as crianças a explicarem o seu raciocínio. Uma vez que pretendia assegurar o bem-estar das crianças, procedi à elaboração de um consentimento informado, destinado às crianças (cf. Anexo F).

Concluída a recolha dos dados, foi necessário recorrer a uma triangulação dos mesmos pois, o cruzamento dos dados recolhidos assegura uma maior validade à investigação e Vasconcelos (2016) defende que, “através da triangulação da informação, a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (p.85). Assim, recorri a técnicas de análise de conteúdo, permitindo-me dar resposta à problemática e aos objetivos delineados. Silva e Fossá (2015) definem a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos” (p.3).

De modo a garantir a ética no decorrer desta investigação e da minha prática profissional, tive em consideração um conjunto de princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) para o trabalho de investigação com as crianças, bem como os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011). Assim, elaborei um roteiro ético com os princípios pelos quais guiei a minha prática (cf. Anexo G).

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e discussão dos resultados contempla uma fase em que são analisados todos os dados recolhidos através dos instrumentos e técnicas utilizados com o intuito de esclarecer os resultados da investigação, assim como a interpretação dos mesmos, de modo a responder às questões delineadas para a investigação.

Deste modo, neste subcapítulo é realizada uma triangulação de dados, nomeadamente das observações e registos escritos, que decorreram ao longo da investigação desenvolvida com o grupo, das entrevistas realizadas à equipa educativa e à coordenadora pedagógica, bem como dos questionários realizados às crianças.

4.4.1. Apresentação dos resultados

4.4.1.1. O processo de planear-fazer-rever – A perspetiva da equipa educativa e da coordenadora pedagógica

O primeiro objetivo desta investigação era compreender e identificar a influência do processo de *planear-fazer-rever* no quotidiano das crianças. Assim, com o intuito de compreender qual a influência que o processo podia ter para as crianças, foi realizada uma entrevista à EI, à coordenadora pedagógica (CP) e à AAE. As entrevistas permitiram depreender as perspetivas das profissionais sobre o processo, qual o grau de importância do processo no quotidiano das crianças e, qual o papel dos adultos durante o processo. A partir dos dados recolhidos, foi construída uma tabela de análise categorial.

Tabela 4.

Caracterização do processo de planear-fazer-rever

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Caracterização do processo de planear-fazer-rever	Conceção pessoal do processo de planear-fazer-rever	Características do processo	Planear a brincadeira; Ajuda as crianças a cumprirem os seus planos; Refletir sobre a ação; Exploração das áreas. EI
			Responsabilizar a criança; Analisar o que foi planeado e o que foi feito. CP
			Desenvolver a autonomia;

No que diz respeito à concepção pessoal das entrevistadas, relativamente ao processo de planear-fazer-rever, foi possível constatar, de acordo com a Tabela 5, que cada profissional caracteriza o processo de forma pessoal, mas todas consideram-no importante. A coordenadora pedagógica afirmou que “o processo de planear-fazer-rever é dar alguma responsabilidade, é responsabilizar a criança sobre aquilo que vai fazer ao longo do dia”, sendo que, a AAE afirmou também que “o processo de planear-fazer-rever procura que as crianças desenvolvam a sua autonomia, estruturarem as suas ideias e que tomem decisões de acordo com os seus interesses”. Por outro lado, a EI mencionou qual a estrutura deste momento, caracterizando o que acontece durante o planear, durante o fazer e durante o rever.

Tabela 5.

Influência do processo de planear-fazer-rever

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Influência do processo de planear-fazer-rever	Importância do processo de planear-fazer-rever	Benefícios para as crianças	Dar intencionalidade à brincadeira. CP
	Aprendizagem das crianças	Influência nas aprendizagens das crianças	Desenvolvimento de diversas áreas de aprendizagem; Desenvolvimento da comunicação. EI, CP
			Autoconfiança e tomada de decisões. AAE

Procurei saber a opinião das profissionais para compreender se o processo de planear-fazer-rever era benéfico para as crianças. Sobre esta questão, é possível verificar, através da Tabela 6, que as três profissionais reconhecem os benefícios que o processo de planear-fazer-rever pode proporcionar às crianças. A EI referiu que “Na minha opinião, o processo de planear-fazer-rever tem bastantes benefícios para as crianças.” e, a coordenadora cooperante mencionou alguns benefícios, tais como “eles colocam um objetivo naquilo que vão brincar” e ainda, “ajuda-as a estruturar aquilo que vão fazer e depois a parte da revisão ajuda-as a refletir sobre”.

Com a questão anterior, procurei, posteriormente, saber se o processo de planejar-fazer-rever pode ter influência na aprendizagem das crianças e, de que modo. Desta forma e, observando a Tabela 6, quando questionada, a EI afirmou que o processo faz desenvolver diversas áreas de aprendizagem, uma vez que “a criança desenvolve a sua capacidade para refletir, prever e fazer planos relativamente às suas intenções. (...) desenvolve a capacidade de comunicar”. Adicionalmente, a coordenadora pedagógica, também, mencionou que, as crianças aprendem durante o processo de planejar-fazer-rever, seja a nível social, matemático, entre outros. A AAE salientou que as crianças desenvolvem a sua autonomia e a capacidade para tomar decisões.

Assim, considerei importante questionar às profissionais o motivo pelo qual este processo deve estar integrado na rotina diária das crianças.

Tabela 6.

Pressupostos para o processo estar integrado na rotina

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Influência do processo de planejar-fazer-rever	O processo na rotina das crianças	Pressupostos para o processo estar integrado na rotina	Dar voz às crianças; Concede uma rotina estruturada aos adultos; Facilita a perceção do nível de desenvolvimento de cada criança. EI
			Estruturar a brincadeira e refletir. CP
			Desenvolver a revisão e reflexão. AAE

Observando a Tabela 7, é possível constatar que a EI mencionou dois aspetos, sendo um deles a oportunidade que as crianças têm para que a sua voz seja ouvida e a sua participação valorizada e, o outro é o facto de este processo configurar uma rotina estruturada aos adultos da sala. A EI afirmou que a rotina estrutura constitui uma segurança e propicia à observação do desenvolvimento de cada criança. Por outro lado, a coordenadora pedagógica considera que, durante o processo, as crianças conseguem estruturar a sua brincadeira e refletem, posteriormente, sobre a mesma, responsabilizando-os naquele momento. A AAE salientou, também, a importância do

processo de planejar-fazer-rever para o desenvolvimento da revisão e reflexão das crianças, pois “desenvolvem capacidades de rever e refletir sobre as suas escolhas.”.

Tabela 7.

Papel pessoal durante o processo de planejar-fazer-rever

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Papel do adulto durante o processo	Estratégias pessoais adotadas	Tempo de planejar	Orientar as crianças e as suas comunicações; Ser imparcial. EI
			Motivar as crianças para o momento. CP
			Ouvir as crianças e apoiar as suas decisões. AAE
		Tempo de fazer	Apoiar as crianças e despertar outras possibilidades de exploração. EI
			Recordar as crianças do seu plano e procurar ir a todas as áreas. CP
			Ser parceira; Encorajar na resolução de problemas. AAE
		Tempo de rever	Participativo e ativo; Fazer questões. EI
			Ouvir as crianças e desafiá-las. CP
			Criar um momento de reflexão. AAE

Por fim, questionei as três entrevistadas acerca do seu papel em cada momento do processo de planejar-fazer-rever.

Relativamente ao momento de planejar, a EI considera que o seu papel deve ser o de orientar as crianças, bem como as suas comunicações, questionando-as “no sentido de saber mais acerca das suas intenções, interesses ou saberes.” A coordenadora pedagógica tem como estratégia motivar as crianças para o momento, porque “ao fim

de muito tempo o planejar é logo um momento muito automático”. A AAE referiu outra estratégia que consiste em ouvir as crianças com atenção, fazê-las sentir que estão a ser ouvidas e apoiar as suas decisões.

No que diz respeito ao momento de fazer, são diversas as estratégias que cada profissional referiu utilizar. A EI referiu que apoiava as crianças e despertava-as para outras possibilidades de exploração dos materiais e das áreas. Adicionalmente, a coordenadora pedagógica observava as crianças e, se alguma criança não soubesse para onde ir, a coordenadora tentava recordar a criança para o plano que elaborou e, procurava ir a todas as áreas da sala, de forma a estar com todas as crianças. Participar como parceira nas brincadeiras e encorajar as crianças a resolverem os seus problemas, foram estratégias mencionadas pela AAE.

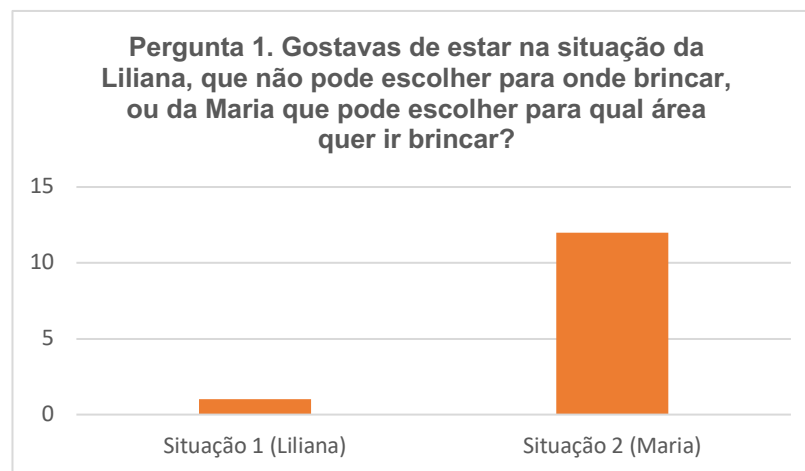
O último momento, o rever, a EI mencionou duas estratégias, sendo elas, ser um adulto participativo e ativo, fazendo observações e questões com potencial para que as crianças reflitam sobre o que fizeram. Em concordância, a coordenadora pedagógica, também, referiu a importância de fazer questões abertas, estar disposta a ouvir as crianças com atenção e, tentar lembrar as crianças se, durante a semana, passaram por todas as áreas, desafiando-as “a ir a mais uma área ou outra”. Por fim, durante o momento de rever, a AAE referiu criar um momento de reflexão, de modo que as crianças reflitam sobre as suas ações e experiências.

4.4.1.2. O poder de decisão no processo de planejar-fazer-rever – A perspectiva das crianças

De forma a compreender se as crianças gostam de poder tomar decisões e do poder de decisão que têm no momento de planejar, elaborei um questionário de escolhas apoiado em fotografias, de modo a ilustrar um contexto às perguntas, facilitando a sua compreensão para as crianças. O questionário foi constituído por um conjunto de cinco perguntas e, em 17 crianças, consegui entrevistar 13, sendo esta a minha amostra.

Figura 2.

Respostas à Pergunta 1

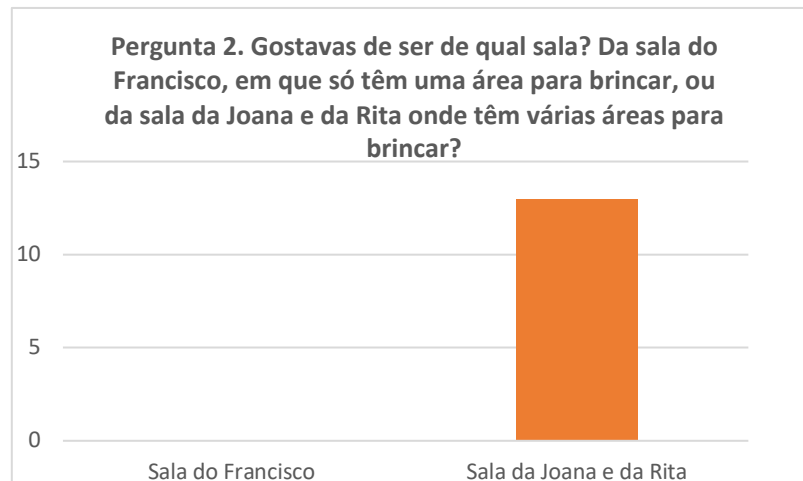


Na primeira questão, as crianças observaram duas fotografias que ilustravam dois contextos diferentes. Na situação número 1, observaram a fotografia de uma criança que estava na área da casa e, apenas podia brincar nessa área. Na situação número 2, observaram uma criança dentro de uma sala de atividades, que podia escolher qualquer área da sala para ir brincar. Com isto, questionei as crianças sobre em qual situação gostariam de estar. Ao observar a Figura 2, conferimos que 12 crianças responderam que preferiam estar na situação 2, e apenas uma criança respondeu preferir a situação 1.

Após questionar qual a preferência das crianças por poderem brincar apenas em uma área ou em várias, pretendi auferir se as crianças gostariam de frequentar uma sala que contemple apenas uma área, ou uma sala que contemple várias áreas.

Figura 3.

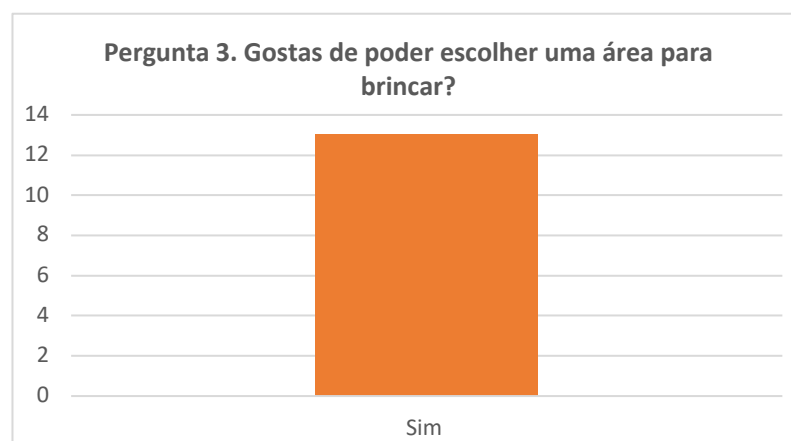
Respostas à Pergunta 2



As crianças observaram, também, duas fotografias, sendo que a primeira fotografia apresentava uma sala em que só existia a área das artes e, a segunda fotografia, ilustrava uma sala onde existiam várias áreas. Com isto questionei as crianças de que sala gostariam de ser. Interpretando a Figura 3, pode-se observar que todas as crianças responderam que gostavam de ser da sala da Joana e da Rita, ou seja, a sala com várias áreas. Posteriormente, questionei as crianças se gostavam de escolher uma área para explorar.

Figura 4.

Respostas à Pergunta 3



Ao observar a Figura 4, é possível verificar que, novamente, todas as crianças responderam que gostavam de poder escolher uma área para brincar. Adicionalmente,

algumas crianças, completaram a sua resposta, dizendo “Sim, eu gosto. Gostava de brincar com elas”, apontando para a fotografia onde estão as meninas Joana e Rita, ou “Sim eu gosto de escolher porque a sala é muito bonita”, e ainda, “Sim, cada um vai brincar para a sua área”.

De modo a compreender a razão pela qual as crianças optam por escolher determinada área quando planeiam, apresentei-lhes uma fotografia onde constam crianças a brincar numa área de blocos e, questionei o porquê daquelas crianças escolherem brincar na área dos blocos.

Tabela 8.

Justificações das crianças acerca da escolha de uma área

Tema	Categoria	Unidades de registo	Frequência
Possíveis opções das crianças para brincar na área dos blocos	Recursos e materiais	- Oli.: "Poque têm legos" - Cm.: "Eles estão a brincar com carros, poque eles querem brincar" - Gl.: "Poque gostavam de ir bincar pos carros". - Lou.: "Poque tinham carros." - DC.: "fazer uma pista." - R.: "Gosta da área dos blocos" - A.: "Bincar cus carros".	7
	Interesse próprio	- Sl.: "Poque eles queriam" - S.: "Poque querem"	2
	Quantidade de recursos	-C.: "Porque eles gostam de brincar com muitas coisas"	1

Das 13 crianças entrevistadas, 3 não souberam responder à questão, tendo afirmado que não sabiam o motivo pelo qual foi escolhida aquela área. Assim, a tabela apresentada, contém somente as respostas de 10 crianças. Com base nas respostas das crianças, houve a necessidade de as separar por três categorias, sendo elas: recursos e materiais, interesse próprio e, quantidade de recursos. Observando a Tabela 9, constatamos que 7 crianças consideraram que foi devido aos materiais e recursos existentes naquela área dos blocos, como legos, carros e pistas de carros, que as crianças escolheram aquela área para explorar. Outra perspetiva foi o interesse e

vontade própria que aquelas crianças poderiam ter em brincar na área dos blocos, uma vez que foi a resposta de 2 crianças. Por outro lado, uma criança referiu que aquela área tinha “muitas coisas” para brincar e que, foi essa a razão pela qual as crianças a escolheram.

A última questão do questionário consistiu em compreender quais os motivos que levavam as crianças do grupo a escolher determinada área para brincar. As respostas das crianças foram várias. 2 das 13 crianças não souberam justificar as suas escolhas e responderam que não sabiam. Por outro lado, 3 das 13 crianças afirmaram que queriam escolher a área dos blocos, representada na fotografia, apontando para a mesma, sem indicar a razão. Neste sentido, com as restantes 8 respostas (cf. Tabela 10), compreendi que existem dois motivos pelos quais as crianças escolhem as suas áreas. Um deles são os recursos e materiais que estão presentes nessas áreas e, o outro é a preferência que as crianças demonstram ter por determinada área e, por isso, as escolhem.

Tabela 9.

Motivos que levam as crianças a escolher determinada área

Tema	Categoria	Unidades de registo	Frequência
Escolha das crianças para ir brincar	Recursos e materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Oli.: "tô nos livros porque queria ver um livro" - Sl.: "a dos blocos porque eu gosto muito de brincar com os carros." - Gl.: "escolho ir por carros porque gosto muito de escavadoras." - Lou.: "dos carros para brincar com os carros." - Ml.: "eu gosto de brincar de dinossauros" 	5
	Preferência pela área	<ul style="list-style-type: none"> - Cm.: "eu quero a área dos blocos" - C.: "digo assim, eu vou para a área dos blocos, ou da casa e para a área das artes." - R.: "dos carros porque gosto" 	3

4.4.1.3. As escolhas das crianças no momento de planear

Tabela 10.

Número de vezes que cada área de interesse foi escolhida durante o planeamento

Área	Blocos	Livros	Casa	Artes	Jogos
					
Número de vezes escolhida	30	6	20	10	0

De forma a identificar quais as escolhas das crianças no momento de planear, recolhi registos através de observações que realizei durante o período de investigação. Recolhi um total de 66 registos acerca de quais as escolhas das crianças no momento de planear. Deste modo, elaborei a presente Tabela em que estão apresentadas as áreas da sala e, onde consta o registo de frequência da escolha das áreas. Observando a Tabela 11, verifica-se que, durante o tempo de recolha de registos, as áreas mais escolhidas pelas crianças foram, a área dos blocos e a área da casa. A área das artes e a área dos livros, também, foram escolhas das crianças, porém com menor frequência. Contrariamente, a área dos jogos nunca foi uma escolha das crianças durante o momento de planear.

4.4.1.4. O momento de rever e o momento de fazer – As crianças reveem o que fazem?

O último objetivo da presente investigação depreendia compreender se o momento de rever estava relacionado com o momento de fazer, para as crianças. No total recolhi 16 registos de momentos de rever e, a partir dos mesmos, elaborei uma tabela de análise (cf. Anexo J), com o que a criança fez, o que a criança reviu e, quais os aspetos integrantes da revisão. Após analisar os registos de revisão das crianças, compreendi que as crianças podem rever os seguintes aspetos: a área de interesse explorada, o que utilizaram nas suas explorações, com quem partilharam as suas explorações e, ainda, a ação da exploração, o que significa que 4 são os aspetos que evidenciei na análise. É de salientar que o número de registos foi diminuto, pois a EI é flexível na rotina diária do grupo e, por vezes, aconteciam pequenos imprevistos que

nos impossibilitavam de realizar este momento devido à falta de tempo, como por exemplo, conflitos surgidos entre as crianças, o acolhimento das crianças ser realizado durante um longo espaço de tempo, ou como o facto de a EI perceber que as crianças estavam irrequietas e, por isso, decidir que deviam ir para o espaço exterior libertar as suas energias, entre outros.

4.4.2. Discussão dos resultados

No que diz respeito à análise das entrevistas realizadas à equipa educativa e à coordenadora pedagógica e, considerando os resultados obtidos, as profissionais identificam o processo de planear-fazer-rever como sendo benéfico para as crianças, possibilitando-lhes o desenvolvimento de diversas capacidades. Ao caracterizar este processo, as profissionais indicaram que, com o mesmo, as crianças planeiam as suas brincadeiras, exploram as áreas de interesse, refletem sobre a ação e, principalmente, o processo permite responsabilizar as crianças sobre aquilo que vão fazer ao longo do dia. Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006), corroboram com esta premissa, afirmando que a criança está implicada neste processo ensino-aprendizagem e é responsabilizada pela sua aprendizagem. A AAE caracterizou o processo como sendo potenciador do desenvolvimento da autonomia e da estruturação de ideias, uma vez que, tal como Hohmann e Weikart (2011) salientam, durante o momento de planear, as crianças transformam as suas intenções numa ação intencional, formulando planos com objetivos. Aquando questionadas sobre a possibilidade do processo de planear-fazer-rever conceder benefícios para as crianças, as entrevistadas responderam afirmativamente à questão e, a coordenadora pedagógica identificou como benefício o facto de as crianças conferirem intencionalidade à sua brincadeira, uma vez que a criança aplicou um objetivo à brincadeira, permitindo-lhe estar focada no que deseja realizar. Os autores Hohmann e Weikart (2011) salientam o expressar de intenções e interesses pessoais, sendo que, “quando as crianças agem impelidas pelas suas intenções, geralmente exibem a energia, o entusiasmo e o desejo que tornam eficazes e possíveis o ensino e a aprendizagem” (p.251). Assim, uma vez que as crianças ao planear configuram intencionalidade, pode permitir-lhes aproveitar em pleno as suas intenções, revertendo-se, conseqüentemente, no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Adicionalmente, Epstein (2003) refere que, quando as crianças planeiam, realizam e reveem as suas próprias atividades de aprendizagem, o seu comportamento

tem mais propósito e intenção e, as crianças têm um melhor desempenho na linguagem, bem como em outras capacidades intelectuais. Assim, através da entrevista e, após questionar as entrevistadas acerca da influência que o processo pode ter na aprendizagem das crianças, foi possível verificar que a EI e a coordenadora pedagógica concordam com este enunciado, dado que as profissionais destacaram como aprendizagens a desenvolver com este processo, a comunicação das crianças e, ainda, capacidades a nível social, matemático e reflexivo. A EI afirmou mesmo que “este processo traz grandes benefícios ao desenvolvimento das crianças e fá-las desenvolverem-se nas mais diversas áreas de aprendizagem”. Complementarmente, a AAE mencionou a autoconfiança e, a tomada de decisões, como aprendizagens que as crianças desenvolvem com este processo. As profissionais demonstraram identificar as influências que este processo pode ter nas aprendizagens das crianças, tal como Haddad e Lira (2020) afirmam, quando dizem que se as crianças participarem, desde cedo, neste processo, habitam-se a comunicar as suas intenções, propiciando “a tomada de consciência sobre a sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias ações” (p.292).

As respostas das profissionais, relativamente ao motivo pelo qual este processo deve estar integrado na rotina diária das crianças, são distintos. A EI faz referência a dois aspetos benéficos, tanto para as crianças como para os adultos da sala. Para as crianças, o processo deve estar integrado na sua rotina pois, concede-lhes voz, ou seja, durante o processo as crianças são ouvidas atentamente e, o que dizem tem muita importância, para o adulto e para as restantes crianças. Deste modo, ao ser-lhes possibilitada a sua vez para falar com calma, sem pressa e com atenção, as crianças desenvolvem o seu discurso público e a representação pública de imagens e de ideias, partilhando-as com os outros, o que pode resultar numa melhor compreensão daquilo que foi pensado e sentido (Eisner, 1990). Assim, as crianças participam na sua aprendizagem, uma vez que, “participar significa dar valor à opinião de terceiros, perceber que a sua opinião é valorizada e que o seu pensamento pode dar origem a transformações individuais e coletivas.” (Lapa & Tomás, 2015, p.175). Por outro lado, para os adultos, este processo deve estar integrado numa rotina de sala, porque concede uma rotina estruturada ao adulto, promovendo-lhe alguma segurança e organização sobre o momento. Perante isto, concordo com a EI relativamente à segurança que esta rotina diária constitui para o adulto, mas, também, para as crianças pois, permite-lhes “antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido

de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). Adicionalmente, a AAE indicou como motivo, o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as suas escolhas, dado que “rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias acções” (Hohmann & Weikart, 2011, p.229), sendo, deste modo importante, que o processo de planear-fazer-rever faça parte integrante da rotina diárias das crianças.

Aquando questionadas acerca do seu papel em cada momento do processo, as entrevistadas fizeram referência a diversas estratégias adotadas pelas mesmas. No momento de planear, a EI mencionou que tem como papel o de orientar as crianças durante o momento e as suas conversas, questionando-as, de modo a saber mais sobre as suas intenções e interesses. Em concordância com Hohmann e Weikart (2011), durante o planear o adulto deve conversar com a criança, ajudando-a a desencadear os seus planos, colocando questões de forma a orientar as crianças no planeamento. É possível constatar que esta estratégia, mencionada pela educadora, faz parte da sua ação com as crianças.²⁰ Por outro lado, a coordenadora pedagógica faz referência à necessidade de motivar as crianças para o momento de planear, recorrendo a diversas estratégias, que tal como Hohmann e Weikart (2011) mencionam, podem consistir em disponibilizar materiais e experiências, para manter o interesse das crianças e, ainda, o adulto abordar o processo de planeamento de forma entusiasta. Assim, é possível observar que, tanto a equipa educativa, como eu, compreendemos a importância de convidar as crianças para um momento entusiasmante e cativante²¹. A AAE, também, mencionou estratégias que utiliza no momento de planear, como escutar as crianças e, apoiar as suas decisões.

Posteriormente, no momento de fazer, as estratégias adotadas são outras. A EI apoia as crianças durante as suas explorações e brincadeiras, bem como promove

²⁰ “As crianças voltam a planear com as formas geométricas que planearam na semana passada. Todas as crianças escolhem a área dos blocos para brincar. A educadora coloca questões às crianças como, Para onde vais brincar? Vais brincar com o quê?”. – Nota de campo de dia 23 de novembro de 2021.

²¹ “As crianças planeiam utilizando formas geométricas. A educadora tem formas geométricas dentro de uma caixa (círculos, triângulos e quadrados), e a educadora diz a cada criança que tem de retirar a X forma geométrica e depois planear.” - Nota de campo de dia 19 de novembro de 2021

- “Para planear dou pistas às crianças de quem será que vai planear. Digo “agora a criança que vai planear tem uma bandolete de unicórnio”, o SI. diz “é a MI.” – Nota de campo de dia 10 de novembro de 2021

outras possibilidades de técnicas e exploração de materiais, uma vez que, tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), o papel do adulto deve ser o de “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências”, bem como “fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (p.75). É interessante observar que a EI compreende qual o seu papel durante este momento e de que forma o pode potenciar²². O que a coordenadora pedagógica procura realizar durante o momento de fazer, depreende-se com ajudar as crianças a recordar o plano que elaboraram, no tempo de planear, caso seja necessário e, procurar passar por todas as áreas de interesse da sala, com o intuito de brincar com todas as crianças, ao longo da semana. Assim, a coordenadora pedagógica consegue compreender o que as crianças estão a realizar em cada área, tendo a oportunidade de “observar e registar interações sociais e tipos de brincadeira ou experiências-chave nas quais as crianças se envolvem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.308). Por seu lado, a AAE referiu, também, que participa nas brincadeiras das crianças como parceira e, procura encorajar as crianças na resolução de problemas, quando necessário. Não é apenas importante que o adulto observe as crianças enquanto as mesmas exploram e brincam, mas, também, é necessário observar para dar apoio e conforto (Hohmann & Weikart, 2011).

Por último, destina-se o momento de rever e, durante o mesmo, a EI salienta a importância de realizar observações e questões pertinentes, de forma a potenciar as respostas das crianças e as suas reflexões. Realizar questões abertas às crianças e, permitir que reflitam sem pressa nem pressão, possibilitando a reflexão, com calma, sobre aquilo que realizaram (Hohmann & Weikart, 2011). O mesmo autor salienta, ainda, que os adultos devem privilegiar um contexto calmo e acolhedor que resultem em tempos de revisão mais satisfatórios, quer para as crianças, quer para os adultos, tendo sido esta uma estratégia identificada pela AAE, afirmando que é necessário criar um momento em que as crianças tenham oportunidade de relembrar e refletir, sobre as suas experiências. A coordenadora pedagógica, para além de fazer referência às questões abertas, referiu, ainda, a necessidade que o adulto deve ter de se lembrar se cada criança conseguiu passar por todas as áreas ao longo da semana, desafiando-a a experimentar cada área de interesse.

²² “A C. e o GI. estão na área dos blocos a brincar com dinossauros. A educadora vai ter com ele e pergunta-lhes o que estão a fazer com os dinossauros. As crianças dizem que estão no dinoparque dos dinossauros. A educadora sorri e propõem-lhes construir um dinoparque com os materiais que têm na área. A C. diz “Boa ideia” e juntos começam a fazer uma construção que intitulam por dinoparque.” - Nota de campo de dia 5 de fevereiro de 2022

Relativamente à análise dos questionários realizados às crianças, é possível compreender que as crianças gostam do poder de escolha, uma vez que 12 crianças responderam que preferiam estar na situação 2, que corresponde ao poder escolher uma área para onde ir brincar. Apenas 1 criança respondeu que preferia estar na situação 1, que implica não poder escolher uma área para brincar e apenas brincar na área da casa. Analisando as respostas, não é possível concluir se a criança que indicou a situação 1, não tem preferência por escolher uma área e, assim, não revela necessidade de ter o seu próprio poder de escolha. A criança pode apenas preferir mais a área da casa, a outras áreas de interesse. Porém, com as restantes 12 respostas pode-se concluir que, estas crianças preferem ter opção de escolha no que diz respeito às suas brincadeiras e explorações, e não terem de ser subjugadas a explorações impostas pelo adulto. Podemos falar, assim, de Pedagogias Participativas em que a Pedagogia High/Scope assenta, uma vez que a criança é “construtora de conhecimento, com competência de ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2014, citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.19). Adicionalmente, aquando as crianças foram questionadas se gostam de poder escolher uma área para brincar, verificou-se, novamente, que sim, pois todas as crianças responderam afirmativamente. No processo de planear-fazer-rever as crianças compreendem que têm poder de escolha e que podem construir os seus planos sem constrangimentos ou imposições, tendo voz no seu processo de aprendizagem. Maia (2021) acresce que as oportunidades de escolha beneficiam a qualidade do contexto e permitem às crianças ter um sentido de controlo e uma maior previsibilidade do contexto.

Aquando questionadas sobre qual a sua preferência em frequentar uma sala que contemple apenas uma área de interesse ou, frequentar uma sala que contemple várias áreas de interesse, não existiram respostas divergentes porque, todas as crianças (13), responderam preferir frequentar uma sala com várias áreas de interesse. Estes dados podem indicar diversas suposições, tais como: as crianças gostam de poder escolher qual a área de interesse que vão explorar e, para isso, necessitam de uma sala com várias áreas de interesse ou, as crianças acham apelativo terem à sua disponibilidade diversos materiais e recursos para explorar, o que uma sala com apenas uma área de interesse pode não apresentar. Estas suposições não são possíveis de serem verificadas pois, para tal, era necessário obter justificação por parte das crianças. No entanto, podemos retirar mais conclusões com as respostas à questão do porquê de as crianças, na fotografia apresentada, escolherem brincar naquela área (blocos). 7

crianças responderam que aqueles meninos escolheram explorar a área dos blocos, devido a recursos e materiais disponíveis na área, 2 responderam que aqueles meninos tinham vontade e interesse em explorar a área e, 1 criança apresentou como resposta a quantidade de recursos e materiais existentes naquela área, ou seja, os meninos optaram por brincar naquela área pois, tinham diversos recursos para explorar. Ora, estas respostas são interessantes porque, não conhecendo os meninos que estão na fotografia nem a própria área, as justificações apresentadas pelas crianças podem representar o modo como estas crianças realizam as suas escolhas no planeamento. Isto é, as 7 crianças que indicaram os recursos e os materiais, pode significar que estes são os motivos que as levam a escolher uma área ao planear e, o mesmo se pode aplicar às 2 crianças que indicaram a vontade e interesse próprio, bem como a criança que referiu a quantidade de recursos. Analisando com a literatura, Hohmann e Weikart (2011) mencionam que, as ações que as crianças planeiam são resultado dos seus interesses e desejos e, as 2 crianças que mencionaram o interesse próprio, referiram efetivamente que aqueles meninos escolheram aquela área porque queriam. O planeamento realiza-se com os interesses espontâneos das crianças e, deste modo, também podemos analisar as respostas das crianças aquando foram questionadas sobre os motivos que as levam a escolher determinada área para explorar. As 5 crianças que mencionaram escolher determinada área devido aos materiais e recursos que a mesma apresenta, fizeram referência a diversos materiais como livros, carros, escavadoras e dinossauros. Segundo estas crianças, o seu planeamento baseia-se nos recursos e materiais que querem explorar naquele momento, ou seja, as crianças definem um objetivo e expressam as suas intenções com o seu planeamento. Revelam que não escolhem uma determinada área sem existir um porquê ou uma justificação. Deste modo, o planear de forma intencional e de acordo com os interesses, pode proporcionar uma maior concentração nas tarefas e as crianças elaboram um objetivo e os meios de o atingir (Hohmann & Weikart, 2011). As restantes 3 crianças afirmaram escolher uma determinada área, devido à preferência que têm pela mesma, ou seja, pela vontade própria e pelo gosto. Com o planeamento o adulto consegue retirar diversas observações acerca dos interesses das crianças e das suas aprendizagens e, pode antecipadamente, organizar as áreas de interesse e os materiais, dado que “ao formular os seus planos, se as crianças tiverem os materiais facilmente visíveis “lembram-se” de todos os objectos de que dispõem para escolher” (Hohmann & Weikart, 2011, p.270).

Ora, assim, também foi interessante compreender quais são as escolhas das crianças no momento de planear. Analisando a tabela de registo com a frequência da escolha das áreas, em que consta que: a área dos blocos foi escolhida 30 vezes, a área da casa 20 vezes, a área das artes 10 vezes, a área dos livros 6 vezes e, a área dos jogos 0 vezes, é intrigante refletirmos sobre o que pôde ter estado na origem destas escolhas. Tal como já referido anteriormente, os interesses e desejos das crianças é algo que as pode levar a realizarem os seus planos, mas não só. Conseguimos compreender com o questionário que, fatores como, recursos/materiais e preferência por determinada área, também, são outros motivos de escolha. De facto, durante as minhas observações consegui identificar que, alguns dos motivos pelos quais as crianças planeiam ir para determinada área de interesse é devido aos recursos e materiais específicos da área²³; pela exploração e brincadeira que a área pode fornecer²⁴, mas também, e este não foi mencionado pelas crianças no questionário, o fator das relações sociais, isto é, a criança escolhe brincar em determinada área porque o seu/sua amigo/a planeou brincar nessa mesma área²⁵. De facto, podem ser diversos os motivos pelos quais as crianças decidem planear, sendo que, por vezes, o adulto pode pensar que a criança planeou aquilo por um determinado motivo e, afinal, não foi esse mesmo motivo que esteve na origem da sua decisão²⁶. Adicionalmente, as crianças podem ter mais do que um motivo para brincar na área escolhida, tal como o Sl. demonstra²⁷, neste caso, escolher a área

²³ O Sl. afirma “Vou brincar com os carros”.

O Gl. afirma “Vou brincar com os bebés” - Nota de campo de dia 07 de fevereiro de 2022

²⁴ A C. diz “Vou brincar na área da casa”.

Educadora. “O que vais fazer?”

C: “Brincar com os bebés”. – Nota de campo de dia 07 de fevereiro de 2022

- “(...) Pergunto-lhe com o quê que ele vai brincar e ele responde-me “os blocos de fazer casas grandes”. – Nota de campo de dia 08 de fevereiro de 2022.

²⁵ A S. diz “Vou brincar na área da casa”

A educadora responde “Também vais para a área da casa...e vais brincar com a C.?”

S: “Sim”. – Nota de campo de dia 07 de fevereiro de 2022.

²⁶ O L. diz que vai brincar na área da casa. A educadora questiona se ele vai brincar com a S. e a C., mas ele afirma “Não, mas vou brincar com os bebés”. - Nota de campo de dia 07 de fevereiro de 2022.

²⁷ O Sl. planeia e diz “vou brincar com os blocos”. Estagiária: “Nos blocos...e vais brincar com o quê?”. Sl: “Com os carros”. Estagiária: “E vais brincar com algum amigo em especial ou não?”. Sl: “Vou brincar com o Lou.” – Nota de campo de dia 16 de dezembro de 2021.

dos blocos devido aos materiais da área e, também, às relações sociais. O que podemos inferir é que, independentemente da razão que está na origem da escolha, há áreas que são mais exploradas do que outras. Diariamente, era recorrente mais do que uma criança planear explorar a área dos blocos, bem como a área da casa. Por outro lado, durante os registos realizados para a investigação, a área dos jogos nunca foi escolhida no planeamento das crianças. Este facto não significa que as crianças não brincavam com os jogos que estavam presentes na área pois, durante o momento de fazer algumas crianças recorriam aos materiais presentes nessa área, para explorar²⁸. No entanto, porquê que será que a área dos jogos nunca foi planeada? Será que as crianças não se lembravam desta área durante o planeamento? Os materiais seriam pouco interessantes, no ponto de vista das crianças? O facto de nenhuma criança planear brincar nesta área pode ter levado a, conseqüentemente, mais ninguém a escolher?. As suposições são diversas, mas não consigo indicar uma resposta para tal. Posteriormente, se me fizesse sentido, poderia tentar compreender estes resultados. Por fim, no que diz respeito aos momentos de rever e se as crianças conseguem rever o que realizaram durante o momento de fazer, foram observados alguns momentos. Analisando todos os momentos observados é possível afirmar que todas as crianças compreendem que, a revisão é destinada à partilha de experiências realizadas durante o tempo de fazer. Assim, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), as crianças conseguem apoiar-se nas suas memórias e refletem sobre as suas experiências. Com os indicadores de análise, compreendi que nem todas as crianças são capazes de rever os mesmos aspetos que outras. Com a Tabela foi possível observar que há crianças que, na sua revisão, só identificam um aspeto, identificam dois aspetos ou identificam 3 aspetos. Temos, por exemplo, a C. que, nos tempos de rever observados, conseguiu, apenas, rever um aspeto, sendo que, num deles foi a área que explorou e, no outro, descreveu a ação que realizou. A Cm., também, só reviu um aspeto, sendo este os materiais/recursos que explorou. O A., em 3 momentos observados, apenas em 1 conseguiu rever dois aspetos e, nos outros 2, reviu um aspeto. Estas evidências podem significar que, estas crianças ainda não têm a sua reflexão elaborada ou desenvolvida e, por isso, só conseguem identificar um aspeto, mas, tal como refere Hohmann e

²⁸ Sento-me ao pé da mesa onde está a OI. Pergunto-lhe “O que estás a fazer?” e a OI. responde-me “a ver as cartas”. Interajo com a OI. e vemos as duas as cartas que têm várias imagens de animais e objetos do dia-a-dia. – Nota de campo de dia 03 de novembro de 2021.

Weikart (2011), as crianças escolhem e falam acerca das partes que “tiveram um significado especial para elas” (p.340). Assim, o facto de as crianças reverem apenas um aspeto, pode simbolizar que o mesmo foi o que caracterizou mais o seu tempo de trabalho. Contrariamente, há crianças que conseguem identificar três aspetos na sua reflexão, sendo elas o SI. e o GI. Estas duas crianças conseguem identificar a área de interesse explorada, os materiais/recursos utilizados, os amigos com quem partilharam as suas explorações, bem como, descrevem a sua ação. Neste sentido, demonstram realizar uma revisão mais elaborada, desenvolvendo capacidades de recontar acontecimentos passados (Hohmann & Weikart, 2011).

Algo importante a salientar é que, todas as crianças do grupo conseguem elaborar a sua revisão e, assim, compreendem o que caracteriza o tempo de rever, mesmo que apenas revejam um aspeto, dois aspetos ou três aspetos. Uma vez que apenas no início de setembro é que a equipa educativa começou a implementar o rever com as crianças e, que este momento não é realizado todos os dias, podemos considerar que as crianças ainda se podem estar a adaptar e a descobrir o tempo de rever. Com o passar do tempo e da regularidade deste momento, o grupo de crianças poderá desenvolver, cada vez mais, a sua revisão e reflexão. Tal como Hohmann e Weikart (2011) afirmam “à medida que as crianças se envolvem neste processo de selecionar elementos sobre os quais falar e depois interpretar aquilo que aconteceu, vão desenvolvendo uma melhor compreensão das suas experiências. (p.341).

Em suma, durante a análise dos dados deparei-me com diversas questões às quais não foi possível obter uma resposta exata, uma vez que as hipóteses mencionadas anteriormente são, apenas, suposições que foram colocadas e que podem contribuir para uma investigação posterior (Meirinhos & Osório, 2010). Porém, e através dos dados obtidos com as entrevistas, questionários e observações, considero que consegui cumprir com os objetivos da investigação, dado que: identifiquei que as profissionais entrevistadas consideram o processo planejar-fazer-rever benéfico para as crianças pois, dá voz às crianças, permite a estruturação da brincadeira, e a capacidade de revisão e reflexão são desenvolvidas, entre outros aspetos; compreendi que as crianças apreciam este momento de poder de escolha e decisão sobre o que vão fazer e, percebi que durante o tempo de revisão, as crianças compreendem que devem rever e refletir, sobre o tempo de fazer, sendo capazes de identificar diversos aspetos das suas experiências e explorações.

4.4.3. Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras

O presente estudo apresenta limitações como o diminuto número de observações durante o tempo de rever, que impede uma discussão mais precisa dos resultados. Futuramente, dando continuidade a esta pesquisa, poderá alargar-se o período de observação, de modo a obter mais resultados em relação ao progresso e desenvolvimento de cada criança durante o processo de planear-fazer-rever e, ainda, alargar a amostra a outras salas de jardim de infância.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | | ' ' |

Para Júnior (2010), a reflexão permite olhar de modo crítico e reflexivo para a realidade que vivenciamos, tornando-se importante consciencializarmo-nos das situações para que possam ser contornadas com mais “segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p.581). Deste modo, a presente reflexão tem como pressuposto analisar o processo e o trabalho desenvolvido durante as minhas práticas profissionais supervisionadas, bem como quais os contributos que a mesma configurou para a construção da minha identidade profissional.

O caminho percorrido foi longo e intenso e, deste modo, é útil compreender aqueles que foram os momentos bons e os menos bons, bem como as inquietações e preocupações, que me fizeram crescer ao percorrer deste percurso.

Refletindo, o período de estágio constitui uma mais-valia para o estudante colocar em prática os conhecimentos teóricos que foi adquirindo no decorrer da sua formação inicial, estabelecendo relações com profissionais da área da educação, com um grupo de crianças e com os seus familiares. Deste modo, “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal . . . [que se desenvolve] em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Adicionalmente, Figueira (2017) salienta que as práticas pedagógicas na formação inicial representam “uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância (p.56), dado que através destas experiências o estagiário representa a sua profissão e toma consciência das responsabilidades que a mesma apresenta.

Para tal, é essencial que os estagiários contactem “com profissionais experientes (...) com directores de escolas, com pais ...” (Perrenoud, 1993, p.152), uma vez que todos estes intervenientes contribuem para a sua formação. Assim, ao longo do meu percurso, foram vários os profissionais com quem pude ter o privilégio de trabalhar, aprender e, crescer. No contexto de creche, estabeleci o meu primeiro contacto com uma EI e uma AAE, em que tive a oportunidade de compreender a importância de cada uma e das duas como um só elemento, bem como a observação de práticas, estratégias e comportamentos que idealizei utilizar enquanto futura profissional. Por outro lado, no contexto de jardim de Infância sinto que fui uma grande sortuda por ter tido o privilégio de fazer parte do grupo de crianças em questão. A EI foi, sem dúvida, um grande exemplo para mim, uma vez que, diariamente, observei o seu empenho, dedicação,

entrega e amor pelo que faz, com e para as crianças. Estabelecemos uma relação com base no respeito, partilha e apoio, tendo sido fundamental para o meu crescimento e amadurecimento profissional. Diariamente, partilhávamos conversas sobre as inquietações que tínhamos com o grupo de crianças, sobre aprendizagens significativas que observávamos e, também, partilha de saberes e conhecimentos²⁹. Foi muito importante o feedback que a EI ia realizando sobre o meu trabalho escrito, pois ajudou-me a refletir sobre a minha prática e, essencialmente, sobre as crianças, bem como o feedback realizado sobre a minha postura ao longo da prática e dos momentos que proporcionei às crianças, de aprendizagens e brincadeira. Desta forma, permitiu-me refletir, constantemente, acerca da minha ação e da minha construção identitária e, posteriormente, melhorar alguns aspetos. Adicionalmente, também, tive o privilégio de trabalhar com outra grande profissional, a AAE, que se mostrou disponível para me ajudar e apoiar, transmitindo-me novos conhecimentos, partilha de ideias e o estabelecimento de uma relação de apoio e interajuda, colocando-me, desde o primeiro dia, à vontade com as crianças e as suas famílias³⁰.

De acordo com Borges (2014, p.41) “o diálogo e a partilha de saberes e experiências” é fundamental “na construção da teoria pessoal profissional docente”. Assim, evidencio como enriquecedor o trabalho de equipa que fui observando entre a EI e a AAE, com o pressuposto de um trabalho colaborativo, em que ambas as opiniões das profissionais eram valorizadas por cada uma e, as diversas tarefas a realizar durante o dia, eram distribuídas uniformemente, caracterizando-se por um trabalho de apoio e respeito mútuo. Considero que, estes valores, quando estão presentes numa prática colaborativa, refletem-se na prática pedagógica, transmitindo estes valores às crianças pois, observam uma interação de cooperação, originando um sentimento de segurança num meio autêntico e recetivo (Malaguzzi, 1999). Neste sentido, enquanto futura educadora de infância, tenciono valorizar a importância de um trabalho de equipa,

²⁹ A educadora C. fala comigo acerca do Br. A educadora C. explica-me que o Br. é mais teimoso que as restantes crianças e que precisa que tomemos uma atitude mais passiva, pois se o forcarmos a alguma coisa ele fechasse connosco e já não iremos conseguir construir algum tipo de relação com ele. – Nota de campo nº12, de dia 19 de outubro de 2021

³⁰ À medida que as crianças vão entrando na sala, a auxiliar I. faz questão de me apresentar aos pais. A auxiliar I. pergunta a cada criança se já disse que há uma menina nova na sala e algumas crianças dizem que sim e qual o meu nome. Deste modo, começo a socializar um pouco com os pais. – Nota de campo nº4, de dia 19 de outubro de 2021

assente na colaboração, no respeito, na confiança e na entreatajuda, desenvolvendo uma ação conjunta e uníssona.

Durante ambas as minhas práticas profissionais (creche e jardim de infância), observei o exemplo da relação equipa educativa-famílias que tenciono desenvolver na minha prática futura. A EI, de jardim de infância, elucidou-me, ainda mais, para a importância desta relação, uma vez que, se a relação escola-família for positiva, pode representar “um elemento facilitador para que a vida escolar seja vivenciada com maior tranquilidade, deste modo, os pais podem transmitir segurança a seus filhos e, conseqüentemente, facilitar o processo de adaptação” (Sousa & Filho, 2008, p.5). Diariamente, a EI e a AAE, demonstravam disponibilidade para conversar com as famílias³¹, sempre que necessário, partilhavam opiniões e pontos de vista sobre as crianças, bem como registos fotográficos de acontecimentos ocorridos no dia-a-dia. Deste modo, apliquei o mesmo durante a minha prática e, nos momentos de acolhimento, fui estabelecendo uma relação de respeito e partilha com as famílias³², sentindo-me acolhida e valorizada pelas mesmas, como um elemento da equipa educativa. Realço esta relação de parceria entre a equipa educativa e as famílias, para a minha identidade profissional pois, “as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, p. 12). Deste modo, saliento a importância de estabelecer uma relação de confiança e partilha com todas as famílias das crianças com os quais irei contactar no decorrer da minha futura profissão, revelando-se como uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

³¹ O A. chega e a educadora fala um pouco com a mãe do A. perguntando-lhe se está tudo bem. A educadora e a mãe do A. falam um pouco e trocam algumas ideias sobre o desenvolvimento do A. – Nota de campo de dia 25 de janeiro de 2022

Hoje a R. era para dormir, pela primeira vez, na organização socioeducativa. Porém, após a hora de almoço, a R. começou a chorar e a chamar pela mãe, demonstrando alguma insegurança. Assim, a educadora achou por bem ligar à mãe da R. e pedir-lhe para a ir buscar, uma vez que a R. não estava confortável. A mãe da R. compreendeu e foi buscá-la. – Nota de campo nº4, de dia 14 de janeiro de 2022

³² Enquanto a educadora prepara o quadro das mensagens, eu recebo algumas crianças e falo com os pais. Recebo o DC, a Cm, e o Didi. A mãe do DC. pergunta-me se ontem lhe conseguimos vestir o bibe e eu afirmo que sim. A mãe diz que em casa não lhe conseguiu vestir porque ele não permitia e que outras camisolas que ela quer experimentar nele também não lhe consegue vestir. – Nota de campo nº 4, de dia 11 de janeiro de 2022

Relativamente às crianças, os seres mais mágicos e importantes durante as minhas práticas profissionais supervisionadas. As crianças são alegria, são luz, esperança, mas, por vezes, também conseguem ser desafiantes, persistentes e complexas. As crianças são seres únicos, incomparáveis. Algo que aprendi durante a prática, é que a estratégia que funciona com uma criança, não é a mesma que funciona com outra criança e que, a estratégia que funcionou hoje, pode já não funcionar amanhã. Por isso é que a profissão de educadora de infância é tão desafiante, porque nunca podemos baixar os braços e pensar que já sabemos tudo o que é necessário. Diariamente, as crianças elucidam-nos para a necessidade de constante (re)construção da nossa prática profissional, pois amanhã perspetivo ser melhor educadora do que fui hoje. Assim, desde o princípio que procurei estabelecer uma relação, baseada na confiança e afetividade, com todas as crianças, procurando observar todas as especificidades de cada uma, de modo a atuar da melhor forma perante os sucedidos. Procurei dar espaço às crianças para se habituarem à minha presença, mantendo uma postura tranquila, atenciosa, disponível e observadora, transmitindo-lhes segurança, confiança e, desafiando-as, nos diversos momentos do dia-a-dia, de forma a promover o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tendo sempre em consideração as suas idiosincrasias. Correia (2020) salienta que, se as crianças estiverem envolvidas em relações de suporte, positivas e sensíveis, é possível que se sintam mais confortáveis e confiantes para se envolverem em atividades. Adicionalmente, os adultos devem privilegiar momentos do interesse das crianças em vez de tentarem estimular ou sobrecarregar as crianças com situações que os adultos gostariam que a criança se interessasse (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, escutei sempre as crianças³³, identificando os seus interesses e curiosidades e, posteriormente, planifiquei atividades aliciantes e educativas, que proporcionassem experiências enriquecedoras e

³³ A C. diz-me “Estou aqui a pensar num plano. Cada um podia escolher um dinossauro e pintá-lo”.

Estagiária: “Gostavas de pintar um dinossauro?”

C: “Sim!”. – Nota de campo nº1, de dia 14 de janeiro de 2022

As crianças calçam as galochas e vão para a horta. O grupo explora a horta utilizando taças, colheres, folhas e mexem na terra.

A C. diz-me “Sara sabes o quê que eu estou a procurar?”

Estagiária “O quê C.?”

C: “Estou a escavar para ver se encontro os ossos do dinossauro”.

Estagiária: “Que boa ideia! Vou ajudar-te”

Juntas exploramos a terra com colheres. – Nota de campo nº3, de dia 14 de janeiro de 2022

significantes, que foram ao encontro das iniciativas e ideias das crianças³⁴. Através da observação direta e, posterior, ação, considero que proporcionei momentos divertidos e alegres, uma vez que através da brincadeira, as crianças aprendem. Adicionalmente, com as propostas, tentei promover a curiosidade e o ímpeto exploratório das crianças, onde pudessem explorar materiais diversificados³⁵ que, conseqüentemente, contribuíram para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Enquanto futura educadora de infância reconheço a importância da participação das crianças no seu processo de desenvolvimento e considero que, quando as crianças são implicadas neste processo, as aprendizagens que retiram acabam por ter mais significado para elas. Correia (2018) corrobora com esta ideia, salientando que as “organizações que promovem a participação das crianças são mais responsivas às suas necessidades, tornando-se mais acessíveis e eficientes” (p.3). Enquanto futura educadora de infância, tenciono partilhar o poder com as crianças, ouvir as suas vozes, respeitar as suas decisões e incluí-las no seu processo de aprendizagem, “demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.9).

Adicionalmente, ao longo da minha intervenção foi essencial a realização das reflexões semanais, que constituíram uma mais-valia para a construção da minha identidade profissional, uma vez que me permitiram estar atenta, recolher informação teórica e refletir acerca de diversos temas que considerei relevantes para a minha prática educativa. O meu olhar reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica desenvolveu-se através das reflexões semanais, contando com o apoio da EI e da professora orientadora, que representaram um pilar essencial na minha prática, partilhando sugestões de melhoria, perspetivando um crescimento pessoal e profissional.

Por último, no que diz respeito à investigação que realizei no decorrer da prática profissional, debrucei a minha investigação em torno de um tema que despertou a minha curiosidade e interesse, por ser uma novidade para mim. O estudo contribuiu para a minha aprendizagem pois, permitiu-me adquirir conhecimentos acerca da problemática do processo de planear-fazer-rever e qual o contributo deste processo para o quotidiano das crianças. Assim, posso referir que esta investigação contribuiu para a construção

³⁴ Após a ideia da C. de ir à procura de ossos de dinossauro, hoje iremos realizar uma atividade que consiste em procurar fósseis. – Nota de campo nº2, de dia 04 de fevereiro de 2022

³⁵ No dia 09 de fevereiro, realizei com as crianças a experiência do vulcão, de forma a compreenderem uma das hipóteses que pode ter extinguido os dinossauros.

da minha identidade profissional, dado que a investigação com crianças tem um lugar importante “na teorização social sobre a infância” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2), bem como adquiri mais conhecimentos sobre a problemática, que me serão úteis enquanto futura educadora.

Com o culminar destes dois últimos anos, cresci e transformei-me numa profissional melhor, mais atenta, mais reflexiva e disposta a aprender todos os dias. Todas as crianças, todas as EI, todas as AAE e todas as famílias, foram marcantes para a minha formação e fizeram-me crescer enquanto profissional. Ao longo destes dois anos superei medos e inseguranças, e desafiei-me, todos os dias, a ser uma profissional melhor para as crianças. Concluo este meu percurso, orgulhosa de mim mesma pois, sinto-me realizada com o trabalho que desenvolvi com todas as crianças, contribuindo, de alguma forma, para que sejam pessoas e cidadãos melhores e felizes. Para mim, o mais importante desta profissão, e do mundo, são as crianças e o quão bem as conseguimos fazer sentir e, deste modo, futuramente pretendo construir, sempre, uma relação de aprendizagem recíproca, entre mim e as crianças, pois ambos podemos dar e receber.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Concluída a grande etapa do meu percurso acadêmico, resta refletir acerca de todo o processo realizado no decorrer das práticas profissionais supervisionadas e da sua relevância para o meu percurso profissional, enquanto educadora de infância.

Inicialmente, importa evidenciar a importância que as práticas profissionais supervisionadas detêm para a construção da profissionalidade dos estudantes estagiários, no sentido em que têm a oportunidade de experienciar a realidade do seu futuro profissional, bem como adquirir aprendizagens e conhecimentos importantes para o seu futuro. Assim, considero que as práticas profissionais supervisionadas se constituíram como elementos essenciais para o meu crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, visto que foram experiências em que pude, efetivamente, intervir e aplicar uma prática pedagógica, aproximando-me do papel de um educador de infância.

Destaco o contributo do percurso acadêmico, que me munuiu de conhecimentos teóricos que foram possíveis de aplicar na prática, assumindo “uma particular relevância no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão” (Cardona, 2008, p.7). Silva et al. (2016) salientam um ideal que pretendo valorizar enquanto futura educadora de infância, referindo que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (p.5). Desta forma, no decorrer das minhas práticas assegurei que todas as minhas ações e intervenções assumissem intencionalidade para com as crianças, tendo em consideração as suas necessidades e interesses.

Refletindo sobre as práticas que vivenciei, as crianças que acompanhei, as equipas com que me cruzei e que tanto me ajudaram, as famílias que se demonstraram disponíveis para mim, proporcionaram-me momentos de aprendizagem que enriqueceram a minha prática. Todo o percurso até aqui revelou-se num verdadeiro desafio a nível pessoal e profissional, tendo sido marcado por muita dedicação e ambição de fazer mais e melhor, para as crianças e para as equipas educativas. Compreendi, ainda mais, a importância da partilha de saberes e do trabalho de equipa para um bem maior pois, “O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (Roldão, 2007, p.27).

Relativamente à investigação que tive a oportunidade de realizar, posso afirmar que a mesma me permitiu desenvolver e aprender novos conhecimentos sobre a

temática em questão, constituindo-se como enriquecedora na minha vida profissional. Adicionalmente, perspetivo estes tipos de investigação como importantes na prática de um educador, assumindo uma postura investigativa em relação à realidade que o rodeia, tendo a oportunidade de adquirir e desenvolver conhecimentos relativos à educação de infância (Freitas et al., 2017).

Enquanto futura educadora de infância preciso de estar ciente do meu papel, dado que irei promover aprendizagens e acompanhar as crianças para que, futuramente, se tornem adultos e cidadãos ativos. Deste modo, a nossa função é essencial para promover conhecimentos, valores, saberes e comportamentos, de forma que as crianças adquiram as bases para o seu desenvolvimento. Porém, o que realmente importa é que as crianças sejam felizes e usufruam da sua infância, com o maior prazer possível.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Prespetivas*, 32(3), 1127-1143.
- Alves, M. R. (2018). *Planeamento e avaliação colaborativos e promoção do sentido crítico nas crianças*. Universidade do Minho.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado a 10 de maio de 2021 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64(7), 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Borges, L. (2014). *Profissionalidade docente: da prática à praxis*. Universidade do Algarve. https://www.researchgate.net/publication/271523929_Profissionalidade_docente_da_pratica_a_praxis
- Bramão, B., Gonçalves, D. & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. Cadernos de Estudo. Consultado em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4_RotinasBramao.pdf
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem* (2.a ed.). Universidade Aberta.
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., Fuertes, M. (2021) *Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa*. in Fuertes, M., Nunes, C., Rosa, J., Almeida, A. R., Esteves, S. (Eds.) *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II* (pp. 101-123) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.119>
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In Atas do II encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa.
- Correia, N. (2018). “Os meninos podem escolher o que querem fazer”: o direito de participação em salas de jardim de infância. *Primeiros Anos*,

- <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/10/03/os-meninos-podem-escolher-o-que-querem-fazer-o-direito-de-participacao-em-salas-de-jardim-de-infancia/>
- Correia, N. (2020). *A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional*. Primeiro Anos, <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/05/a-par-com-a-gestao-de-comportamentos-o-apoio-emocional/>
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. In *Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação*. Almedina.
- Eisner, E. W. (1990). *The Role of Art and Play in Children's Cognitive Development*. In *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. E. Klugman e S. Smilansky. Eds., 43-58. Teachers College Press
- Epstein, A. S. (2003). *All about High/Scope*. In ReSource for educators. Consultado em <https://highscope.org/membership-resource/resource-spring-2014/>
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. In *European Sociological Association (Eds.), Congress proceedings 10th Conference of the European Sociological Association* (pp. 1-18). ESA.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância*" (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). *«A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fewson, S. (2008). *High/Scope in the elementary school classroom*. In ReSource.
- Fialho, M. (2019). *Serão as emoções adaptativas? Sim, mas precisam de ser reguladas*. Primeiro Anos, <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/09/serao-as-emocoes-adaptativas-sim-mas-precisam-de-ser-reguladas/>
- Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Folque, M. A. Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.^a série), 13-34.
- Fuertes, M. (2018). “Queridos, mudei a relação famílias-educadores/as!” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Primeiros Anos, <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familia-educadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entre-familias-e-educadores-as/>
- Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias?*. Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>
- Gonçalves, A. (2012). *O Trabalho em Equipa – A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: Relatório de Estágio - Ana Teresa Gonçalves.pdf (rcaap.pt).
- Haddad, L. & Lira, T, K, S. (2020, dezembro). A abordagem educativa High/Scope na prática de estágio supervisionado em educação infantil: contribuições para as crianças e os estudantes. *Plurais*, (10)3, 287-310.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: Trabalhos e a cultura de Professores na idade pós-moderna*. Mc Graw-Hill.
- Healey D. & Healey M. (2019). Randomized Controlled Trial comparing the effectiveness of structured play (ENGAGE) and behavior management (TRIPLE P) in reducing problem behaviors in preschoolers. *Scientific Reports*. <https://www.nature.com/articles/s41598-019-40234-0>
- Hohmann, M. & Weikart, D., P. (2011). *Educar a Criança*. (5^a Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Brasil: *Revista brasileira de educação médica*.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos* (C. Brito, Trad.). Instituto Piaget.
- Kruse, T. (2003). *Using the High Scope Approach in Before- and After-School Programs*. In *ReSource*.

- Lapa, M. & Tomás, C. (2015). A participação das crianças em Intervenção Precoce: Representações Sociais de Técnicas e Famílias. Atas do II encontro de mestrandos em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lino, D. (2014). A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 3 (25), 137-154.
- Luís, J. (2012). Pensar a intervenção educativa no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 55-57.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In G. Edwards, C., Gandini, L., Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59–104). Artmed.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mesquita, C. (2018). Ritmo de aprendizagem: saiba compreender os ritmos de cada criança. *Ekonomista*, <https://www.e-konomista.pt/ritmo-de-aprendizagem/>
- Murphy, P. (2012) Putting Training Into Practice. In *ReSource*.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do “Projeto Infância”*. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil (B. Neves, Trad.)*. (pp. 141-170). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In V. A. Cancian, S. F. S. Gallina, & N. Weschenfelder (Orgs.), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 87-111). Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da associação da criança*.
- Oliveira-Formosinho, J., Kartz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar A Construção Social da Moralidade*. Texto Editora.
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Abingdon: Routledge
- Pereira, J. (2019). Formação em Contexto no âmbito da Pedagogia-em-Participação: conceitos e práticas em diálogo, *Da Investigação às Práticas*,9(1), 4–18. Consultado em <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.165>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Pomar, C., Grácio, L., Domingo, M., Salvador, N., Valverde, F., Vargas, J. D. et al. (s.d.). Clima da Sala de Aula em Ambientes Inclusivos. Consultado a 12 de dezembro de 2021, em http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Clima_Sala_de_Aula_WD_PT.pdf.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação*. In *Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, no 1, pp. 85-106. Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). No âmbito da educação em creche: O primado das relações e a importância dos espaços. In CNE (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47 - 60). Porto: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). (S. Baía, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000).
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Conferência Etnografias em Contexto Urbano.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. *Edições DGIDC*
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, nº71, pp.31-33.
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*. *Cidadanias, género e infância*. *Abordagens pluridisciplinares*, 25, 183:206.

- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Locus Soci@l, (2), 47-65
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista ibero-americana de educação*, 55 (5), 1-15.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990). Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. Instituto Piaget.
- Sousa, J. & França, A. M. (2014). Que avaliação na educação de infância?. *Interações*, 32, 40-53.
- Souza, A. P. & Filho, M. J. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Iberoamericana de Educación*, (44)7, 1-8
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.a ed.). Ediciones Morata
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo»: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edição Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2.a ed.) (D. Grassi, Trad.). Bookman (Obra original publicada em 2001).

ANEXOS

| | " | | |

ANEXO A
Tabela de caracterização do grupo
de crianças

| ' ' | | ' ' |

Nome	Género	Data de nascimento	Idade no início da PSS II	Idade no fim da PPS II	Percurso institucional	Aspetos de desenvolvimento	Interesses
A.	Masculino	24.11.2018	2 anos e 11 meses	3 anos e 3 meses	Já andava no ano passado		Carros, blocos.
B.	Masculino	29.08.2018	3 anos e 2 meses	3 anos e 6 meses	Já andava no ano passado	Já não utiliza fralda	Carros, dinossauros.
C.	Feminino	27.06.2018	3 anos e 4 meses	3 anos e 8 meses	Já andava no ano passado	Já não utiliza fralda	Animais, livros
DC.	Masculino	19.12.2018	2 anos e 10 meses	3 anos e 2 meses	Já andava no ano passado		Área da casa
DF.	Masculino	19.10.2018	3 anos	3 anos e 4 meses	Já andava no ano passado		Blocos, peças de encaixe
D.	Masculino	26.02.2019	2 anos e 8 meses	3 anos	Ingressou este ano		Peças de encaixe
GI.	Masculino	02.02.2019	2 anos e 8 meses	3 anos	Já andava no ano passado		Animais, Aviões
L.	Masculino	17.11.2018	2 anos e 11 meses	3 anos e 3 meses	Já andava no ano passado	Já não utiliza fralda	Legos
M.	Masculino	19.04.2018	3 anos e 6 meses	3 anos e 10 meses	Já andava no ano passado	Já não utiliza fralda	Legos
MI.	Feminino	05.08.2018	3 anos e 2 meses	3 anos e 6 meses	Já andava no ano passado	Já não utiliza fralda	Área da casa
Cm.	Feminino	14.06.2018	3 anos e 4 meses	3 anos e 8 meses	Já andava no ano passado		Livros, blocos, área das artes
O.	Feminino	14.04.2019	2 anos e 6 meses	2 anos e 10 meses	Já andava no ano passado	Já não utiliza fralda	Livros
R.	Masculino	19.02.2019	2 anos e 8 meses	3 anos	Já andava no ano passado		Carros
S.	Feminino	15.03.2019	2 anos e 7 meses	2 anos e 11 meses	Já andava no ano passado	Já não utiliza fralda	Livros
San.	Masculino	29.11.2019	1 ano e 11 meses	2 anos e 3 meses	Ingressou este ano		Área da casa
SI.	Masculino	12.11.2018	2 anos e 11 meses	3 anos e 3 meses	Já andava no ano passado	Já não utiliza fralda	Blocos, carros
T.	Masculino	18.01.2019	2 anos e 9 meses	3 anos e 1 mês	Já andava no ano passado	Já não utiliza fralda	Livros

ANEXO B

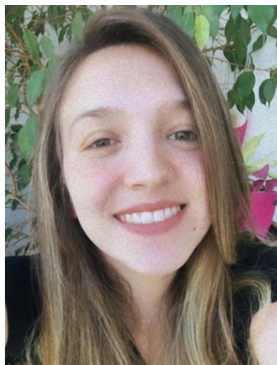
Tabela de caracterização das
famílias das crianças

| ' ' | | ' ' |

Nome da criança	Profissão dos pais	Irmãos	Obs.
A.	Mãe: Empresária Pai: Gestor de investimentos	2 irmãs + velhas	
B.	Mãe: Médica Pai: Informático	Não tem	Primo do M.
C.	Mãe: Farmacêutica Pai: Médico	Não tem	
DC.	Mãe: Arquiteta Pai: Empresário	Não tem	
DF.	Mãe: Analista de reports Pai: Técnico informático	Não tem	Pais separados
D.	Mãe: Professora de yoga Pai: Empresário	3 irmãos + velhos	
GI.	Mãe: Project manager Pai: Piloto linha aérea	1 irmã + nova	
L.	Mãe: Assistente comercial Pai: Key account manager	1 irmã + nova	
M.	Mãe: Pediatra Pai: -----	1 irmã + nova	Primo do Becas
MI.	Mãe: Analista Pai: Informático	Não tem	Família ucraniana
Cm.	Mãe: Assistente administrativa Pai: Assistente financeiro	Não tem	
O.	Mãe: Designer Pai: Designer	1 irmão + velho	
R.	Mãe: Empresária Pai: Empresário	1 irmã + velha	
S.	Mãe: Economista Pai: Informático	1 irmão + velho na mesma instituição	
San.	Mãe: ----- Pai: Cozinheiro	2 irmãos + velhos	
SI.	Mãe: Enfermeira Pai: Arquiteto	1 irmã + velha e 1 irmão + novo	
T.	Mãe: Economista Pai: Arquiteto	1 irmão + velho	Pais separados. Pai vive na Luanda

ANEXO C
Carta de apresentação

| ' ' | | ' ' |



OLÁ, FAMÍLIAS

O meu nome é Sara Brochado, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Deste modo, desde o dia 18 de outubro de 2021 até ao dia 18 de fevereiro de 2022, estarei a desenvolver um conjunto de propostas educativas com as crianças da sala JI 1A, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

Ao longo da minha intervenção, irei acompanhar o grupo de crianças da sala nas suas rotinas e, para além disso, contribuirei também com atividades enriquecedoras para o desenvolvimento das mesmas. Desenvolverei um trabalho em conjunto com a equipa educativa da sala, de acordo com as metodologias utilizadas e os interesses e necessidades das crianças.

Apresento a minha total disponibilidade para as crianças e para as suas famílias, que são tão importantes em todo este percurso.

Grata pela vossa atenção.

**A estagiária,
Sara Brochado**

ANEXO D
Guião da entrevista realizada à
equipa educativa e coordenadora
pedagógica

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância, Auxiliar de Ação Educativa e Coordenadora Pedagógica

Objetivo:

- Compreender e identificar a influência do processo de *planear-fazer-rever* no quotidiano das crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização da investigação do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições. 	
B. Caracterização pessoal acerca do processo de planear-fazer-rever	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as conceções das docentes sobre o processo. 	B1. Caracterize, por favor, o processo de planear-fazer-rever.	
C. Perspetiva sobre a influência do processo de planear-fazer-rever para as crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância do processo no quotidiano das crianças 	C1. Considera que o processo de planear-fazer-rever é benéfico para as crianças? C2. O processo de planear-fazer-rever pode ter influência na aprendizagem das crianças? De que modo? C3. Porque deve este processo estar integrado na rotina diária das crianças?	

<p>D. Papel do adulto durante o processo de planear-fazer-rever</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel dos adultos durante o processo 	<p>D1. Qual considera ser o seu papel durante o momento de planear? D2. E no momento de fazer? D3. E no momento de rever?</p>	
----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

ANEXO E
Inquérito por questionário
realizado às crianças

| ' ' | | ' ' |

Objetivos: Averiguar se as crianças gostam de poder tomar decisões e do poder de decisão que têm ao escolher a área para o momento de fazer; identificar as escolhas das crianças no momento de planejar.

A Liliana apenas pode brincar na área da casa.



A Maria pode escolher todas as áreas da sala para ir brincar.



Pergunta: Gostavas de estar na situação da Liliana, que não pode escolher para onde brincar, ou da Maria que pode escolher para qual área quer ir brincar? (Em qual situação gostarias mais de estar?)

Na sala do Francisco só existe a área das artes.



A Joana e a Rita têm muitas áreas na sala para onde podem ir brincar.



Perguntas: Gostavas de ser de qual sala? Da sala do Francisco, em que só têm uma área para brincar, ou da sala da Joana e da Rita onde têm várias áreas para brincar? Gostas de poder escolher uma área para brincar?

Estes amigos escolheram ir brincar para a área dos blocos.



Perguntas: Porque achas que estes amigos escolheram brincar na área dos blocos?

E tu, quando brincas, como é que escolhes para que área ir brincar?

ANEXO F
Consentimento informado

| ' ' | | ' ' |

ANEXO G
Roteiro Ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do estudo	<p>Tomás (2011) esclarece que devem ser explicados, a todos os envolvidos, os objetivos do trabalho, construindo, assim, uma ética democrática.</p> <p>No início da Prática Profissional Supervisionada II, surgiu a necessidade de me apresentar a toda a equipa da organização socioeducativa através de conversas informais. Relativamente às crianças, apresentei-me no primeiro dia enquanto as mesmas chegavam à instituição, sendo que a educadora também ajudou nesta interação.</p> <p>Quanto às famílias, elaborei uma carta de apresentação que a educadora, posteriormente, enviou a todos os pais. Com esta carta de apresentação, pretendi anunciar a minha chegada aos familiares, dando-me a</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>

	<p>conhecer e explicitando quais os objetivos a cumprir durante a minha presença na sala.</p> <p>Relativamente aos objetivos da minha investigação, realizei diversas conversas informais com a equipa educativa, em que partilhei as minhas ideias e os objetivos que pretendo alcançar com a investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2) - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2) <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>2. Custos e Benefícios</p>	<p>Numa investigação devem ser identificados os benefícios e os custos da mesma para as crianças (Tomás, 2011).</p> <p>Considero que a presente investigação não apresenta nenhum custo às crianças, famílias ou equipa educativa, dado que pretendi respeitar sempre estes agentes e valorizar o bem-estar dos mesmos.</p> <p>Relativamente aos benefícios, no decorrer da minha prática e investigação pretendo compreender e identificar a influência do processo de planear-fazer-rever no quotidiano das crianças e, averiguar se as crianças gostam do poder de decisão que têm neste processo.</p> <p>Considero, ainda, que a investigação foi benéfica para a equipa educativa, na medida em que refleti acerca das minhas intervenções com a mesma e mostrei disponibilidade para receber sugestões e aprender cada vez mais.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2) <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)
-------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>3. Respeito pelo privacidade e confidencialidade</p>	<p>No que diz respeito à privacidade e confidencialidade, Tomás (2011) refere que “estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p.161).</p> <p>Assim, garanti a privacidade de todos os atores sociais, nunca identificando o nome das crianças, equipa educativa ou famílias, referindo apenas a inicial dos seus nomes quando presentes em registos escritos.</p> <p>Disponibilizei, ainda, às famílias um consentimento informado sobre a captação de fotografias, garantindo que iria sempre salvaguardar o rosto da criança e, após a sua utilização, as fotografias irão ser apagadas.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2) <p>Compromisso com a entidade empregadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Tendo em conta o tema da investigação a realizar, optei por não excluir nenhuma criança, incluindo, assim, todas na investigação.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p>

		<p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p>
5. Fundamentos	<p>Segundo Tomás (2011) “Devem ser eliminadas as formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador e valorizada a iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes.” (p.163).</p> <p>Deste modo, neste processo de investigação irei ter a preocupação de garantir que os meus interesses pessoais não se sobreponham aos interesses e necessidades das crianças. Dou</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p>

	<p>total liberdade às crianças para que realizem o seu próprio caminho, não as limitando ou influenciar os resultados a obter.</p> <p>Ao longo deste tempo procurei sempre pesquisar informações pertinentes para o tema em questão, recorrendo a análise documental.</p>	
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Tomás (2011) salienta que, tanto as crianças, como os adultos envolvidos na investigação “devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação” (p. 163).</p> <p>Relativamente à definição da problemática, conversei com a equipa educativa quando o tema surgiu e, posteriormente, delineei os objetivos e os métodos, sendo que estes dados foram partilhados com a educadora cooperante.</p> <p>Para os objetivos de investigação, defini quatro, sendo estes: i) Compreender e identificar a influência do processo de <i>planear-fazer-rever</i> no quotidiano das</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2) - “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.” (p.2)

	crianças; ii) Averiguar se as crianças gostam de poder tomar decisões e do poder de decisão que têm no momento de planear; iii) Identificar as escolhas das crianças no momento de planear; iv) Averiguar se o momento de <i>rever</i> está relacionado com o momento de <i>fazer</i> , para as crianças.	
7. Consentimento informado	<p>Quanto ao protocolo de consentimento informado, este foi assinado pelos familiares quando chegavam à organização socioeducativa, assegurando a proteção da identidade da criança nas fotografias (protegendo a cara) e informando sobre o direito de querer revogar o consentimento a qualquer altura, sem problemas.</p> <p>No que diz respeito às entrevistas a realizar com a equipa educativa e os inquéritos por questionário às crianças, elaborei uma autorização para a concretização dos mesmos.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p>

		<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Depois de terminar a minha prática profissional e a investigação, considero importante entregar um exemplar do relatório de investigação à equipa educativa com a qual trabalhei, ainda que, durante a prática, estas são informadas de</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p>

	<p>todos os passos a dar e os resultados que irei obter durante o processo da mesma.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>É importante que o investigador reflita sobre o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, como ainda na equipa educativa e famílias (Tomás, 2011).</p> <p>Considero que a minha investigação irá ter um impacto positivo nas crianças, dado que no decorrer da investigação irei compreender as contribuições do processo de planear-fazer-rever no quotidiano das crianças.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica,

	<p>Acerca da equipa educativa, considero que irá ser uma aprendizagem conjunta, através de uma relação positiva e de proximidade, existindo o diálogo e a partilha de informações relevantes para a investigação.</p>	<p>situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) afirma que, “Todo o processo de investigação deve ser transparente” (p.167).</p> <p>Tal como foi mencionado anteriormente, pretendo partilhar todas as informações, dentro da confidencialidade, com a equipa educativa, as crianças e as famílias, através de conversas informais.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)

ANEXO H
Transcrição das entrevistas

|' '' | | ''

Entrevista Educadora Cooperante

B1. Caracterização do planejar-fazer-rever

O processo de planejar-fazer-rever corresponde a uma parte integrante da rotina diária que está prevista no dia a dia das crianças que frequentam escolas que praticam a metodologia high-scope, enquanto método de ensino-aprendizagem praticado nas valências de pré-escolar (grupos de crianças com idades entre os 3 e 6 anos).

Como a designação indica, o planejar-fazer-rever divide-se em três momentos fundamentais. Estes têm lugar no momento da rotina matinal que precede o momento do quadro das mensagens.

Num momento inicial, o planejar, cada criança tem oportunidade de, precisamente, planejar o que vai fazer de seguida. Recorrendo a formas dinâmicas pedagógicas e lúdicas, os profissionais de educação propõem às crianças que reflitam acerca daquilo que pretendem fazer, comunicando esses planos com todo o grupo de pares. É dada oportunidade a todas e cada uma das crianças que participe nesta dinâmica e esta varia bastante de dia para dia, de modo que as crianças se sintam interessadas, entusiasmadas e motivadas para falar. Por exemplo, se num dia, as crianças planeiam recorrendo a um microfone, no dia seguinte, muito provavelmente não se repetirá o recurso a esse objeto para aquele momento da rotina.

A forma de planejar e intervenções dos adultos orientadores daquele momento também vão variando, com a mesma intenção de se manter o interesse e empenho das crianças nestes momentos. Isto é, se num dia o adulto apoiante pergunta o que cada criança vai fazer e onde (em que áreas da sala), num outro dia, pode perguntar com quem a criança pretende ir brincar ou em quantas áreas a criança pretende ir brincar.

Estas intervenções dos adultos são também realizadas tendo em conta e cuidado a idade e desenvolvimento de cada criança, de modo que a criança consiga realizar os seus planos sentindo-se respeitada e compreendendo de modo a corresponder ao que se pretende naquele momento.

Depois de planejar, dá-se o tempo de fazer. Neste, as crianças cumprem os seus planos, nas áreas da sala, com os pares e explorando os brinquedos e possibilidades de atividades que cada área lhes permite desenvolver ao longo daquele período de tempo do dia. Neste momento, o adulto deve ter uma intervenção mais apoiante e de observador e menos expansiva, sendo que é de valorizar o papel da criança, enquanto principal ator do seu processo de aprendizagem.

Depois do tempo de fazer, dá-se o tempo de rever. Este momento é feito, no contexto do nosso grupo, na maioria das vezes em grande grupo e corresponde à fase da rotina em que as crianças recordam e comunicam com os pares e adultos apoiantes acerca do que fizeram naquela manhã. O adulto volta a ter um papel mais relevante nesta fase do processo pois podem questionar as crianças acerca do que realizaram no tempo de fazer, comunicar com as crianças acerca dos seus planos e daquilo que na realidade aconteceu, etc.

Neste momento, voltamos a dinamizar as partilhas das crianças de forma dinâmica, lúdica e pedagógica, uma vez mais com a intenção de manter o grupo interessado e curioso acerca do que cada um fala e para motivar também a participação de cada criança.

C1. Considera o processo de planejar-fazer-rever benéfico para as crianças?

Sim, na minha opinião, o processo de planejar-fazer-rever tem bastantes benefícios para as crianças.

C2. O processo de planejar-fazer-rever pode ter influência nas aprendizagens das crianças? De que modo?

Na minha opinião são imensos, os efeitos positivos que o processo planejar-fazer-rever pode proporcionar às aprendizagens das crianças.

Tendo em conta os indicadores chave do desenvolvimento da criança, apresentados pelo modelo high-scope, é compreensível que este processo traz grandes benefícios ao desenvolvimento das crianças e fá-las desenvolverem-se nas mais diversas áreas de aprendizagem.

Por exemplo, ao planejar, a criança desenvolve a sua capacidade para refletir, prever e fazer planos relativamente às suas intenções. A criança verbaliza e desenvolve assim as suas capacidades de comunicação. Desenvolve a capacidade de comunicar e, enquanto ouve os planos dos seus amigos, tem também oportunidade de compreender a linguagem e comunicações dos outros.

No tempo de fazer, a criança interage na sala com o espaço, pares e materiais. Estas explorações têm grande potencial e os materiais disponibilizados na sala devem ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças, de modo a permitir-lhes desenvolverem atividades por iniciativa própria. Esta possibilidade de exploração por

parte da criança, a partir dos seus interesses e iniciativas promovem a sua segurança, autoestima e autoconfiança, entre muitos outros aspetos positivos.

No tempo de fazer, a criança desenvolve atividades de exploração com os materiais de forma espontânea e indo ao encontro dos seus interesses. Isto permite-lhe, por exemplo, sentir-se impelida a, ao ver uma caixa cheia de peças de madeira, empilhá-las para construir torres, no exemplo de uma criança mais pequena, ou, no caso de crianças mais crescidas, levá-las a criarem rampas com diferentes inclinações e explorar o potencial destas e influencia da sua inclinação no desempenho e velocidade dos carros de brincar.

Neste momento a comunicação e interações com os pares também têm grande importância e significado. Há muitas trocas de ideias, alguns momentos de dificuldade de partilha, negociação e resolução de conflitos, entre outras experiências sociais de grande importância.

No tempo de rever, as crianças comunicam e recordam o que aconteceu. Ouvem-se umas às outras e partilham pensamentos e ideias.

Existe ainda a destacar que nesta última fase do processo e na inicial, de planear, existe uma intervenção e planeamento mais intensos do adulto, que, muitas vezes, cria dinâmicas que envolvem as mais variadas áreas de conteúdo, como a matemática, ao perguntar à criança em quantas áreas esteve, por exemplo, ou o faz-de-conta, quando se usa um fantoche para planear ou rever.

No fundo, acredito muito no potencial e valor deste processo em termos de enriquecimento das aprendizagens das crianças e vai ao encontro de todas as áreas de conteúdo, sendo que o potencial para o envolvimento destas neste processo tem apenas de partir de um adulto que prepare os materiais e momentos de forma adequada e, depois, permite às crianças criarem as suas próprias aprendizagens de forma autónoma e com envolvimento.

Aprendizagens em diferentes áreas

C3. Porque deve estar integrado na rotina diária das crianças?

Como referi anteriormente, sabendo que este processo beneficia a aprendizagem da criança, é uma grande mais-valia no seu dia a dia.

Depois, existe ainda o benefício de dar estrutura ao dia a dia da sala e permite aos adultos de sala terem uma rotina previsível e prática. De referir que este processo é planeado e exposto na planificação de sala semanalmente.

O facto de os adultos responsáveis de sala terem esta noção da estrutura diária e sua organização, assim como, o facto de o planearem previamente, dá alguma segurança e garante que os adultos se apercebam do nível de desenvolvimento de cada criança em cada área, permite ainda uma maior noção dos interesses e saberes das crianças, ou seja, é mais um momento no dia a dia da escola em que os educadores têm oportunidade de saber mais acerca de determinadas individualidades de cada criança. Por fim, referir ainda que este processo, ao permitir uma participação individualizada de cada criança em dados momentos do dia da sala, permite que todas as crianças tenham, pelo menos, dois momentos em que a sua voz é ouvida e a sua participação é valorizada no decorrer do dia, algo que, a meu ver, muitas vezes, acaba por não acontecer em ambientes educativos que não têm este tipo de estratégias para que todas as crianças tenham oportunidades.

D1. Qual considera ser o seu papel durante o momento de planear?

No momento de planear, tenho um papel de orientadora. As crianças têm a autonomia de falar acerca dos seus planos individuais e de autonomamente decidirem o que vão fazer.

Eu, enquanto adulto apoiante, oriento as comunicações das crianças ao planearem e questiono cada um no sentido de saber mais acerca das suas intenções, interesses ou saberes.

Quando oriento este momento, procuro sempre ser o mais justa e imparcial possível no momento de participar de cada criança, por isso, recorro muito a estratégias como “girar a caneta”, para vermos a quem calha a vez de falar. Ou faço a lengalenga do “pim-pam-pum”, estratégias justas de tomada de palavra e que, no final, permitem que todos e cada um participe no momento.

Faz parte do meu papel, neste momento, questionar as crianças de modo a fazê-las refletirem e encontrarem novos desafios, seja na dinâmica usada para planear (por exemplo, quando têm de usar um fantoche e fazer uma voz diferente para o representar), seja nas próprias questões colocadas acerca dos seus planos (por exemplo, ao perguntar em quantas áreas pretende ir brincar).

D2. E no momento de fazer?

No momento de fazer, como referi anteriormente, tenho uma postura mais observadora e menos participativa, sendo que, muitas vezes, as minhas participações se relacionam

mais com a imitação de explorações das crianças ou apoio às crianças nas suas explorações, indicando possibilidades de técnicas ou materiais, de acordo com aquilo que estão a fazer (por exemplo, se uma criança está na área das artes a pintar uma folha com lápis de cera, posso dizer-lhe que também temos disponíveis canetas de feltro, se lhe interessar usar. Depois, a decisão de recorrer a esse material ou não é da criança). Eu acabo por ser o adulto apoiante, atento, que desperta as crianças para as possibilidades de explorações que podem fazer nas áreas, mas o verdadeiro ator principal do seu processo de aprendizagem acaba por ser sempre a criança.

D3. E no momento de rever?

Este momento acaba por ser mais semelhante ao planear. Enquanto adulto apoiante, volto a ter um papel mais ativo e participativo nesta fase do processo.

Muitas vezes, dou exemplo às crianças da forma como podem recorrer aos materiais que usamos para este momento (apesar de as crianças terem total liberdade de dinamizar a atividade de forma individual e diferente da dinamizada por mim – o que é até muito interessante e curioso ver as crianças fazerem).

Procuro fazer observações e questões pertinentes e com potencial para as crianças darem respostas que revelem reflexão em relação às suas experiências. As minhas intenções com as perguntas que faço voltam a poder ser bem diversas, como ao perguntar em quantas áreas a criança brincou (intenção de fazer a criança refletir dentro do contexto da matemática), ou perguntando à criança o nome das áreas onde esteve (intenção mais relacionada com a reflexão e linguagem).

Ao longo do tempo, enquanto as crianças vão crescendo, vai-se também adaptando a intervenção e dinâmicas, que se vão tornando mais complexas, de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças.

De referir ainda que considero muito importante que as dinâmicas utilizadas neste momento (assim como no planear) devem ir sendo diversificadas e cativantes para que todos (adultos e crianças) se mantenham interessados e cativados por participar nestes momentos da rotina diária, ao longo do tempo.

Entrevista Auxiliar de Ação Educativa

B1. Caracterize, por favor, o processo de planear-fazer-rever.

O processo de planejar-fazer-rever procura que as crianças desenvolvam a sua autonomia, estruturarem as suas ideias e que tomem decisões de acordo com os seus interesses.

C1. Considera que o processo de planejar-fazer-rever é benéfico para as crianças?

Sim

C2. O processo de planejar-fazer-rever pode ter influência na aprendizagem das crianças? De que modo?

Sim, pois as crianças desenvolvem a sua autoconfiança, a sua capacidade para tomarem decisões, assim como a interação entre-pares. Desenvolver a autoconfiança e tomada de decisões

C3. Porque deve este processo estar integrado na rotina diária das crianças?

Este processo deve estar integrado na rotina diária, pois permite que as crianças desenvolvam capacidades de rever e refletir sobre as suas escolhas.

D1. Qual considera ser o seu papel durante o momento de planejar?

Durante o momento do planejar procuro proporcionar às crianças um momento em que as mesmas se sintam ouvidas, respeitadas e apoiadas nas suas tomadas de decisões.

D2. E no momento de fazer?

No momento do fazer procuro sempre participar como parceira nas brincadeiras das crianças, mantendo-me dentro do tema da brincadeira iniciada pelas mesmas. Além disso, procuro encorajar as crianças a resolverem os seus problemas.

D3. E no momento de rever?

No momento da revisão, procuro criar um momento em que as crianças tenham oportunidade de relembrar e refletir sobre as suas ações e experiências. Considero também importante reconhecer as características individuais de cada criança, para saber o que esperar deste momento.

Entrevista Coordenadora Pedagógica

B1. Caracterização do planejar-fazer-rever

Então o que o processo de planejar fazer rever faz com que as crianças consigam focar numa coisa, consigam desenvolvê-la ou desenvolver outras coisas em paralelo perceber que podemos mudar de ideias e está tudo bem porque depois vamos ter um momento em que refletimos sobre isso. Portanto o que eu encaro o processo de planejar-fazer-rever é dar alguma responsabilidade, é responsabilizar a criança sobre aquilo que vai fazer ao longo do dia e depois analisar se aquilo que planeou foi aquilo que fez se surgiram outros planos, entretanto se fez mais do que aquilo que tinha planejado, portanto acaba por desenvolver o pensamento crítico também e analítico.

C1. Considera o processo de planejar-fazer-rever benéfico para as crianças?

É benéfico no sentido em que tu mais do que dizeres que eles podem brincar livremente, eles colocam um objetivo naquilo que vão brincar e ainda assim às vezes quando tu sentes que as crianças que ficam mais perdidas, quando planeiam uma coisa mas depois ficam a olhar à volta e percebem que se calhar aquilo que planejaram afinal não é aquilo que querem fazer portanto se não houvesse sequer esse planeamento elas iam sentir-se ainda mais perdidas porque tu podes ir ter com essa criança e dizer “olha mas tu à bocado disseste-me que querias ir desenhar não está lá ninguém na área das artes mas se calhar eu posso desenhar contigo” e nesse sentido ajuda-as a estruturar aquilo que vão fazer e depois a parte da revisão ajuda-as a refletir sobre “Ok então eu fiz este plano mas eu realmente não fiz este se calhar então eu estou a ir mais vezes à área das artes, se calhar ainda não fui nenhuma vez esta semana à área dos blocos”, portanto ajuda-as a fazerem essa reflexão também.

C2. O processo de planejar-fazer-rever pode ter influência nas aprendizagens das crianças? De que modo?

A influência que tem é exatamente a mesma que tem os momentos de pequeno grupo, os momentos de grande grupo e os momentos de exterior. São tudo momentos da rotina em que de forma mais orientada ou de forma mais livre, eles conseguem sempre aprender alguma coisa, seja a nível social porque têm que partilhar alguns brinquedos com as crianças que estão na mesma área que eles, seja a nível matemático porque percebem que as formas que estão a usar, se juntarem os quadrados todos fazem um cubo, seja porque estão a encher e a esvaziar na área dos jogos e conseguem perceber

que quantidades cabem num recipiente. Portanto isto pode acontecer num momento de pequeno grupo de forma orientada, mas também pode acontecer de forma livre no tempo de fazer. Livre no sentido em que são mesmo eles que acabam por se envolver e desenvolver essa brincadeira e acabam por perceber isso ou livre porque estão a brincar com o adulto e o adulto faz essa extensãozinha de provocar aquele tipo de conhecimento por isso que sim, claro que sim.

Aprendizagem de diferentes níveis

C3. Porque deve estar integrado na rotina diária das crianças?

Eu acho que é um bocadinho por tudo isto que nós falamos, porque lhes dá segurança, porque os responsabiliza sobre aquilo que vão fazer ao mesmo tempo que lhes dá liberdade de escolher várias coisas ao mesmo tempo, não tenho que brincar sempre com as mesmas coisas, não tenho que brincar sempre com as mesmas crianças. Têm a oportunidade de brincar em várias áreas e com várias crianças e acho que é um bocadinho isso ajuda-os a estruturar um bocadinho a brincadeira, é livre mas é uma coisa que foi refletida não é só agora vou pra área das artes, é eu vou para a área das artes porque eu planeei fazer uma coisa na área das artes, o que é que eu planeei fazer, portanto ajuda-os a estruturar o pensamento, sobretudo.

D1. Qual considera ser o seu papel durante o momento de planear? D2. E no momento de fazer? D3. E no momento de rever?

Então durante o momento de planear e durante o momento de rever, o papel principal do adulto é escolher estratégias que motivem as crianças naquele momento porque ao fim de muito tempo o planear é logo um momento muito automático porque eles chegam e às vezes já trazem planos que vêm a fazer no carro, já sabem exatamente o que é que vão fazer ou vão acabar planos que deixaram no dia anterior, portanto o papel do adulto é criar estratégias que motivem a criança a continuar naquele momento principalmente no planear exatamente por causa dessas coisas que a criança já traz. Na revisão isto também é importante porque às vezes é difícil eles pensarem sobre uma coisa que aconteceu logo no início da manhã, portanto tem que ser uma coisa que os envolva, que os respeite, o tempo de cada um partilhar o que fez e mais do que as estratégias é o adulto adotar uma perspetiva de ouvir, de fazer questões abertas “ Ah vais para área das artes ok, (esperar um bocadinho a ver se a criança desenvolve mais

alguma coisa) então o que é que vais fazer na área das artes, já pensaste o que é que vais fazer na área das artes?” e ir fazendo as perguntas aos bocadinhos “sim vou pintar”, “Ok e o que é que será que vais usar para pintar?”, portanto o início é preciso fazer este processo aos bocadinhos, para que área vais, o quê que vais fazer , o que é que vais usar, com quem vais. É preciso fazer este processo passo a passo, com o tempo isso vai deixando de ser preciso, portanto o papel do adulto é muito mais ouvir e tentar lembrar-se também ao longo da semana se a criança já passou por todas as áreas, desafiá-la a ir a mais uma área ou outra, fazer mais uma coisa ou outra que ainda não tenha feito tanto, respeitando sempre se a criança não quiser fazer que pode não querer fazer.

Depois no tempo de fazer é ver se as crianças ainda estão ali um bocadinho.. é muito natural às vezes, acabam de sair planeiam ir para a área da casa e vão diretamente para as artes. Ok está tudo bem, mudaram de plano analisamos isso na revisão, não há problema. Agora se tu vires que há uma criança que está ali a deambular um bocadinho é preciso ir lá falar com ela, perguntar “olha mas lembra-te tu à bocado contaste-me que ias fazer isto”, portanto tentar recordá-la do plano, se não quiser podemos fazer um plano novo, “o que é que achas de irmos fazer isto?”, e depois é apoiar aquilo que as crianças estão a fazer, envolver-se nas brincadeiras das crianças sem ser intrusivo, sendo um parceiro mas ir brincando com eles. Não estar o adulto sempre a brincar na área das artes e não ir às outras áreas, portanto também tem de ir rodando uma vez ir mais a esta área, ir mais à outra, portanto ter essa perspetiva de grupo no fundo, tentar garantir que brinca em todas as áreas com todas as crianças durante a semana.

ANEXO I
Análise de conteúdo das entrevistas

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Contexto
<p>Caracterização do processo de planejar-fazer-rever</p>	<p>Conceção pessoal do processo de planejar-fazer-rever</p>	<p>Características do processo</p>	<p>Planejar a brincadeira</p> <p>Ajudar as crianças a cumprirem os seus planos</p> <p>Refletir sobre a ação</p> <p>Exploração das áreas</p>	<p>“O processo de planejar-fazer-rever corresponde a uma parte integrante da rotina diária que está prevista no dia a dia das crianças que frequentam escolas que praticam a metodologia high-scope (...). Num momento inicial (...) cada criança tem oportunidade de planejar o que vai fazer (...) os profissionais de educação propõem às crianças que reflitam acerca daquilo que pretendem fazer, comunicando esses planos com todo o grupo de pares. (...). Depois de planejar, dá-se o tempo de fazer (...) as crianças cumprem os seus planos, nas áreas da sala, com os pares e explorando os brinquedos e possibilidades de atividades que cada área lhes permite desenvolver. (...) dá-se o tempo de rever. Este momento é feito, no contexto do nosso grupo, na maioria das vezes em grande grupo e corresponde à fase da</p>

				rotina em que as crianças recordam e comunicam com os pares e adultos apoiantes acerca do que fizeram naquela manhã.” EI
			Responsabilizar a criança Analisar o que foi planeado e o que foi feito	“(…) o processo de planear-fazer-rever faz com que as crianças consigam focar numa coisa, consigam desenvolvê-la ou desenvolver outras coisas em paralelo (…) o processo de planear-fazer-rever é dar alguma responsabilidade, é responsabilizar a criança sobre aquilo que vai fazer ao longo do dia e depois analisar se aquilo que planeou foi aquilo que fez se surgiram outros planos (…).” CP
			Desenvolver a autonomia Estruturar ideias	“O processo de planear-fazer-rever procura que as crianças desenvolvam a sua autonomia, estruturam as suas ideias e que tomem decisões de acordo com os seus interesses.” AAE

<p>Influência do processo de planejar-fazer-rever</p>	<p>Importância do processo de planejar-fazer-rever</p>	<p>Benefícios para as crianças</p>	<p>Dar intencionalidade à brincadeira</p>	<p>“Na minha opinião, o processo de planejar-fazer-rever tem bastantes benefícios para as crianças.” EI</p> <p>“É benéfico (...) eles colocam um objetivo naquilo que vão brincar e ainda assim às vezes (...) sentes que as crianças que ficam mais perdidas, quando planeiam uma coisa, mas depois ficam a olhar à volta e percebem que se calhar aquilo que planearam afinal não é aquilo que querem fazer (...) se não houvesse sequer esse planeamento elas iam sentir-se ainda mais perdidas (...) ajuda-as a estruturar aquilo que vão fazer e depois a parte da revisão ajuda-as a refletir sobre (...). CP</p>
	<p>Aprendizagem das crianças</p>	<p>Influência nas aprendizagens das crianças</p>	<p>Desenvolvimento de diversas áreas de aprendizagem</p>	<p>“é compreensível que este processo traz grandes benefícios ao desenvolvimento das crianças e fá-las desenvolverem-se nas mais diversas áreas de aprendizagem. (...) ao planejar, a criança desenvolve a sua capacidade para</p>

			Desenvolvimento da comunicação	<p>refletir, prever e fazer planos relativamente às suas intenções. (...) Desenvolve a capacidade de comunicar (...) a criança interage na sala com o espaço, pares e materiais. (...) acredito muito no potencial e valor deste processo em termos de enriquecimento das aprendizagens das crianças e vai ao encontro de todas as áreas de conteúdo (...)” EI</p> <p>“São (...) momentos da rotina em que de forma mais orientada ou de forma mais livre, eles conseguem sempre aprender alguma coisa, seja a nível social (...) seja a nível matemático (...). Portanto isto pode acontecer num momento de pequeno grupo de forma orientada, mas também pode acontecer de forma livre no tempo de fazer.”</p> <p>CP</p>
				<p>“(...) as crianças desenvolvem a sua autoconfiança, a sua capacidade para</p>

			Autoconfiança e tomada de decisões	tomarem decisões, assim como a interação entre-pares” AAE
	O processo na rotina das crianças	Pressupostos para o processo estar integrado na rotina	<p>Dar voz às crianças</p> <p>Concede uma rotina estruturada aos adultos</p> <p>Facilita a perceção do nível de desenvolvimento de cada criança</p>	<p>“(…) sabendo que este processo beneficia a aprendizagem da criança, é uma grande mais-valia no seu dia a dia. (...) permite que todas as crianças tenham, pelo menos, dois momentos em que a sua voz é ouvida e a sua participação é valorizada no decorrer do dia (...)” EI</p> <p>“O facto de os adultos responsáveis de sala terem esta noção da estrutura diária e sua organização, assim como, o facto de o planearem previamente, dá alguma segurança e garante que os adultos se apercebam do nível de desenvolvimento de cada criança em cada área (...) os educadores têm oportunidade de saber mais acerca de determinadas individualidades de cada criança.” EI</p>

			Estruturar a brincadeira e refletir	“(…) porque lhes dá segurança, porque os responsabiliza sobre aquilo que vão fazer ao mesmo tempo que lhes dá liberdade de escolher várias coisas ao mesmo tempo (…) ajuda-os a estruturar um bocadinho a brincadeira, é uma coisa que foi refletida”. CP
			Desenvolver a revisão e reflexão	“(…) permite que as crianças desenvolvam capacidades de rever e refletir sobre as suas escolhas.” AAE

			Orientar as crianças e as suas comunicações	“(…) papel de orientadora (…) oriento as comunicações das crianças ao planearem e questiono cada um no sentido de saber mais acerca das suas intenções, interesses ou saberes. (…) procuro sempre ser o mais justa e imparcial possível no momento de participar de cada criança (…) recorro muito a estratégias como “girar a caneta”, para vermos a quem calha a vez de falar.” EI
			Ser imparcial	

Papel do adulto durante o processo	Estratégias pessoais adotadas	Tempo de planear	Motivar as crianças para o momento	“(...) escolher estratégias que motivem as crianças naquele momento porque ao fim de muito tempo o planear é logo um momento muito automático (...) é criar estratégias que motivem a criança a continuar naquele momento (...)” E2
			Ouvir as crianças e apoiar as suas decisões	“(...) procuro proporcionar às crianças um momento em que as mesmas se sintam ouvidas, respeitadas e apoiadas nas suas tomadas de decisões.” AAE
		Tempo de fazer	Apoiar as crianças e despertar outras possibilidades de exploração	“(...) tenho uma postura mais observadora e menos participativa (...) as minhas participações se relacionam mais com a imitação de explorações das crianças ou apoio às crianças nas suas explorações, indicando possibilidades de técnicas ou materiais (...) adulto apoiante, atento, que desperta as crianças para as possibilidades de explorações que podem fazer nas áreas (...). E1
				“(...) se tu vires que há uma criança que está ali a deambular um bocadinho é

			<p>Recordar as crianças do seu plano e procurar ir a todas as áreas</p>	<p>preciso ir lá falar com ela (...) portanto tentar recordá-la do plano (...) e depois é apoiar aquilo que as crianças estão a fazer, envolver-se nas brincadeiras das crianças sem ser intrusivo (...) tem de ir rodando uma vez ir mais a esta área, ir mais à outra (...) garantir que brinca em todas as áreas com todas as crianças durante a semana.” CP</p>
			<p>Ser parceira Encorajar na resolução de problemas</p>	<p>“(…) participar como parceira nas brincadeiras das crianças (...) procuro encorajar as crianças a resolverem os seus problemas.” AAE</p>
		Tempo de rever	<p>Participativo e ativo Fazer questões</p>	<p>“(…) adulto apoiante, volto a ter um papel mais ativo e participativo (...). Procuro fazer observações e questões pertinentes e com potencial para as crianças darem respostas que revelem reflexão em relação às suas experiências.” EI</p>
				<p>“(…) tem que ser uma coisa que os envolva, que os respeite, o tempo de cada um partilhar (...) o adulto adotar uma</p>

			Ouvir as crianças e desafιά-las	perspetiva de ouvir, de fazer questões abertas (...) tentar lembrar-se também ao longo da semana se a criança já passou por todas as áreas, desafιά-la a ir a mais uma área ou outra (...)” CP
			Criar um momento de reflexão	“(...) criar um momento em que as crianças tenham oportunidade de relembrar e refletir sobre as suas ações e experiências.” AAE

ANEXO J
Tabela de análise do momento de
fazer e rever

|' '' | | ''

TABELA DE OBSERVAÇÃO

CRIANÇA	Momento de Fazer <i>O que observei</i>	Momento de Rever <i>O que a criança reviu</i>
S.	- A S. esteve a brincar na área dos jogos com a Cm.	A criança foi capaz de identificar o que fez e com quem fez. A criança reviu dois aspetos: identificou os materiais/recursos e identificou os amigos.
C.	Esteve a ver imagens de dinossauros no computador.	A crianças foi capaz de identificar o que fez. A criança reviu um aspeto: descreveu a ação.
	- Esteve a brincar na área da casa, ao faz-de-conta; - Brincou na área dos blocos.	A criança foi capaz de identificar o local onde fez. A criança reviu um aspeto: identificou a área.
A.	- Brincou na área dos blocos a brincar com dinossauros: - Esteve na área das artes.	A criança foi capaz de identificar o que fez e onde o fez. A criança reviu dois aspetos: descreveu a ação e identificou a área.
	- Esteve na área dos blocos a brincar com os carros e com dinossauros.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou. A criança reviu um aspeto. Identificou os materiais/recursos.
	- O A. esteve a brincar na área das artes com as pequenas peças de encaixe e, a ver livros de dinossauros.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou. A criança reviu um aspeto. Identificou os materiais/recursos.
R.	- Área dos blocos a brincar com carros e dinossauros; - Esteve na área das artes.	A criança foi capaz de identificar o que fez e o que utilizou. A criança reviu dois aspetos: descreveu a ação e identificou os materiais/recursos.
	- Brincou na área dos blocos, com os legos e o seu amigo L.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou. A criança reviu um aspeto: identificou os materiais/recursos.
SL.	- Brincou na área dos blocos.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou, o que fez e onde o fez. A criança reviu três aspetos: identificou os materiais/recursos, descreveu a ação e identificou a área.

	- O Sl. brincou na área dos blocos e utiliza carros, aviões e blocos. O Lou. também brincou com o Sl.	A criança foi capaz de identificar o que fez, o que utilizou e com quem fez. A criança reviu três aspectos: identificou a área, os materiais/recursos e os amigos.
GL.	- Esteve na área dos blocos a brincar com os blocos grandes e a fazer uma construção.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou, o que fez e onde o fez. A criança reviu três aspectos: identificou os materiais/recursos, descreveu a ação e identificou a área.
DI.	- Brincou na área das artes a fazer um trabalho de colagens.	A criança foi capaz de identificar o que fez e onde o fez. A criança reviu dois aspectos: descreveu a ação e identificou a área.
OLI.	- Esteve na área dos livros, a explorar alguns livros, com a estagiária M.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou e com quem fez. A criança reviu dois aspectos: identificou os materiais/recursos e os amigos.
LOU.	- Brincou na área das artes, com umas pequenas peças de encaixe.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou e onde o fez. A criança reviu dois aspectos: identificou os materiais/recursos e a área.
DC.	- Esteve na área da casa a brincar ao faz-de-conta; - Esteve na área das artes a fazer um trabalho de colagens.	A criança foi capaz de identificar o que fez e onde o fez. A criança reviu dois aspectos: descreveu a ação e identificou a área.
CM.	- A Cm. brincou com dinossauros e carros.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou. A criança reviu um aspeto. Identificou os materiais/recursos.

TABELA DE OBSERVAÇÃO

CRIANÇA	Momento de Fazer <i>O que observei</i>	Momento de Rever <i>O que a criança reviu</i>	Nota de campo
S.	- A S. esteve a brincar na área dos jogos com a Cm.	A criança foi capaz de identificar o que fez e com quem fez. A criança reviu dois aspetos: identificou os materiais/recursos e identificou os amigos.	“Educadora: Ah S. estiveste a brincar na sala?” S: ri-se e diz “Sim!”. Educadora C: “E então o que fizeste?” S: “Brinquei com um jogo” Educadora C: “Estiveste a brincar na área dos jogos?” S: “Sim!” Educadora C: “Brincaste com quem?” S: “Com a Cm.” Educadora C.: “Ok, então vou falar com a Cm. Podes dar-me os olhos para a Cm. usar?”
C.	Esteve a ver imagens de dinossauros no computador.	A crianças foi capaz de identificar o que fez. A criança reviu um aspeto: descreveu a ação.	Após ser questionada sobre o que esteve a fazer, a C. respondeu “Estive a ouvir os sons dos dinossauros”.
A.	- Brincou na área dos blocos a brincar com dinossauros: - Esteve na área das artes.	A criança foi capaz de identificar o que fez e onde o fez. A criança reviu dois aspetos: descreveu a ação e identificou a área.	“A auxiliar pergunta ao A. o que ele esteve a fazer hoje. A: “Um senho” Auxiliar: “Um desenho, e o que estiveste a desenhar?” A: “uma roda”, a auxiliar pergunta-lhe se ele fez mais alguma

			<p>coisa e o A. aponta para a área dos blocos. A auxiliar questiona “Que área é aquela?”</p> <p>A: “Blocos”.</p> <p>Auxiliar: “E o que fizeste na área dos blocos?”</p> <p>A: “Bincar cus carros”.</p>
R.	<p>- Área dos blocos a brincar com carros e dinossauros;</p> <p>- Esteve na área das artes.</p>	<p>A criança foi capaz de identificar o que fez e o que utilizou. A criança reviu dois aspetos: descreveu a ação e identificou os materiais/recursos.</p>	<p>O R. disse “Tive nos desenhos e blocos, a brincar com carros”.</p>
SL.	<p>- Brincou na área dos blocos, com os legos e o seu amigo L.</p>	<p>A criança foi capaz de identificar o que utilizou. A criança reviu um aspeto: identificou os materiais/recursos.</p>	<p>“O Sl. coloca o Dinossauro na área dos blocos e a educadora pergunta-lhe “E o quê que tu fizeste, queres-nos contar?”</p> <p>O Sl. responde “bincar com os legos”</p> <p>Educadora: “Brincaste com os legos!”</p>
C.	<p>- Esteve a brincar na área da casa, ao faz-de-conta;</p> <p>- Brincou na área dos blocos.</p>	<p>A criança foi capaz de identificar o local onde fez. A criança reviu um aspeto: identificou a área.</p>	<p>“Educadora: “C., o que estiveste a fazer hoje?”</p> <p>C: “Estive a brincar na casa”</p> <p>Educadora: “Pois, eu vi-te a brincar com os bebés na área da casa. E estiveste a fazer mais alguma coisa?”</p> <p>C: “Também brinquei com os blocos”</p> <p>Educadora: “Ok, então brincaste na área da</p>

			casa e com os blocos”.”
A.	- Esteve na área dos blocos a brincar com os carros e com dinossauros.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou. A criança reviu um aspeto. Identificou os materiais/recursos.	- O A. diz “Binguei com muitos carros e com sauros”
GL.	- Esteve na área dos blocos a brincar com os blocos grandes e a fazer uma construção.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou, o que fez e onde o fez. A criança reviu três aspetos: identificou os materiais/recursos, descreveu a ação e identificou a área.	“O Gl. disse “Estive na área dos blocos, a brincar com os carros e a fazer uma construção”. Perguntei-lhe se ele fez mais alguma coisa e ele respondeu “Depois fui para os livros”.”
DI.	- Brincou na área das artes a fazer um trabalho de colagens.	A criança foi capaz de identificar o que fez e onde o fez. A criança reviu dois aspetos: descreveu a ação e identificou a área.	“O Di. disse que brincou “nos blocos e na área das artes”. Posteriormente, perguntei-lhe se só brincou com isso e ele respondeu “Estive na área das artes a colar coisas, fiz uma casa”.”
OLI.	- Esteve na área dos livros, a explorar alguns livros, com a estagiária M.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou e com quem fez. A criança reviu dois aspetos: identificou os materiais/recursos e os amigos.	“A Oli. disse que “estive com a M., com aviões e livros”.”
LOU.	- Brincou na área das artes, com umas pequenas peças de encaixe.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou e onde o fez. A criança reviu dois aspetos: identificou os	“O Lou. disse “estive a arrumar a área da casa e binguei com os carros na área dos blocos”.”

		materiais/recursos e a área.	
SL.	- Brincou na área dos blocos.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou, o que fez e onde o fez. A criança reviu três aspetos: identificou os materiais/recursos, descreveu a ação e identificou a área.	“O Sl. disse “Estive na área dos blocos a brincar com carros e a fazer uma construção com os blocos”.”
DC.	- Esteve na área da casa a brincar ao faz-de-conta; - Esteve na área das artes a fazer um trabalho de colagens.	A criança foi capaz de identificar o que fez e onde o fez. A criança reviu dois aspetos: descreveu a ação e identificou a área.	“O DC. disse “Binquei na área da casa a fazer comidinha.”
SL.	- O Sl. brincou na área dos blocos e utiliza carros, aviões e blocos. O Lou. também brincou com o Sl.	A criança foi capaz de identificar o que fez, o que utilizou e com quem fez. A criança reviu três aspetos: identificou a área, os materiais/recursos e os amigos.	“Estive na área dos blocos e brinquei com carros e aviões. O Lou. estava a brincar comigo”
CM.	- A Cm. brincou com dinossauros e carros.	A criança foi capaz de identificar o que utilizou. A criança reviu um aspeto. Identificou os materiais/recursos.	“A educadora diz “Boa! Olha Cm., conta-nos o que fizeste esta manhã” Cm: “Eu fiz blocos” Educadora: “Só foste aos blocos?” Cm: “Sim” Educadora: Brincaste em quantas áreas, hoje? Cm: “Uma só”.”

<p>A.</p>	<p>- O A. esteve a brincar na área das artes com as pequenas peças de encaixe e, a ver livros de dinossauros.</p>	<p>A criança foi capaz de identificar o que utilizou. A criança reviu um aspeto. Identificou os materiais/recursos.</p>	<p>“A educadora diz “Boa, A. E estiveste a brincar em que área?” O A. aponta para a área das artes. Educadora: “Estiveste ali, na área das artes, mas o quê que estiveste a fazer?” O SI. diz “ele estava a brincar com aquelas peças”. Educadora: “As peças, brincaste com as peças de encaixa, A?” O A. abana a cabeça, respondendo que sim. Educadora: “A., eu vi que tu também estavas a ler um livro, não era?” O A. volta a abanar a cabeça, afirmando que sim e a educadora pergunta-lhe quais foram os livros que ele viu na área das artes. O A. faz “roar” como se fosse um dinossouro. Educadora: “Isso é o quê?” A: “Dos sauros” Educadora: “Dos dinossauros. O SI. disse que tu brincaste com aquelas peças, tu brincaste?” O A. abana a cabeça.</p>
------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------