




“EU ONTEM VOU CORTAR O CABELO”
A noção de tempo numa sala de jardim-de-
infância

Margarida Pereira da Costa Pestana

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

2022-2023





“EU ONTEM VOU CORTAR O CABELO”
**A noção de tempo numa sala de jardim-de-
infância**

Margarida Pereira da Costa Pestana

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

Orientadora: Marina Fuertes

2022-2023



RESUMO

A noção de tempo e de espaço é uma aquisição fundamental a ser desenvolvida na educação pré-escolar ou da primeira infância, de forma que as crianças compreendam a sucessão das suas rotinas e antecipem acontecimentos do seu dia-a-dia e deve ser estimulada nas práticas educativas do jardim-de-infância. Estes conhecimentos permitem que as crianças se sintam seguras durante o seu dia. O presente estudo tem como objetivos: (i) Identificar aquisições nas crianças antes e após a implementação de um plano de intervenção educativa, relativamente à sua noção de tempo; (ii) Identificar alterações comportamentais nas crianças na entrada, na saída e durante o seu dia-a-dia, antes e após a implementação de um plano de intervenção educativa da investigação. Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se uma investigação-ação com um grupo de crianças entre os dois e os quatro anos de idade de uma sala de jardim-de-infância. A investigação foi realizada através do modelo em espiral cíclica, tendo ocorrido num primeiro momento a identificação do problema através da caracterização do grupo. Num segundo momento a recolha de dados foi realizada através da implementação do instrumento COR e a observação de incidentes críticos no dia-a-dia do grupo, e uma entrevista semiestruturada à educadora de sala. Posteriormente foi formulado um plano de intervenção educativa para dar resposta às fragilidades identificadas e, por fim, a reavaliação através do instrumento COR e a observação de incidentes críticos do grupo de crianças e uma entrevista semiestruturada à educadora de sala. Os resultados da presente investigação indicam que embora a sua duração tenha sido curta, observaram-se melhorias na noção de tempo, tais como, antecipação de acontecimentos, utilização de expressões (*amanhã* e *ontem*, de forma correta) e alteração dos comportamentos de tristeza e ansiedade na entrada e saída da escola, respetivamente. Como modelo em espiral cíclica a intervenção é recursiva, sendo agora tempo de delinear um novo plano de intervenção educativa.

Palavras-Chave: educação-pré-escolar; investigação-ação; prática profissional supervisionada; noção temporal; noção espaço-temporal.

ABSTRACT

The notion of time and space is a fundamental acquisition to be developed in pre-school or early childhood education, so that children understand the succession of their routines and anticipate events in their day-to-day life, and which must be encouraged in kindergarten educational practices. This knowledge allows children to feel safe during their day. The present study aims to: (i) Identify acquisitions in children before and after the implementation of an educational intervention plan, regarding their notion of time; (ii) Identify behavioral changes in children when entering, leaving and during their day-to-day life, before and after the implementation of an educational research intervention plan. In order to respond to the defined objectives, an action-research was carried out with a group of children between two and four years of age from a kindergarten classroom. The investigation was carried out using the cyclic spiral model, with the identification of the problem occurring at first through the characterization of the group. In a second moment, data collection was carried out through the implementation of the COR instrument and the observation of critical incidents in the group's day-to-day life, and a semi-structured interview with the classroom educator. Subsequently, an educational intervention plan was formulated to respond to the identified weaknesses and, finally, the reassessment using the COR instrument, observation of critical incidents and a semi-structured interview with the classroom teacher. The results of the present investigation indicate that although its duration was short, improvements in the notion of time were observed, such as anticipation of events, use of expressions (tomorrow and yesterday, correctly) and change in behaviors of sadness and anxiety on entering and leaving school, respectively. As a cyclical spiral model, the intervention is recursive, and now is the time to outline a new educational intervention plan.

Keywords: education-preschool; action-research; supervised professional practice; temporal notion; space-time notion.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA AÇÃO EDUCATIVA	4
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	5
1.2. Caracterização da equipa educativa.....	6
1.3. Caracterização das famílias	7
1.4. Caracterização do grupo de crianças	8
1.5. Caracterização do ambiente educativo	10
1.5.1. Organização do espaço	10
1.5.2. Organização do tempo	12
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	15
2.1. Intencionalidades educativas	16
2.1.1 Intenções com as crianças.....	16
2.1.2. Intenções com as famílias	17
2.1.3. Intenções com a equipa educativa	19
2.1.4. Intenções através do ambiente educativo.....	20
2.2. Análise reflexiva da ação.....	21
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	26
3.1. Natureza da investigação.....	27
3.2. Fundamentação Teórica.....	28
3.2.1. Noção de tempo	28
3.2.2. Noção espaço-temporal.....	29
3.3. Roteiro metodológico e ético.....	32
3.4. Apresentação e discussão dos resultados	40
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	50
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXO A - Grelha com informações das famílias.....	63

ANEXO B – “Gostaria de conhecer melhor a sua família”	65
ANEXO C - Tabela das forças, interesses e preocupações das famílias.....	68
ANEXO D - Grelha com outras informações das crianças	72
ANEXO E - Grelha para caracterização das crianças	74
ANEXO F – Explicitação dos Níveis do COR	78
ANEXO G – Roteiro ético e metodológico	80
ANEXO H – Guião da Entrevista 1	89
ANEXO I – Transcrição Entrevista 1	92
ANEXO J – Guião Entrevista 2	95
ANEXO K – Transcrição Entrevista 2.....	98
ANEXO L – Tabela de análise de conteúdo das entrevistas.....	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta dos espaços utilizados pelo grupo de jardim-de-infância.....11

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Rotina semanal e diária na sala de jardim-de-infância.....	13
Tabela 2 – Avaliação inicial do grupo de crianças com base no relatório de investigação de Machado (2014).....	32
Tabela 3 – Registo inicial de observação.....	33
Tabela 4 – Plano de intervenção educativa.....	34
Tabela 5 – Tabela geral da investigação.....	36
Tabela 6 – Planificação das propostas de atividade do plano de intervenção educativo.	40
Tabela 7 – Reavaliação do grupo de crianças com base no relatório de investigação de Machado (2014).....	47
Tabela 8 – Registo final de observação.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno
PA	Projeto Anual
DT	Diretora Técnica
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) decorreu durante cerca de quinze semanas numa sala de jardim-de-infância. Durante este tempo tive a oportunidade de realizar diversas propostas de atividades, reflexão sobre as mesmas e uma investigação-ação na sala. Assim, este relatório decorre das minhas reflexões durante este tempo, bem como a minha intervenção educativa, apresentando todos os objetivos expressos no documento orientador de elaboração do relatório da PPSII.

Realizei a PPSII no meu contexto laboral, e embora conheça o grupo de crianças, nunca tinha participado durante o seu dia-a-dia. Tendo em consideração que a instituição não dispõe de muitas salas de cada valência, e por vezes é necessária articulação entre as várias salas, conhecia o grupo no seu todo, no entanto, não conhecia as suas características, as suas forças, os seus interesses e as suas fragilidades. Assim, o grupo de crianças, a equipa educativa e as famílias eram conhecidas, ultrapassando algumas barreiras que podiam ter surgido no início. Num primeiro momento apresentei-me ao grupo como sendo uma aprendiz a educadora de infância e num segundo momento, e aproveitando uma reunião de pais, apresentei-me da mesma forma, referindo que ficaria até ao final da minha PPS com o grupo e com a educadora de sala. Visto que era uma cara familiar para os pais das crianças, a minha integração foi facilitada e a relação de proximidade e de confiança também.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos: no primeiro a caracterização para a ação educativa, o segundo capítulo a análise reflexiva da investigação, o terceiro capítulo a investigação em educação de infância e por último, o quarto capítulo como a construção da profissionalidade docente.

O primeiro capítulo é realizado com base nas caracterizações do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e do ambiente educativo. Este último é dividido na organização do espaço e do tempo. Para este capítulo do relatório foi necessário consultar o projeto educativo (PE) da instituição, bem como conversas informais com a diretora técnica (DT), a educadora de sala, observação do grupo de crianças e a colaboração das famílias.

No segundo capítulo deste relatório consta num primeiro momento as intenções para com o grupo de crianças, com as famílias, com a equipa educativa e através do ambiente educativo, terminando com uma análise reflexiva da ação através dessas mesmas intenções, explicitando como fiz e porque fiz.

No terceiro capítulo ocorre a explicitação da investigação em jardim-de-infância com o tema: “Eu ontem vou cortar o cabelo” – A noção de tempo numa sala de jardim-de-infância, onde é abordado uma das fragilidades do grupo de crianças: a noção temporal. A escolha deste tema justificou-se na caracterização do grupo, bem como em alterações comportamentais de alguns membros do grupo. Neste capítulo é identificada a natureza da investigação, a fundamentação teórica, o roteiro metodológico e ético e a apresentação e discussão dos resultados.

No quarto e último capítulo do presente relatório é refletida a construção da profissionalidade docente a partir do percurso vivido durante os dois módulos da PPS, ou seja, em creche e jardim-de-infância.

Em todos os momentos durante a realização do presente relatório foram preservados os nomes das crianças envolvidas, identificando as crianças pela primeira letra do nome próprio e, por vezes, do apelido. Relativamente à instituição onde foi realizada a PPSII em nenhum momento foi identificado o nome da mesma, assim como os registos fotográficos preservaram a divulgação da identidade dos envolvidos na minha prática.

Neste relatório usa-se o impessoal masculino na plena asserção do ser humano: masculino, feminino e não binários. Assim, ao ler, por exemplo, educador de infância deverá ser educador/a/e de infância.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A organização onde realizei a PPSII situa-se na Freguesia de Algés, e pertence ao ensino particular e cooperativo, ou seja, é um estabelecimento com fins lucrativos e que tem alvarás passados pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, e do Ministério da Educação.

A organização institucional em causa apresenta um PE, um regulamento interno (RI) e um projeto anual (PA), tal como previsto no n.º 1 do art. 9º do Decreto-Lei n.º 75/2008. No PE consta que a organização apresenta uma estrutura mecanicista (González González, 2003), embora, e tal como questionado à DT e como observado durante a prática da PPSII, não é uma estrutura rígida, podendo ser considerado apenas como estrutura mecanicista simples ou mesmo uma estrutura orgânica, mas estando descrita no PE. Este facto prende-se com a interação entre todos os colaboradores da instituição, existindo uma grande flexibilidade do contacto com a DT e os restantes intervenientes da equipa educativa (docente e não docente) sem ser necessário uma formalização.

A instituição iniciou funções neste local por pertencer a uma empresa de telecomunicações dos quais usufruíam os filhos dos funcionários. Em 1992 foi adquirida pelas atuais proprietárias, tornando-se independente. Como tal, em termos jurídico-legais a instituição pertence ao ensino particular e cooperativo, sendo um estabelecimento com fins lucrativos.

A organização é composta por um andar de um edifício, encontrando-se dentro do previsto no n.º 4 do artigo n.º 25º do Decreto-Lei n.º 152/2013. Esta é dividida nas seguintes valências: três salas de creche, em que uma das salas é dos quatro aos doze meses, outra dos doze aos vinte e quatro meses e uma terceira dos vinte e quatro aos trinta e seis meses; duas salas de jardim-de-infância, que se encontram separadas em sala 1 dos três aos quatro anos, e sala 2 dos cinco aos seis anos. Assim, a primeira sala de creche (4 aos 12 meses), é composta por sala de berços, sala de parque e copa, com capacidade para oito crianças. A segunda sala de creche é chamada de sala de aquisição de marcha entre os 12 e os 24 meses tem capacidade para dez crianças. A terceira sala de creche é para crianças entre os 24 e os 36 meses e tem capacidade para treze crianças. Estes

números encontram-se previstos nas alíneas a), b) e c) do n.º 2 do artigo 7º da portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto de 2011, tutelado pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Estas duas salas realizam as suas refeições num refeitório comum. Relativamente à parte correspondente ao jardim-de-infância tem duas salas, que se encontram separadas em sala 1 dos 3 aos 4 anos, com capacidade para vinte e cinco crianças, e sala 2 dos 5 aos 6 anos, com capacidade para quinze crianças, tutelado pela Ministério da Educação.

Como objetivos, a organização define os seguintes: incentivar a criança para o lúdico, estimulando-a na sua curiosidade, nos seus afetos e apoiando-a no seu desejo de comunicar; concretizar intervenções pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das crianças, fundamentadas em modelos pedagógicos coerentes; assegurar em todas as áreas, ambientes educativos propícios ao desenvolvimento das crianças, a nível geral e específico; criar condições para que a criança tenha contacto com o mundo da cultura e da ciência, através de situações simples e instrumentos próprios, adaptados à sua idade; levar a criança progressivamente e sistematicamente a encontrar a sua própria autonomia nas diferentes situações.

1.2. Caracterização da equipa educativa

A equipa é formada por treze intervenientes, sendo apenas nove funcionários da organização. Ou seja, das três educadoras, uma delas é DT, tal como previsto no artigo 11.º da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, e coordenadora pedagógica de jardim-de-infância, realizando a ponte com os restantes professores, educação física, inglês e natação, que não pertencem aos quadros da instituição. Em cada sala encontram-se uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, tal como previsto no 8º princípio (Lund et al., 2012-2016), a exceção é o berçário, onde se encontram duas auxiliares de ação educativa com apoio da educadora na sala de aquisição de marcha.

A interação entre todos os intervenientes realiza-se sem necessidade de intervenção da DT, no entanto, é sempre feita a comunicação à mesma. São realizadas reuniões mensais ou sempre que necessário, entre a equipa educativa e a coordenação pedagógica/DT. Visto que a coordenação pedagógica de jardim-de-infância e a DT

pertence a uma das educadoras, a comunicação é mais facilitada. É realizada uma avaliação inicial a cada criança pela educadora de sala e reavaliações nos finais de cada período. Semanalmente, é realizada uma planificação por sala, onde são apresentados aos pais as atividades realizadas durante essa semana, bem como os objetivos inerentes a cada atividade. A avaliação da atividade proposta é feita por cada educadora. A instituição onde me encontro a realizar a PPSII não se rege por nenhum modelo pedagógico e cada educadora propõe as suas atividades por sala, ocorrendo algumas em comum entre salas, consoante os temas propostos.

1.3. Caracterização das famílias

A família é o primeiro contexto de vida da maioria das crianças (Fuertes et al., 2018) e é a partir daí que as crianças desenvolvem as suas primeiras competências (Feldman et al., 2004, citado por Fuertes et al., 2018). Além disso,

A condição ou papel social não define uma padronização, pelo que quando nos referimos a crianças ou famílias, não estamos a falar de grupos homogêneos, a um modelo idealizado de criança ou de família, repudiando, assim, qualquer retórica de uniformização. Daí que, como reforçam vários autores (Silva, 2003; Sarmiento, 2005; Ravn, 2005; Rocha, 2005), não se possa falar da relação entre crianças-adultos como uniforme: as famílias, as escolas, os professores são muito diversos. (Sarmiento & Marques, 2006, p. 64)

Após recolher as informações sobre as famílias numa perspetiva mais burocrática (Anexo A), tomei a liberdade de pedir a todas as famílias para preencherem um documento alusivo à sua perspetiva das conquistas das crianças, forças das famílias, interesses e/ou gostos das famílias e as suas preocupações (Anexo B). As respostas recolhidas estão presentes no Anexo C. Importa referir que nem todos os pais responderam ao documento.

Todos os familiares do grupo de crianças têm formação académica, licenciatura ou mestrado. Não disponho de informação referente aos familiares de três crianças. Das doze crianças, sete têm irmãos, sendo que quatro são mais novos do que os próprios.

Relativamente às forças enquanto família, todos valorizam a cumplicidade, a paciência, a compreensão, a brincadeira, o respeito e a união. Quanto aos interesses e/ou gostos da família apresentam exemplos, tais como, passear, ver filmes, ir à praia, estar com a família, contar histórias, cozinhar, fazer construções, cantar e viajar.

Outro ponto importante na perspectiva dos pais são as suas preocupações. Assim, a educação é aquilo que na sua maioria apresenta-se como a maior preocupação, a falta de tempo disponíveis para eles, a insegurança/gestão emocional, a dependência no adulto e o respeito pelo outro. Das seis respostas obtidas, duas das famílias apenas têm um filho. Assim, é possível constatar que nos dois casos as suas preocupações prendem-se com a insegurança e a dependência no adulto. Sarmiento (2005) indica-nos que a diminuição da dimensão familiar leva a que as famílias tenham maior dificuldade em “enfrentar as fases de crescimento dos filhos” (p. 54), podendo ser explicativa destas preocupações.

Por fim, analisamos as conquistas que definem para as suas crianças, como crianças autónomas, educadas, com conversas estruturadas, com capacidade de numeração em uma ou duas línguas, com uma boa motricidade fina, conhecedoras de formas geométricas e do mundo que o rodeia, como é o caso de marcas de carros, boa memorização e raciocínio. Acredito que aquisição destas competências foram conseguidas através da adaptação perante os diversos contextos de vida (Fuertes et al., 2018)

1.4. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças na sala de jardim-de-infância é um grupo heterogéneo em idade e sexo. É constituído por doze crianças, sendo cinco do sexo masculino e as restantes do sexo feminino, encontrando-se dentro do número máximo de crianças para uma sala de jardim-de-infância (Vilarinho, 2012). As idades estão compreendidas entre os dois e os quatro anos de idade, tendo uma criança dois anos, sete crianças com três anos e quatro com quatro anos. A entrada na escola do grupo de crianças não foi uniforme, tendo, a maioria das crianças entrado na sala de berçário, a exceção são duas meninas que deram entrada na instituição no passado ano letivo. Todas as crianças são portuguesas caucasianas, exceto um menino com dupla nacionalidade, portuguesa e brasileira (Anexo

C). Assim, apenas uma das crianças entrou na escola no presente ano letivo, duas crianças entraram a meio do ano letivo passado, duas crianças no ano letivo 2020/2021, quatro no ano letivo 2019/2020 e as restantes três crianças no ano letivo de 2018/2019 (Anexo D).

Podemos, ainda, considerar que é um grupo heterogéneo ao nível de características de desenvolvimento, forças e fragilidades, bem como principais interesses. As informações sobre essas características foram realizadas com base na observação direta e conversa com a educadora de sala (Anexo E). A criança mais nova é de nacionalidade ucraniana, apresentando como principal fragilidade a compreensão e oralidade da língua portuguesa, apresentando ainda dificuldades com o controlo de emoções quando é contrariada por parte do adulto. Este último aspeto é observado em mais duas crianças de três e quatro anos, ocorrendo também em conflitos com outros colegas. Relativamente à orientação espacial e temporal, é uma fragilidade de todo o grupo, sendo mais acentuado em três crianças, com duas de três e outra de quatro anos de idade, quando ocorre o momento de separação dos pais, existindo uma maior dependência do adulto no caso na criança mais nova. Apenas uma das crianças no grupo consegue ter uma boa noção espacial e temporal, utilizando termos como amanhã, depois de amanhã, ontem, entre outros, sendo que é nestas idades que Ramos et al. (2012) definem como estando na altura em que “começa a manifesta a sua função simbólica. Nesse desenvolvimento, a criança consolida a noção de espaço representativo, torna-se capaz de interiorizar suas ações e de representar o espaço através do desenho e da descrição” (p. 4). A articulação das palavras é uma fragilidade em seis crianças do grupo, embora sejam perceptíveis perante adultos que estejam no seu dia-a-dia.

Quando falamos de forças, destaco o interesse do grupo pela área da expressão plástica, apresentando alteração na pega do lápis/caneta/pincel em duas crianças. A audição de histórias e a memorização de conteúdos são duas forças observadas no grupo. A área da garagem é observada como principal interesse em quatro crianças do sexo masculino, a área de jogos em três crianças, duas do sexo feminino e uma do sexo masculino, e a área das construções em quatro crianças do sexo masculino. A área da casa das bonecas é a área com maior interesse, sendo que sete crianças do sexo feminino têm

gosto de frequentar. Por fim, a área das expressões plásticas onde é visto com interesse para quatro crianças do sexo feminino.

A permanência média das crianças na escola é de nove horas, estando dentro do desejável como indica Fuertes (2010). Uma das crianças não comparece na escola um dia por semana para ficar com a sua mãe por esta trabalhar durante o fim de semana. Outra criança do grupo está na escola metade do mês por guarda partilhada com o pai.

O grupo de crianças ainda realiza a hora de repouso, à exceção de três que não o fazem a pedido dos pais. Em conversa com a educadora de sala, este assunto foi abordado no início do ano letivo e conversado com as próprias crianças. Sempre que apresentem necessidade ou vontade de o fazer, é proporcionado o repouso, caso contrário, mantêm-se a brincar em outra sala. Todas as crianças têm uma boa relação com os adultos e as crianças da sala, ocorrendo por vezes alguns conflitos próprios da idade. Tem sido realizado um trabalho diário em sala para a tentativa de resolução desses problemas de forma autónoma.

1.5. Caracterização do ambiente educativo

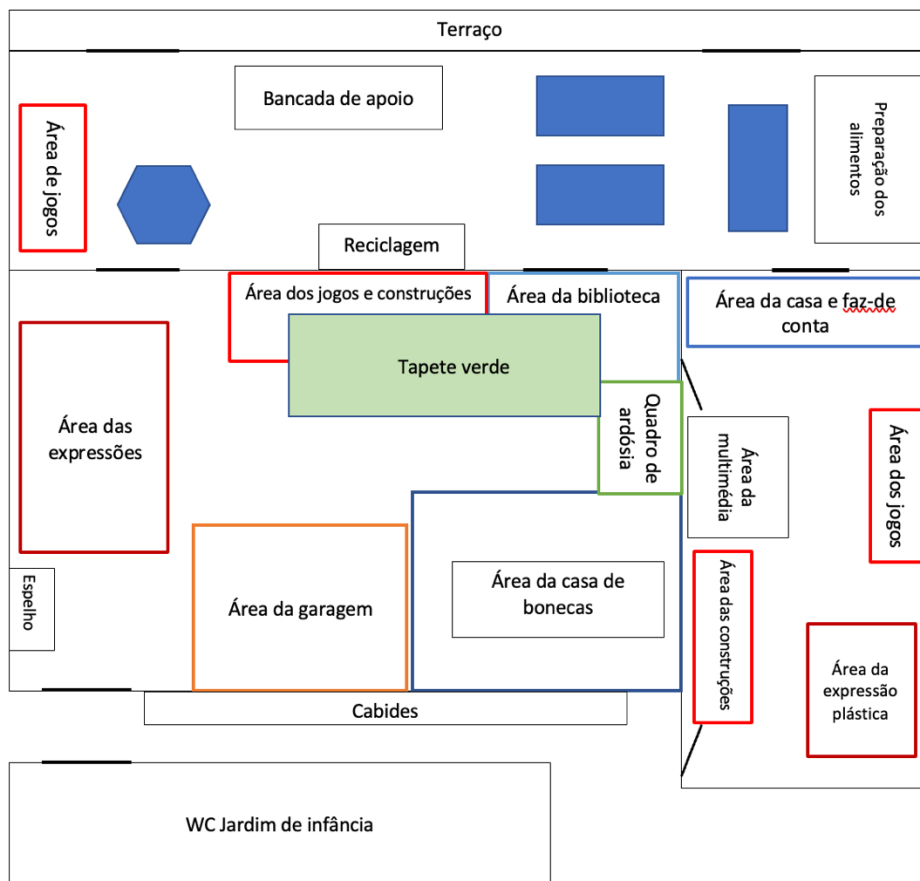
Segundo Forneiro (1998), o termo ambiente refere-se às relações que se estabelecem entre o espaço físico e os indivíduos que se encontram no mesmo, sendo elas relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, os afetos e a sociedade de um modo geral. Ou seja, “transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (Forneiro, 1998, p. 233).

1.5.1. Organização do espaço

O ambiente educativo onde realizei a minha PPSII é uma sala de jardim de infância dos 3 aos 4 anos. Este espaço encontra-se dividido em duas salas, visto que a instituição não dispõe de crianças a partir dos 4 anos, sendo utilizado pela educadora a sala de jardim-de-infância 2 dos 5-6 anos como sala de apoio. O espaço é dividido por seis espaços: sala de jardim-de-infância dos 3-4 anos; sala de jardim-de-infância dos 5-6 anos; refeitório; casa de banho do jardim-de-infância; corredor e terraço, tal como ilustrado na Figura 1.

Figura 1

Planta dos espaços utilizados pelo grupo de jardim-de-infância



Cardona (1999) refere que “As salas são, geralmente, organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades” (p. 133) e que é a partir desta estrutura que as atividades são dinamizadas (Hall, 1983, citado por Cardona, 1999).

O primeiro espaço encontra-se dividido em cinco áreas: área de expressões, onde as crianças realizam atividades manuais, tais como desenhos, pintura de aquarelas e plasticina; área da garagem; área da casa de bonecas; área da biblioteca; e área dos jogos e construções, onde se encontram legos, puzzles e blocos de grandes e pequenas dimensões. O segundo espaço é uma sala de 5-6 anos que é aproveitado para atividades diversas das crianças que não façam o repouso. Este espaço é constituído pela área da casa e do faz-de-conta, área da multimédia, onde há a presença de uma televisão e

computador, área dos jogos e das construções com blocos de grandes dimensões e puzzles, e a área das expressões. O terceiro espaço é onde se realizam as refeições do grupo de crianças, bem como um espaço onde as crianças podem realizar puzzles e jogos de encaixe. O quarto espaço é a casa de banho das crianças de jardim-de-infância. O quinto espaço é o corredor onde se encontram os cabides de cada uma das crianças e quadros de cortiça para colocação de atividades realizadas pelas crianças. À porta da sala encontram-se um quadro de pequenas dimensões onde poderá ser colocadas informações à família. Por fim, o sexto espaço é o terraço de cerca de 200 m², onde se encontram diversos materiais, como escorregas, casinha, triciclos, etc. Esta descrição dos espaços físicos refere-se à dimensão física de Forneiro (1998). Além disso, podemos considerar estes espaços como um microsistema, tal como definido por Bronfenbrenner (1981, citado por Cardona, 1999), como sendo o meio imediato que envolve o aluno.

1.5.2. Organização do tempo

“A relação topológica é essencialmente prática, ou seja, ela representa o espaço das ações da criança.” (Ramos et al., 2012, p. 4). Os mesmos autores admitem, ainda, que é através do brincar que a criança vai estar familiarizada com o espaço e estabelecer relação com o mesmo. Esta relação está interligada com a dimensão funcional e relacional, sendo que a primeira se refere à utilização dos espaços de forma autónoma pela criança ou com orientação do educador, e a segunda definida através das relações que se estabelecem em grande ou pequeno grupo, e com normas estabelecidas, ou seja, impostas ou sugeridas pelo educador.

“A rotina na Educação Infantil configura-se como um importante instrumento de construção do tempo.” (Silva & Frezza, 2010, p. 51). Formosinho (2018, citado por Roque, 2021) refere que “a rotina da sala refere-se à forma como se organiza o tempo pedagógico durante o dia e a semana” (p. 67). Segundo Zabalza (1998, citado por Moufarda, 2014) rotina é a “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 21) que “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (Hohmann e Weikart, 2003, citado por Moufarda, 2014). Vários são os autores que defendem que a rotina cria na criança sentimento de segurança e confiança para enfrentar

o seu dia-a-dia (Pereira, 2014, citado por Moufarda, 2014; Folque & Bettencout, 2018, citado por Roque, 2021; Portugal, 1998, citado por Roque, 2021). Mesmo que a criança não tenha a noção de tempo bem construída, consegue prever uma sucessão de acontecimentos do seu dia-a-dia e que cada um destes eventos tem uma determinada duração e um lugar (Silva & Frezza, 2010). Isto permite que a criança “perceba que a ação do momento é seguida por outra ação” (Ramos et al., 2012, p. 8) Post e Hohmann (2003, citado por Moufarda, 2014) admitem, ainda, que além de previsíveis, as rotinas devem, também, ser flexíveis.

Assim, encontra-se explicitado na tabela 1 o dia-a-dia na sala de jardim-de-infância, bem como as atividades durante a semana.

Tabela 1:

Rotina semanal e diária na sala de jardim-de-infância

Horário	2ºf		3ºf	4ºf		5ºf	6ºf
8h - 9h	Acolhimento das crianças Exploração ativa		Acolhimento das crianças Exploração ativa	Acolhimento das crianças Exploração ativa		Acolhimento das crianças Exploração ativa	Acolhimento das crianças Exploração ativa
9h - 11h	9h/ 10h30	Exploração ativa	Exploração ativa Propostas de atividades	9h/ 10h45	Exploração ativa Propostas de atividades Reforço da manhã	Exploração ativa Propostas de atividades	Exploração ativa Propostas de atividades
	10h30/ 11h	Aula de inglês		10h45/ 11h30	Aula de Educação Física		
11h - 12h30	Higiene		Higiene	Higiene		Higiene	Higiene
	Almoço		Almoço	Almoço		Almoço	Almoço
12h30 - 14h/15h	Repouso		Repouso	Repouso		Repouso	Repouso
14h/16h			Natação				- Natação
15h/16h30	Lanche		Lanche	Lanche		Lanche	- Lanche
16h30/18h	Exploração ativa Reforço alimentar (pão) Saída das crianças		Exploração ativa Reforço alimentar (pão) Saída das crianças	Exploração na horta da escola Exploração ativa Reforço alimentar (pão) Saída das crianças		Exploração ativa Reforço alimentar (pão) Saída das crianças	Exploração ativa Reforço alimentar (pão) Saída das crianças

Fonte: Elaboração própria

Os dias no jardim-de-infância iniciam de forma semelhante, com o acolhimento das crianças, bem como a exploração das várias áreas da sala. A educadora chega à sala entre as 9h e as 10h, realizando no início da semana uma reunião em grande grupo no tapete verde da sala, onde é questionado o que as crianças fizeram no seu fim de semana, bem como propostas de atividades e dias comemorativos dessa mesma semana. No fim dessa reunião, há a exploração ativa das crianças nas várias áreas da sala e/ou propostas de atividades em pequeno grupo ou individual realizadas pela educadora de sala. Estas atividades ocorrem diariamente, à exceção de segunda e quarta feira, onde ocorrem as aulas de inglês e de educação física, respetivamente. Esta última é realizada nas instalações de um ginásio, onde há a necessidade de se deslocarem com um transporte personalizado de crianças. Seguidamente, ocorre a higienização seguida do almoço. Antes da hora do repouso, ainda há tempo para exploração ativa na sala de jardim-de-infância 2. A hora de repouso é interrompida às terças e sextas feiras a alguns elementos do grupo pela atividade de natação, onde é necessário, também, deslocarem-se a outras instalações com um transporte personalizado de crianças. Segue, então, a hora do lanche e a continuação das propostas de atividade iniciadas no período da manhã e/ou exploração ativa nas várias áreas de brincadeira. Ocorre um reforço alimentar durante o período da tarde até à chegada dos pais, que ocorre entre as 16h30 e as 18h.

Esta organização do tempo é referida por Forneiro (1998) como sendo a dimensão temporal. Esta dimensão, também, indica-nos o ritmo com que se desenvolve o dia-a-dia, sendo “O tempo, ou a velocidade com que são executadas as diferentes atividades, pode dar origem a um ambiente stressante ou, ao contrário, relaxante e sossegado.” (Forneiro, 1998, p. 235). A educadora durante o seu dia-a-dia tenta respeitar inteiramente o tempo de cada criança.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Com base na caracterização feita no capítulo anterior, importa agora evidenciar as minhas intencionalidades para com o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa, e através do ambiente educativo. Num primeiro momento deste capítulo identifico as minhas intencionalidades educativas e de seguida reflito sobre essas intenções durante a minha prática, transpondo para a investigação no capítulo seguinte.

2.1. Intencionalidades educativas

De acordo com Silva et al. (2020) é a “intencionalidade que traduz na prática a noção de orientações curriculares” (p. 21), e que através dos fundamentos e princípios das OCEPE’s de 2016, os educadores tomam uma opção educativa. “Considera-se que cabe ao/à educador/a a construção e gestão currículo, que se desenvolve em ciclos sucessivos de planear, agir, avaliar, em que avaliação e planeamento estão interligados e são interdependentes.” (Silva et al., 2020, p. 23)

Considerando o referido anteriormente, defini quatro tipos de intencionalidades educativas dependendo na ação realizada: para a criança, para a família, para a equipa educativa e referente ao ambiente educativo.

2.1.1 Intenções com as crianças

De forma a construir este subcapítulo, baseei-me nos dez princípios definidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), bem como em Silva et al. (2020).

Partindo do Princípio 4 – Participação: um valor essencial (Musatti, 2016), em que a participação é entendida como a

inclusão ativa e responsável de cidadãos – adultos e crianças – capazes de refletir, decidir e agir na educação das crianças, que interagem e cooperam como parceiros, contribuindo para construir um projeto comum e democrático para a educação, desenvolvimento e bem-estar de todas as crianças (p. 28),

defino a minha primeira intencionalidade com o grupo de crianças como sendo o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2020). Vejo a criança como construtora social do seu processo educativo (Tomás, 2014; Formosinho, 2004, citada por Assis & Fuertes, 2014), e pretendo, assim, que o grupo de crianças participe nas decisões e organização do ambiente educativo (Ferreira, 2020), através da escuta ativa e observação direta das suas opiniões e conceções, partindo das experiências de cada criança.

A minha segunda intenção é a “construção articulada do saber” (Silva et al., 2020), onde a aprendizagem decorre do brincar, através da organização do ambiente educativo, proporcionando exploração e diversificação dos materiais presentes. Deste modo, irei envolver-me nas brincadeiras das crianças, sem interferir, mas propondo novos desafios.

Como terceira intencionalidade para a minha prática com as crianças é a ética do cuidar (...), visto que diz respeito em primeiro lugar às relações, ou seja, não só na prestação de cuidados, como também, na “atenção, responsabilidade, competência e responsividade (Tronto, 1993)” (Musatii & Vandebroek, 2016, p. 22). Esta intencionalidade significa, também, “respeitar os direitos de todos, garantindo o seu bem-estar e a construção de relações significativas com as crianças, que as ajudem a estabelecer futuras relações significativas numa rede de múltiplas relações” (Musatii & Vandebroek, 2016, p. 22). Assim, pretendo ter a oportunidade de transmitir este tipo de valores no dia-a-dia com as crianças, através de ações e de estabelecimento de regras dentro da sala em conjunto com o grupo, tais como, não tirar os brinquedos dos colegas, pedir desculpa quando magoamos o outro, entre outros (Ferreira, 2020).

2.1.2. Intenções com as famílias

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (lei n.º 5/97, citado por Fuertes, 2010).

Como primeira intenção com as famílias pretendo o estabelecimento de uma parceria explicitado na alínea e) do n.º 2 do artigo 4º do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto “Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos”. Existem cinco aspetos a ter em consideração para estabelecer esta parceria com a família de forma eficaz: a comunicação, o respeito, a confiança, a valorização e o compromisso (Blue-Banning et al., 2004, citado por Fuertes, 2020). A primeira é através de uma comunicação positiva, construtiva e respeitosa, que motiva, respeita e estimula a reflexão, ou seja, centrado no interlocutor, ouvindo numa primeira fase as suas preocupações, reflexões e sugestões, ocorrendo uma partilha de informações das crianças, e posteriormente oferecendo novos conceitos/perspetivas, que estimulem à reflexão. Deve ser, ainda, frequente, horizontal e acessível. O respeito consegue-se através das nossas ações e do tipo de comunicação realizado, não ocorrendo discriminação, nem julgamento, mas sim uma valorização da criança e da família. A confiança deve ser conseguida pela honestidade, carácter, competência e resistência do educador. A valorização onde poderá ser utilizado o elogio, para demonstrar competência pelos membros da parceria. E, por fim, o compromisso, demonstrando disponibilidade, acessibilidade, coerência, e emoção para com a família e a criança (Blue-Banning et al., 2004, citado por Fuertes, 2020).

A segunda intenção é a promoção da participação intelectual dos pais nas atividades desenvolvidas (Fuertes, 2020), de forma a envolvê-las no processo de desenvolvimento das crianças, criando oportunidades que promovam o envolvimento das mesmas, bem como propondo vindas à escola durante o dia-a-dia das crianças. Esta intencionalidade corrobora com Assis e Fuertes (2014) quando referem a sua importância, visto que

são os pais que melhor conhecem os filhos e podem transmitir informação crítica acerca da criança à escola, podem participar nas atividades e dar continuidade a essas práticas no dia a dia da criança, podem contribuir com meios e recursos, e podem transmitir confiança aos filhos na escola (Fuertes, 2010; Portugal, 2010; 2011). (p. 153)

Esta relação estabelecida com as famílias deste grupo de crianças é referida por Fuertes (2020) como sendo um dos indicadores de qualidade o facto de ter um baixo rácio adulto-criança.

2.1.3. Intenções com a equipa educativa

Como primeira intenção com a equipa educativa, pretendo o trabalho colaborativo e o respeito pelo outro. Se pretendo a minha terceira intenção com as crianças o estabelecimento de relações, deverá ser dado o exemplo através da criação dessas relações com toda a equipa educativa. “A aprendizagem acontece primeiro em sociedade e só depois tem impacto ao nível dos processos cognitivos do indivíduo (Costa, 2007, citado por Silva et al., 2021, p. 27).

A segunda intenção é ser cooperativo e/ou gerador, ou seja, ser

um profissional que, em equipa, pensa sobre o que faz, procura encontrar as melhores soluções, identificando os problemas e formulando hipóteses de trabalho que a posteriori desenvolve. Escolhe os materiais mais adequados, planeia experiências, relaciona conhecimentos diversos, etc. Trabalho dentro de um esquema de investigação – ação. (Silva et al., 2021, p. 28).

Na minha perspetiva é fundamental que haja um trabalho em equipa, de forma a favorecer um clima de confiança e proximidade com toda a equipa educativa da instituição. É fundamental estabelecer a partilha de ideias e informações sobre as crianças, sobre as propostas de atividades, de forma a favorecer a minha ação pedagógica e estar recetiva a sugestões vindas de toda a equipa socioeducativa. Um educador “colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente (...)” (alínea d) do n.º 2 do artigo 4º do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

2.1.4. Intenções através do ambiente educativo

O ambiente educativo tem que ser visto como elemento fundamental de forma a promover o desenvolvimento das crianças de todas as idades, facilitando ou limitando a sua participação (Farias & Magalhães, 2017).

Não é estar no espaço e sim sentir o espaço, não são as cores, a decoração, as pessoas que estão neste espaço, os materiais, a variedade de matérias, e nem mesmo os estímulos visuais, mas a interação e envolvimento com tais elementos que o espaço proporciona às crianças, por meio que “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente” (HORN, 2004, p.15) (Farias & Magalhães, 2017, p. 152)

Assim, como primeira intenção pretendo que o ambiente educativo seja flexível a mudanças, de forma a promover a exploração e aprendizagem do grupo de crianças. Como segunda intenção pretendo que seja organizado através de um trabalho colaborativo com o grupo de crianças, tanto na disposição dos materiais e áreas de interesse, como no número de crianças por área, e na arrumação dos mesmos (Ferreira, 2020). Cardona (1999) refere, também, que é através da ação/experimentação que a criança aprende, assim, nada melhor do que proporcionar este ambiente através da organização do ambiente. Através destas duas intenções é pretendido

oferecer um espaço educacional significativo, feito para a criança e também pela criança, um espaço bonito, cálido, familiar, alegre, com diversos materiais e objetos acessíveis nos mobiliários em altura adequada para as crianças para que elas possam desenvolver atividades do seu interesse, criar novos interesses e expressar sua autonomia, sua criatividade e seu respeito às regras desenvolvendo a ética, o respeito ao outro, sua identidade e sua sociabilidade (VIEIRA, 2009, p. 18). (Farias & Magalhães, 2017, p. 154)

2.2. Análise reflexiva da ação

Importa, agora, refletir como foram colocadas em prática as intenções explicitadas anteriormente. Estas intenções foram visíveis através do ambiente educativo e nas ações perante as crianças, a equipa educativa e as famílias.

Relativamente ao ambiente educativo,

Os espaços precisam levar em consideração a ação da criança sobre o mesmo, que visem mais interações entre criança e o espaço, descobertas e aprendizagens, pois “o lugar, por si só, não qualifica a educação, mas entendemos que é a partir dele que a criança amplia seu repertório cultural e garante seu desenvolvimento” (SOUZA, 2016, p.177). (Farias & Magalhães, 2017, p. 152)

Farias e Magalhães (2017) propõe que a construção deste ambiente deverá ser definida após as crianças já estarem em contacto com o espaço, destacando a sua participação direta da organização do mesmo, diferenciando “se é para a criança ou pela criança tal organização, a disponibilização dos móveis e se elas organizam, pensam, participam com o meio onde estão, se comunicam, aprendem a compreender e conhecer” (p. 152). Esta participação é um direito da criança que se encontra presente no artigo 12º da Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1989, citado por Filipe et al., 2021), indo ao encontro das minhas intenções para com o grupo de crianças. “Abordar a participação das crianças pressupõe, então, uma prática ética (Mascadri et al., 2021) assente no diálogo onde se respeite os seus pontos de vista e opiniões e se reconheça e permita as implicações que esse diálogo possa ter.” (Filipe et al., 2021, p. 59). Os mesmos autores referem que a participação das crianças não se prende apenas por apoiar as iniciativas das crianças, “mas também ajudar a aprimorar as suas competências em situações de grupo, desenvolvendo aptidões sociais, emocionais e de cidadania.” (Filipe et al., 2021, p. 60). A organização do ambiente educativo não foi modificada por mim nem pelo grupo de crianças, no entanto, dei oportunidade, através da construção das áreas de interesse e da nomeação das mesmas, que as crianças pudessem prever o número a

ocupar determinado espaço, podendo, assim, ocorrer uma melhor concentração nas suas atividades/brincadeiras.

Cardona et al. (2021) dizem-nos que

As crianças constroem ativamente novas aprendizagens a partir do que já sabem. Ao chegar ao jardim de infância, cada criança já realizou um percurso individual de desenvolvimento e aprendizagem influenciado pelos ambientes em que viveu, pelo papel ativo que desempenhou na interação com esses ambientes e pelos sentidos que construiu. (p. 51)

A maioria das propostas de atividades desenvolvidas por mim tinham como intenção que fossem ao encontro dos gostos e interesses das crianças, trabalhando na Zona de Desenvolvimento Próximo, que segundo Cardona et al. (2021) é a diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha (desenvolvimento) e o que consegue fazer com o apoio dos adultos ou de outras crianças (aprendizagem). Segundo os mesmos autores, o papel do educador é apoiar o acesso a esta “zona” através de “perguntas desafiadoras e do lançamento de um diálogo construtivo”, permitindo “à criança evoluir, a partir do que já sabe, para níveis mais elevados de pensamento” (p. 52).

Em propostas de atividades como algumas sugeridas por mim no decorrer da PPSII é defendida por diversos autores como sendo o “(...) espaço onde a criança pode ser ela própria, podendo brincar: o seu ofício” (Chamboredon; Prévot, 1982, citado por Cardona, 2011, p. 149) e “(...) permit[iu] dar sentido tanto às diferentes linhas de actuação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia” (Zabalza, 1996, citado por Cardona, 2011, p. 153).

Sarmiento (2003, citado por Cardona, 2011) afirma que as crianças são “construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade (...), defendendo a especificidade da cultura da infância e o seu estatuto de atores sociais, cidadãos e cidadãs de pleno direito” (p. 145).

Quanto às famílias, sei que são elas quem conhecem melhor as suas crianças, podendo transmitir ao educador diversos conhecimentos acerca dos seus hábitos, das suas rotinas, dos seus gostos, das suas tradições, dos seus costumes, etc., e as famílias podem participar em algumas atividades e dar continuidade em casa, e, ainda, transmitir confiança às crianças na escola (Assis & Fuertes, 2014). “A relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efectivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 61). Esta relação ocorre na escola onde realizei a PPSII. Existe uma relação de proximidade entre a escola e a família, a educadora de sala e a família, trazendo diversos benefícios para ambos os lados (Matos, 2003). Sabe-se, ainda, que “A influência das crianças na vida dos adultos é uma realidade ainda que nem sempre estes tenham consciência imediata disso” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 62). Quando referimos crianças e famílias, sabemos que não nos encontramos a falar de grupos homogéneos, sendo que a relação que se cria com uma família, não é a mesma relação que se cria com outra família (Silva, 2003; Sarmiento, 2005; Ravn, 2005; Rocha, 2005; citados por Sarmiento & Marques, 2006). Cada membro da família tem uma experiência de educação diferente do outro, e diferente da que a sua criança está a ter e, por isso, Silva (2005, citado por Sarmiento & Marques, 2006) afirma que “É demasiado o que está em jogo. Trata-se da educação de toda uma geração. Trata-se do tipo de sociedade que se constrói. É que a relação escola-família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade” (p. 64). Consciente disto, tive a oportunidade de em diversos momentos contactar com as famílias do grupo, passando e ouvindo experiências do dia-a-dia das crianças. Em dois momentos foi proporcionado a vinda dos pais à escola, sendo que numa delas o objetivo era uma tentativa que ocorresse uma descentração no adulto para passar para a criança o papel de decidir o que fazer, mesmo que seja com algumas ideias por parte do adulto. E aí está o resultado desta iniciativa “agir com as famílias, não para elas” (Espiney, 1997)” (Matos, 2003, p. 2). Mata e Pedro (2021) propõe que a parceria com a família possa ser através da participação dos pais para o “desenvolvimento de uma atividade mais estruturada em conjunto com os filhos” (p. 58). Esta parceria resulta na consideração das famílias como parceiras, “sujeitos e protagonistas da acção educativa” (Canário, 1999, citado por Matos, 2003, p. 3).

Por fim, importa abordar a intenção com a equipa educativa e como tentei ao longo da PPSII que as minhas ações espelhassem as minhas intenções. Sem dúvida que a transmissão dos valores através das nossas ações é a melhor forma de podermos mostrar ao grupo de crianças o que deve ser a vida em sociedade. E isto começa com a nossa equipa, ou seja, a forma como nós nos relacionamos uns com os outros. A escuta, o respeito pelo outro e pelas opiniões dos outros. “A aprendizagem acontece primeiro em sociedade e só depois tem impacto ao nível dos processos cognitivos do indivíduo” (Costa, 2007, citado por Silva et al., 2021, p. 27), estando o desenvolvimento cognitivo relacionado com a interação da sociedade com o indivíduo (Silva et al., 2021). A esta vivência na sociedade pode ser chamada de construtivismo social, que segundo Vygotsky (1978, citado por Silva et al., 2021) apoia-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo que numa primeira fase a criança apoia-se em alguém mais competente, no entanto, gradualmente passa a fazê-lo de forma autónoma. Esta ideia encontra-se descrita nas OCEPE quando é referido que um dos papéis do educador é “apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (Silva et al., 2021, p. 36).

A nossa prática educativa “cruza a nossa perspetiva com a vontade de ser melhor diariamente, de nos fazermos reflexivos na profissão que abraçamos e assim, tornar cada momento um espaço de partilha, de construção, de cooperação, de relação, de afeto e de cumplicidade.” (Inácio, 2021, p. 51).

O educador trabalha em equipa multidisciplinar em que cada um tem responsabilidades distintas para com a criança. Cada um tem a sua participação. O estabelecimento e a transmissão de valores, através, não só das nossas palavras, mas também das nossas ações, começa com toda a equipa educativa e são essas ações que as crianças vão observar e recriar. A partilha, a compreensão, o respeito pelo outro, ouvir as opiniões do outro, entre outros, são valores que estamos constantemente a ouvir numa sala de creche e jardim-de-infância, no entanto, nem sempre são realizados entre os adultos da instituição. A importância das nossas ações onde trabalhamos é grande, porque são essas mesmas ações que as crianças vão ver e ouvir, e, posteriormente, reproduzir

com os seus colegas de sala ou de outras salas. Este facto levou-me a desenvolver as minhas intenções com a equipa educativa.

Pretendemos sempre o melhor para as crianças, e o nosso foco principal devem ser as crianças. No entanto, devemos sempre considerar igualmente tudo aquilo que nos rodeia: restante equipa educativa (pessoal docente e não docente), familiares e ambiente educativo.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Natureza da investigação

“A investigação em Educação é um campo de acção e pensamento multi-referenciado se tomarmos em consideração a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades.” (Alves & Azevedo, 2010). Ao longo das várias semanas da PPSII em contexto de jardim-de-infância foram surgindo várias questões, tendo sido identificado através da caracterização do grupo de crianças uma fragilidade. Foi, assim, formulada a temática da investigação: “Eu ontem vou cortar o cabelo” - A noção de tempo numa sala de jardim-de-infância. Amado (2014) admite que antes de seguir uma investigação, deve ser inicialmente formulado o problema a estudar. “Quivy e Campenhoudt (1998:34) consideram que ‘a pergunta de partida constitui, normalmente, um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias’” (Amado 2014, p. 119). Seguidamente deve ser explicitado o que se quer aprender ou entender e estruturar as estratégias a seguir (Amado, 2014).

A partir da formulação do assunto, foi identificado o objetivo geral da investigação, bem como os objetivos específicos. Assim, pretende-se com a presente investigação desenvolver a noção de tempo na sala de jardim-de-infância. Como objetivos específicos foram identificados dois: (i) identificar aquisições nas crianças antes e após a implementação de um plano de intervenção educativa, relativamente à sua noção de tempo; (ii) Identificar alterações comportamentais nas crianças na entrada, na saída e durante o seu dia-a-dia, antes e após a implementação de um plano de intervenção educativa da investigação.

A presente investigação foi desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, tendo feito parte todas as crianças do grupo e a educadora de sala. Todas as informações estão presentes no roteiro ético da investigação (Anexo G), com base em Tomás (2011) e APEI (2011).

3.2. Fundamentação Teórica

3.2.1. Noção de tempo

“O D. disse-me hoje “eu amanhã fui ao parque”.” (Nota de campo n.º 5 do dia 24 de outubro de 2022).

Hoje o H. chegou à escola a chorar. Praticamente todos os dias o H. chega triste ou a chorar, mas hoje veio a chorar mesmo muito. Todos os dias o H. chega à escola com a empregada. (...) A T.M. também tem entrado na sala sempre carente a chamar pela sua mãe. Devido a questões profissionais dos pais nem sempre se encontram em casa, ou nem sempre ela sabe quando um deles não está. (...) A T.C. está praticamente todos os dias a questionar “quando vem a minha mamã?”, “a minha mamã?”. (Nota de campo n.º 7 do dia 07 de novembro de 2022)

A noção de tempo em algumas crianças deste grupo foi identificada como uma fragilidade. Além da denominação do dia, verifica-se que questões emocionais, a ansiedade da chegada dos pais ou a tristeza na separação dos mesmos, é um motivo de descontrolo de alguns elementos do grupo.

Leite (2011) diz-nos que a noção de tempo é circular, ou seja, não tem início nem fim, sem direção específica. Silva e Frezza (2010) referem que a primeira etapa da noção de tempo “gira em função do desejo próprio da criança, que está, em geral, longe de se adaptar ao tempo cronológico” (p. 51). Os mesmos autores dizem-nos que só após a criança ultrapassar a etapa do egocentrismo, começa a ter noção do tempo. No entanto, antes disso, pode marcar a passagem do tempo através das rotinas do seu dia-a-dia. Assim,

O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas. O tempo de brincar nos cantos, o tempo de comunicar-se com os outros na assembleia, o tempo de contar histórias, o tempo do lanche, o tempo do recreio, o tempo de trabalho individual ou em pequenos grupos, etc. Ou, também, o tempo da atividade livre e autónoma e o tempo da atividade planejada e/ou dirigida. (Forneiro, 1998, p. 234)

As rotinas no jardim de infância são importantes na educação das crianças, havendo um tempo dedicado à exploração, ao conhecimento, ao brincar, ao sono, à higiene diária, à alimentação, etc., sendo fundamentais para o seu desenvolvimento (Mello, 2014, citado por Farias & Magalhães, 2017). Assim, tal como a organização e a perceção do tempo destas rotinas é essencial, também a organização destes espaços é importante. E, por isso,

Os espaços precisam levar em consideração a ação da criança sobre o mesmo, que visem mais interações entre criança e o espaço, descobertas e aprendizagens, pois “o lugar, por si só, não qualifica a educação, mas entendemos que é a partir dele que a criança amplia seu repertório cultural e garante seu desenvolvimento” (SOUZA, 2016, p.177). (Farias & Magalhães, 2017, p. 152)

3.2.2. Noção espaço-temporal

Cardona (1999) refere que o tempo e o espaço não podem ser estudados como variáveis isoladas. Ramos et al. (2012) dizem-nos que “As noções espaço-temporais são desenvolvidas a partir da realidade concreta e próxima das crianças” (p. 3). Estas noções são fortemente abstratas para as crianças, sendo a compreensão do tempo mais difícil do que a compreensão do espaço (Ribeiro, 2001, citado por Ramos et al., 2012). Assim, o mesmo autor sugere que o trabalho destas noções “seja iniciado por atividades que envolvam as noções espaciais e aos poucos introduzir as noções temporais.” (p. 3).

A primeira etapa de construção da noção espacial é entendida por Ribeiro (2001, citado por Ramos et al., 2012) referindo-se à relação topológica, ou seja, a representação do espaço das ações da criança, sendo que a partir dos dois ou três anos é capaz “de representar o espaço através do desenho e da descrição.” (Ramos et al., 2012, p. 4). A segunda etapa refere-se às relações flexíveis, onde são criadas noções de esquerda e direita, ou em cima, por baixo, à frente e atrás, e que podem ser alteradas consoante a posição da criança em questão. Por fim, a última etapa são as relações euclidianas, onde a criança consegue dominar espaços distantes, apontando a posição dos objetos sem que esteja na sua presença (Ramos et al, 2012). Moreira e Oliveira (2003) admitem que

“As actividades de localizar e de desenhar constituem duas das actividades que são comuns a todas as culturas. (...) A criança movimenta-se num mundo de formas e padrões, em relação ao qual forma ideias geométricas que a ajudam a representá-lo e a descrevê-lo”. (p. 77)

Estas atividades estão diretamente relacionadas com a geometria, pois leva a que a criança consiga conhecer o espaço onde se encontra e movimenta (Moreira & Oliveira, 2003). As mesmas autoras admitem que a noção de cima/em baixo é mais fácil de identificar por parte da criança, gerando mais confusões as noções com os eixos horizontais: esquerda/direita e à frente/atrás. Assim, uma das estratégias apontadas é a utilização destas palavras em diversas situações do seu dia-a-dia.

Souto González (1999) admite que entre os três e os sete anos de idade as crianças consigam diferenciar formas em planos, traçar itinerários em planos, realizar jogos de direção, ordenar os elementos de uma paisagem em imagens, ordenar números simples e ideias numa narração de uma experiência vivida.

A noção de tempo também é sugerida ser realizada a partir das noções mais próximas (relações familiares) às mais distantes (relações mais complexas) (Ramos et al., 2012). Assim, Ribeiro 2001 (citado por Ramos et al., 2012) defende três noções temporais: a ordenação temporal, duração e simultaneidade. A primeira permite que a criança compreenda os acontecimentos e a consequência desses acontecimentos; a segunda permite que a criança entenda a relação de curta, média e longa duração; a terceira permite que a criança consiga relacionar e analisar acontecimentos.

Uma das formas sugeridas por Ramos et al. (2012) é a própria rotina da sala, dando início, assim, à ideia de sequenciação e, mais tarde, relacioná-las com as horas do relógio. Assim, permite que a criança tenha a noção da ação do momento e que é seguida por outra ação, adquirindo a noção de passado e presente. Silva e Frezza (2010) admitem, ainda, que a noção de distância (espaço) e a passagem do tempo são em função das sensações agradáveis ou desagradáveis da criança, ou seja, o tempo passa rápido ou devagar. Esta característica subjetiva permite a harmonia entre o convívio e a interação com a noção de

tempo (Silva & Frezza, 2010). Os mesmos autores admitem que a construção desta noção deve ser realizada de forma lúdica. Assim, posso admitir que o jogo é uma dessas formas.

O jogo é visto como uma brincadeira em que as crianças interagem umas com as outras, mas que estão implícitas regras (Moreira, 2004). Esta autora admite que a diferença entre o jogo e o brincar, encontra-se mesmo aí, no estabelecimento ou não de regras, respetivamente. “Como afirma Bishop (1991, p.44) “(...) a noção ‘jogo’ é mais restrita que a de ‘brincar’. É como se ‘brincar’ fosse a actividade geral e a ideia de ‘jogo’ fosse a formalização de brincar.” (Moreira, 2004, p. 62). Serrão e Carvalho (2011) referem, ainda, que o jogo é um recurso utilizado na educação pré-escolar de forma a promover articulação entre os vários conteúdos durante a prática pedagógica de um educador de infância, tendo em vista o desenvolvimento de uma forma geral da criança.

Ideia fundamentada por Gruppe (citado em Ortiz, 2005), ao afirmar que o “verdadeiro valor do jogo reside na quantidade de oportunidades que oferece para que a educação possa ser levada a cabo” (p. 10). Também, Neto (1995) adianta que as actividades com jogos são “um momento preciso para que o educador possa manter uma actividade de escuta e de observação das características motoras, simbólicas, afectivas e relacionais das crianças. (p. 69). (Serrão & Carvalho, 2011, p. 1102)

Trepát (2000) refere que entre os dois e os três anos de idade é expectável que a criança compreenda expressões como espera um minuto, depressa ou agora mesmo, utilize de forma correta expressões como manhã e tarde, distinguindo o passado, do presente e do futuro, e que inicie a organização do tempo. Entre os três e os quatro anos de idade tenha noção de semana e utiliza termos verbais do passado, presente e futuro (Trepát, 2020). Ramos et al. (2012) refere que identificar diariamente os dias da semana para que construa aos poucos o conceito de semana, formando linhas do tempo, e os conceitos de ontem, hoje e amanhã. Após esta aquisição poderá ser introduzida linhas mais longas do tempo, como o conceito de mês. Estes conceitos podem ser, também, trabalhados com recurso a um calendário, onde são colocados dias importantes na sala (aniversários, natal, etc.) (Ramos et al., 2012).

A importância da aquisição destes conceitos possibilita, não só, o desenvolvimento da criança, mas também, a diminuição da ansiedade da chegada dos pais e no momento da separação.

3.3. Roteiro metodológico e ético

A perspectiva metodológica da presente investigação é a de investigação-ação. Este tipo de metodologia apresenta-se como uma investigação onde ocorre uma mudança (ação) e uma compreensão/avaliação (ou investigação), sendo um processo cíclico, alternando entre a ação e a reflexão, sempre focado em problemas reais (Coutinho et al., 2009). Ou “obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (Johnson, 1993, citado por Amado & Cardoso, 2014, p.188)

Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009) refere que é a metodologia que mais próxima do meio educativo, encarando o professor como investigador, sendo essencialmente prática. É encarada por uns como uma ciência crítica (Kemmis, 1984, citado por Coutinho et al., 2009), proporcionando uma melhoria da sua ação (Lomax, 1990, citado por Coutinho et al., 2009). Esta metodologia é vista como o estudo em que tem como objetivos modificar a realidade (Amado & Cardoso, 2014), “melhorar a qualidade de acção” (Elliot, 1993, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360), como processo reflexivo da sua prática (Watts, 1985; Bartolomé, 1986, citados por Coutinho et al., 2009), e não tanto o gerar conhecimento (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009), mas produzindo conhecimento, não sendo possível generalizar os resultados obtidos para outros contextos (Amado & Cardoso, 2014).

Esta metodologia apresenta diversas características: participativa e colaborativa, sendo que o investigador/professor é entendido como um co-investigador, ou seja, não é um agente externo da investigação (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al., 2009); prática e interventiva, visto que a ação não é teórica mas sim prática (Coutinho, 2005, citado por Coutinho et al., 2009); é um processo cíclico, como visto anteriormente, ocorrendo alternância entre ação e intervenção (Cortesão, 1998, citado por Coutinho et al., 2009); crítica, sendo os investigadores “agentes de mudança, críticos e autocríticos (

...) (Zuber-Skerritt, 1992)” (Coutinho et al., 2009, p. 363); e auto-avaliativa, porque é necessário uma avaliação contínua das ações realizadas (Coutinho et al., 2009).

São, ainda, identificados diversos benefícios na implementação desta metodologia como sendo a “melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática (Latorre, 2003)” (Coutinho et al., 2009, p. 363). Esteves (2001, citado por Cardoso & Rego, 2017) admite a existência de três objetivos neste tipo de investigação que vão ao encontro dos três benefícios inumerados pelo autor anterior como sendo “a produção de conhecimentos sobre a realidade; a modificação da realidade/ inovação; a transformação/formação dos atores” (p. 24)

Assim, esta investigação foi realizada através do modelo em espiral cíclica (Freebody, 2003, citado por Amado & Cardoso, 2014), tendo ocorrido numa primeira fase a identificação do problema, seguida da recolha de dados, a reflexão e análise desses dados, realização de ações orientadas pelos dados recolhidos e avaliação dessas ações e redefinição do problema. Transpondo para a prática da presente investigação ocorreu numa primeira fase a identificação do problema através da caracterização do grupo, onde foram identificadas fragilidades ao nível da sua orientação espacial e temporal, tendo sido realizada uma avaliação inicial do grupo (tabela 2), com base no relatório de investigação de Machado (2014), que tinha por base o instrumento de avaliação COR (Anexo F).

Tabela 2

Avaliação inicial do grupo de crianças com base no relatório de investigação de Machado (2014)

Observações (incidentes críticos)	Nível
A T.M. chegou com a mãe, não queria sair de ao pé dela, entretanto eu perguntei: “é a mãe que vem buscar-te logo?” e a mãe disse que sim. Passado pouco tempo pergunta-me “quando a minha mãe chega?”	1
Enquanto estávamos a almoçar a M.C. e a T.M. disseram “quando o ponteiro preto grande chegar ao 8 temos que ter tudo comido”	2
O D. disse-me hoje “eu amanhã fui ao parque”	1

Hoje o F.S. perguntou “Hoje é dia iogurte?”. A O. respondeu logo e disse “não, hoje não é dia de natação. Os iogurtes comem-se nos dias de natação”.	2
Hoje o F.M. perguntou “hoje é dia de chocolate no leite, não é?” e eu disse “bem lembrado, é mesmo porque hoje é 5ºF”.	2

Fonte: Elaboração própria com base no relatório de investigação de Machado (2014)

Nesta tabela é possível verificar-se que o grupo de crianças se encontrava entre o nível 1 e o 2, ou seja, “A criança ainda não mostra uma compreensão do tempo ou das sequências de rotina dos acontecimentos – Nível 1” e “A criança planeia ou antecipa o acontecimento seguinte na sequência – Nível 2” (Anexo F). Foram, ainda, registados momentos do dia-a-dia das crianças, principalmente na entrada da escola, sugestivas de alterações da noção temporal devido à ansiedade na separação ou da chegada do seu familiar (tabela 3). A necessidade de registo destes incidentes críticos foi numa perspetiva de descrição completa de factos sobre a problemática em questão, sendo que a “procura de explicações dos mesmos [factos da situação] irão contribuir para a sua clara definição” (Cardoso & Rego, 2017, p. 25).

Tabela 3

Registo inicial de observações

Observações (incidentes críticos)
A T.C. leva todos os dias a questionar “quando vem a minha mamã?”, “a minha mamã?”. Respondo sempre da mesma forma “a tua mãe vem depois do lanche”
A T.M. hoje chegou à escola sorridente com a mãe. (...) Não queria entrar na sala. (...) a mãe na hora de se ir embora disse “Vá a mãe vem cedo”. E eu disse: “Vamos ver no relógio quando a mãe vem”.
Todos os dias o H. chega à escola com a empregada. (...) Depois questionei como tinha sido o dia anterior (feriado). Ele não respondeu, então fui por resposta de “sim” e “não”.

Percebi que a mãe não esteve em casa, tinha estado a trabalhar e o H. esteve em casa com o seu pai.

Fonte: Elaboração própria

Numa segunda fase realizei uma entrevista semiestruturada à educadora de sala (Anexo H) e respetiva transcrição (Anexo I), de forma a perceber qual a sua conceção da noção temporal do grupo de crianças, bem como identificar alterações comportamentais e emocionais nas crianças. De seguida, foi realizado um plano de intervenção educativa, tendo por base atividades de noção espacial e alterações no ambiente educativo (noção temporal) (tabela 4). Cardoso e Rego (2017) admitem que o plano possa sempre sofrer alterações, sendo por isso flexível.

Tabela 4

Plano de intervenção educativa

	Semana	Atividades:	
Mês de janeiro e 1º semana de fevereiro	9/01 – 13/01	- Avaliação do grupo de crianças - Introdução do mapa de rotinas diárias	Atividades de noção de espaço
	16/01 – 20/01	- Entrevistas à educadora de sala - Exploração do mapa de rotina diária com mapa semanal	
	23/01 – 27/01	- Introdução do relógio de sala	
	30/01 - 03/02	- Exploração do mapa de rotinas diárias com o relógio da sala	
	06/02 – 10/02	- Reavaliação do grupo de crianças - Questionário à educadora de sala	

Fonte: Elaboração própria

Por fim, e como última fase, foi realizada outra entrevista semiestruturada à educadora de sala (Anexo J) e a respetiva transcrição (Anexo K), bem como a reavaliação do grupo de crianças através do mesmo instrumento de avaliação (tabela 7), analisados do subcapítulo seguinte.

Amado e Cardoso (2014) definem este tipo de investigação,

investigação-na/pela-ação constitui-se como um procedimento de grande complexidade, logo à partida, devido à multidireccionalidade e coexistência

dos seus objetivos; estes apontam, no dizer de Esteves (1986), para a produção de conhecimento (objetivos de investigação), para a introdução de mudanças (objetivos de inovação) (...) (p. 191).

Este ponto vai ao encontro do mencionado em cima por Esteves (2001, citado por Cardoso & Rego, 2017).

Como observado da tabela 5 foram definidos três métodos de recolha de dados como sendo a consulta documental, a entrevista semiestruturada à educadora da sala antes e após o plano de intervenção educativa e a observação participante, através do registo no dia-a-dia das crianças. Amado (2014) refere que após a definição da problemática, bem como a natureza da investigação,

chegou o momento de desenhar um projeto de investigação que passa pela seleção de uma estratégia ampla e pela escolha de diversas técnicas de recolha e análise de dados que lhe darão concretização (...) mas sempre numa atitude de quem procura combinar flexibilidade com sistematicidade, rigor, pertinência e exequibilidade (pp. 119-120)

Tabela 5
Tabela geral da investigação

“Eu ontem vou cortar o cabelo” A noção de tempo numa sala de jardim-de-infância				
Objetivo geral: Desenvolver a noção de tempo na sala de jardim de infância				
Método: Investigação-ação através de um processo cíclico ou em espiral.				
Objetivos específicos	Métodos de recolha		Métodos de Análise	Participantes
-Identificar aquisições nas crianças antes e após a implementação do plano de intervenção educativa, relativamente à sua noção de tempo; -Identificar alterações comportamentais nas crianças	Pesquisa documental		Qualitativo	Educadora de sala
	Entrevista semiestruturada à educadora de sala antes e depois da intervenção			

na entrada, na saída e durante o seu dia-a-dia antes e após a implementação do plano de intervenção educativa da investigação.	Registo de observação da criança/Observação participante		Análise de dados	Crianças da sala de JI
--	--	--	------------------	------------------------

Fonte: Elaboração própria

A técnica de recolha de dados “refere-se ao modo de atuação/procedimento para chegar a esse resultado, sendo que o método pode, inclusive, incorporar várias técnicas para alcançar os fins da investigação (Pardal & Lopes, 2011)” (Batista et al., 2021, p. 15). Segundo os mesmos autores, têm a função de “viabilizar a investigação” (p. 15).

A primeira técnica de recolha dos dados foi a observação participante, que segundo Rodríguez et al. (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010) é um método que mantém o investigador envolvido, sendo definido que é mais utilizado na investigação qualitativa (Flick, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010). O investigador não tem apenas o papel de observador, mas sim de participar ativamente, assumindo uma variedade de papéis, tendo a oportunidade de perceber o ponto de vista externo (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010). Além disso, é visto como um “processo de recolha de informação transversal a todos os momentos do trabalho de terreno” (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 3). Cardoso e Rego (2017), referem, ainda, que “tem em vista a recolha sistemática de dados necessários à obtenção de informação fidedigna, com a função de documentar os efeitos da ação levada a cabo.” (p. 25). Esta técnica foi aleada ao registo de notas de campo, que são vistas como “ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica” (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 4) e “um óptimo “arquivo de ideias”” (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 7).

A segunda técnica de recolha de dados foi através de duas entrevistas semiestruturadas à educadora de sala, antes e após a implementação do plano. Amado e Ferreira (2014) referem, ainda, que é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207), e um dos instrumentos no método qualitativo. Especificando o tipo de

entrevista a ser utilizado, esta é um tipo de técnica de recolha de dados onde os sujeitos expressam os seus pontos de vista (Flick, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010) pois embora as questões partam de um plano prévio ou guião (Amado & Ferreira, 2014), não ocorrem por uma ordem pré-estabelecida, colocando as questões conforme as respostas do entrevistado (Meirinhos & Osório, 2010). Após a realização das entrevistas via áudio, foram transcritas (Anexo I e K) e sujeitas a análise de conteúdo (Amado & Ferreira, 2014) (Anexo L).

A terceira técnica é a pesquisa documental, que é vista por Silva et al. (2009) como sendo um “método de investigação da realidade social” (p. 4556) ou um “método de pesquisa. No entender de Gomes (2007), o método está para além da técnica (...)” (p. 4557). Esta técnica é vista como importante para “conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação” (Fávero & Centenaro, 2019, p. 171) e a recolha de informação em documentos sobre determinadas questões ou levantamento de hipóteses sobre determinado tema (Ludke & André, 2015, citados por Fávero & Centenaro, 2019). Uma das características deste método é a resposta às questões realizadas numa primeira fase, exigindo uma “capacidade reflexiva e criativa [do pesquisador] não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e o seu contexto” (Silva et al., 2009, p. 4556).

Como observado na tabela 5 a investigação baseia-se no método qualitativo. Denzin e Lincoln (2003, citados por Amado, 2014) afirmam que “a investigação qualitativa, (...) [é] um conjunto de atividades interpretativas (...)” (pp. 117-118), deixando ao investigador a responsabilidade do processo de construção de conhecimento (Nunes & Ribeiro, 2008, citados por Amado, 2014). Rodrigues (2021), citando outros autores (Bogdan & Biklen, 1994), refere que a investigação qualitativa compreende “o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (p. 21).

O método de análise dos dados no campo qualitativo, foi realizada através da análise de conteúdo. Amado et al. (2014) referem que é um método geral de investigação.

(...) a análise de conteúdo torna-se um procedimento básico da investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994:220), muito especialmente se o objetivo é, mais do que corroborar e ilustrar teorias, procurar desenvolvê-las de raiz, a partir dos dados, o que a aproxima em muito dos objetivos e procedimentos exigidos pelo *grounded theorizing* de Glaser e Strauss (1967). (p. 305)

Vala (1986) refere, ainda, que é uma técnica para tratar o material recolhido, ou seja, nas comunicações, entrevistas ou observações pelo investigador (Silva & Fossá, 2013) e que não deve ser restrita do método quantitativo ou qualitativo (Vala 1986). Além disso, este último autor admite que nesta técnica “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção” (p. 104). Bardin (1977) diz-nos, também, que é uma forma de tratamento da informação, condensação dessa mesma informação e representá-la de outro modo.

O processo de análise de conteúdo inicia-se com a organização de toda a informação recolhida e a organização sistemática dos dados. De seguida ocorre a “divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 225)” (Rodrigues, 2021). Segundo Gatti (2004), citando Falcão e Régnier (2000, p. 232), “a análise dos dados constitui-se em um trabalho que propicia que “a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista”” (p. 14). Assim, apenas foi realizada uma análise das duas tabelas (tabela 2 e 7), efetuadas antes e após a implementação do plano de intervenção educativa, bem como a análise de conteúdo dos incidentes críticos do dia-a-dia das crianças (tabela 3 e 8).

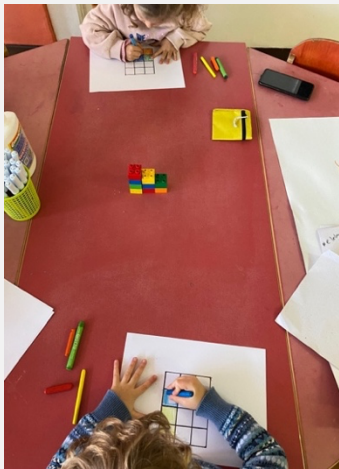
3.4. Apresentação e discussão dos resultados

O plano de intervenção educativo (tabela 4) delineado para a presente investigação foi realizado num espaço temporal de cerca de um mês. O plano teve com base não só a implementação de propostas relativas à noção do tempo, com alteração do ambiente educativo, como também propostas de atividades relativas à noção de espaço (Tabela 6)

Tabela 6

Planificação das propostas de atividade do plano de intervenção educativo

N.º	Data	Aprendizagens a promover	Atividade	Reflexão
1	De 09/01/2023 a 13/01/2023	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conhecimento da sucessão das suas rotinas diárias; - Tomar conhecimento das unidades básicas do tempo semanal; - Usar a linguagem oral correta. 	<p>A proposta teve início com todas as crianças dispostas no tapete verde onde foi realizada a conversa: “Eu gostava de saber o que fizemos hoje”. Após as suas respostas, ajudei com as imagens das atividades do dia, por exemplo, assembleia, aula de inglês, almoço, repouso, etc. Pedi que um elemento fosse colocar por ordem da esquerda para a direita. No final disse: “hoje é o primeiro dia da semana e chama-se segunda-feira” e colocámos a palavra na parte de cima do calendário do dia.</p> <p>Foi realizada a mesma conversa nos dias seguintes até ao final da semana. À medida que ia sendo construído o calendário foi sendo</p>	<p>Verifiquei que até ao final da PPSII foi necessário, por vezes, pedir que alguém realizasse a sequência de imagens em determinado dia, mas houve alturas em que não foi necessário e as próprias crianças pediam para o fazer. Observou-se, também, que as crianças já contavam o número de dias até ao final da semana, dias que passavam com os seus pais em casa.</p> <p>Por vezes era necessário haver uma correção da disposição das imagens, tais como, tinha que ser colocado da esquerda para a direita.</p>

			colocado numa parede da sala por baixo do relógio.	
2	De 10/01/2023 a 13/01/2023	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar os objetos no espaço; - Situar-se no espaço relativamente a um objeto; - Usar a linguagem oral para se situar. 	<p>A proposta foi iniciada com duas crianças escolhidas aleatoriamente. Pedi que se sentassem na mesa e explorassem o que se encontrava à sua frente. Após esses momentos pedi que cada criança pintasse os seus quadrados exatamente como a imagem que se encontrava à sua frente.</p> 	<p>A proposta correu dentro do esperado. Foi verificada uma boa adesão de todos os elementos do grupo. Foi verificado que apenas dois elementos do grupo não conseguiram realizar a atividade de acordo com o esperado, não tendo realizada a sequência correta de acordo com a imagem à sua frente.</p>
3	De 27/01/2023 a 31/01/2023	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar os objetos no espaço; - Identificar os objetos no espaço; - Usar a linguagem oral. 	<p>Proposta de atividade A: A proposta teve início com duas crianças escolhidas aleatoriamente. Foi mostrado uma imagem simples com três peças de lego. Dei tempo para que observassem. Após esse tempo, tapei com um pano e pedi que reproduzissem aquilo que viram.</p>	<p>Proposta de atividade A: Esta proposta foi muito bem aceite pelo grupo, tendo sido realizado pela maioria das crianças, sendo que na sua maioria, optaram por realizá-la em conjunto. Quando compreendiam o jogo, pediram para serem líderes. E foi muito interessante perceber essa</p>

Após a sua finalização, destapava para vermos se estará correta.




Proposta de atividade B:

A proposta teve início com um grupo de crianças escolhidas aleatoriamente. Coloquei num primeiro momento no chão três peças (um prato, uma tigela e uma caneta). Pedi que observassem. Depois pedi que fechassem os olhos. Retirei uma delas. Pedi que abrissem os olhos e que

disponibilidade e quais as imagens que eram criadas. Além disso, foi interessante perceber o nível de concentração das crianças e quais as estratégias que usavam. A criança mais velha apresentava maior dificuldade na sua realização, acabando por desmotivar e desconcentrar-se, desculpando-se para não recriar a imagem correta, ou seja, sugestivo de alteração da memória visual. A criança mais nova arranjou outra estratégia, recriando a imagem que outra criança realizava. Assim, foi sugestivo de alteração da sua memória visual, sendo necessário verificar com mais pormenor.

Proposta de atividade B:

A proposta de atividade foi realizada com um grupo restrito de crianças devido à ausência das outras por doença. No entanto, foi observado que foi bem aceite por todos e realizada sem dificuldade. Foi observado que todas as crianças responderam de forma correta ao objeto que não se encontrava no tapete

			<p>identificassem qual o objeto que tinha sido retirado. Num segundo momento pedi que fosse uma das crianças a realizar a atividade e a retirar o objeto (líder).</p> 	
4	<p>Dia 06/02/2023</p>	<p>- Tomar conhecimento da sucessão das suas rotinas diárias associadas às horas; - Tomar conhecimento das unidades básicas do tempo diário; - Usar a linguagem oral correta.</p>	<p>A proposta teve início com todas as crianças dispostas no tapete verde onde foi iniciada a conversa: “O que é isto que eu tenho aqui? (mostrando um relógio)”. A partir daí foi realizada uma conversa sobre aquilo que vêm no relógio: dois ponteiros (um grande e outro pequeno) e números (quais os números existentes). Após esta conversa colei as imagens em cada uma das horas correspondentes, ou seja, almoço às 11h, lanche às 15h, etc.</p>	<p>Foi uma proposta muito bem aceite por todos. Todas as crianças identificaram como relógio. De seguida mostrei as imagens identificativas das suas rotinas, utilizadas no calendário semanal. Optei por colocar apenas quatro imagens para reduzir o “ruído visual”, ou seja, não haver demasiadas imagens no relógio, correndo o risco de confusão. Assim as imagens escolhidas e colocadas no relógio foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião da manhã às 10h • Almoço às 11h • Sesta às 12h • Lanche às 3h • Brincar às 4h



Os ponteiros do relógio das horas e dos minutos foram pintados de cores diferentes. Foi explicado que quando o ponteiro azul estivesse a apontar para a imagem, era porque estava na hora da realização dessa “atividade” ou momento do dia. Todos se mostraram muito entusiasmados. Substituímos o relógio que se encontrava na parede.

No final da semana de observação da utilização do relógio, verificou-se que a ansiedade das crianças perante a chegada dos pais reduziu, no entanto, as crianças não utilizaram o relógio como recurso para se orientar no tempo.

Fonte: Elaboração própria com base na planificação de propostas de atividades que consta no portfólio individual.

Assim, através do modelo em espiral cíclica, proposto para a realização desta investigação, após a realização do plano de intervenção educativa delineado e explicitado

na tabela 6, ocorreu a recolha de dados e avaliação com reflexão desses mesmos dados (Freebody, 2003, citado por Amado & Cardoso, 2014), onde será explicitado neste subcapítulo.

Relativamente ao plano de intervenção educativa, as propostas das atividades para trabalho de noção de espaço (atividade 2 e 3 do plano) tiveram em consideração atividades de relações flexíveis (Ramos et al., 2012) e de geometria, levando a criança a localizar-se no espaço e a conhecer esse mesmo espaço onde se movimenta (Moreira & Oliveira, 2003). Tendendo à disponibilidade temporal para a realização da presente investigação, salienta-se a indisponibilidade de realização de propostas de atividades relativamente à relação topológica, ou seja, a representação do espaço das ações da criança e a relação euclidiana, estando a criança a dominar espaços distantes (Ramos et al., 2012). Pode ser considerado num próximo plano de intervenção educativa.

Quanto às atividades de noção de tempo (atividade 1 e 4) foi tido em consideração o referido por Ramos et al. (2012) quando referem a importância de identificar os dias da semana para construção de conceitos de ontem, hoje e amanhã, e que inicie a primeira noção temporal referida por Ribeiro (2001, citado por Ramos et al., 2012) como sendo a ordenação temporal. Assim, foi num primeiro momento realizado um calendário semanal/diário com as diferentes atividades realizadas ao longo da semana/dia, tendo sido sugerido pela educadora de sala a diminuição do número de imagens diárias. Verifiquei que nem todas as crianças aderiram, possivelmente por se tratar de uma atividade recente na sala ou, como sugerido pela educadora, o nível de maturidade das crianças não ser adequado à atividade em questão. Uma das propostas seria, por exemplo, uma das tarefas do “ajudante do dia” implementado na sala para a realização de determinadas tarefas e esta ser uma delas.

A implementação do relógio de sala teve, também, a perspetiva das outras duas noções temporais definidas por Ribeiro (2001, citado por Ramos et al., 2012) como sendo a duração e a simultaneidade. A ideia é que a criança tivesse/tenha noção da ação do momento e que este é seguida por outra ação, adquirindo conceitos de passado e presente. No entanto, e tendendo ao *timing* de implementação do relógio de sala, a sua utilização

não é frequente nas crianças. No meu entender, e tendo em conta a observação realizada durante essa semana, há dois fatores que podem estar na origem da não utilização do relógio de sala: não estarem familiarizados com o recurso, ou por se encontrar num local da sala alto, não estando ao nível dos seus olhos ou do seu campo visual. A educadora de sala identifica que o tempo de exploração por parte do relógio foi reduzida, podendo ter sido mais trabalhada, sendo que até ao momento final da PPSII apenas tenham sido as crianças mais velhas a quem despertou maior interesse.

Há semelhança do ocorrido no momento da avaliação, foi realizada a reavaliação do grupo através do relatório de investigação de Machado (2014) (tabela 7), descrição de alguns incidentes críticos (tabela 8) e entrevista à educadora de sala, com a respetiva transcrição no Anexo K. Importante referir que esta reavaliação foi efetuada em diversos momentos que decorreram durante o final do mês de janeiro e início do mês de fevereiro.

Tabela 7

Reavaliação do grupo de crianças com base no relatório de investigação de Machado (2014)

Observações (incidentes críticos)	Nível
O H. disse-me “Margarida amanhã é o meu dia preferido...é dia de ginástica”. E eu respondi “é verdade. É quarta-feira, dia de educação física. Muito bem H.”.	3
Enquanto estávamos a almoçar a M.C. e a T.M. disseram “quando o ponteiro preto grande chegar ao 8 temos que ter tudo comido”. Achei muito interessante visto que já começam a ter alguma perceção do passar do tempo.	3
De tarde o F.M. disse-me “ainda não fizemos o dia de hoje” e eu disse “queres fazer?”. (...) Então ele disse: “hoje foi dia de natação” e foi buscar a imagem referente a essa atividade. E eu disse “muito bem, mas antes disso fizemos mais coisas o que foi?”. Começou a colocar as imagens pela ordem correta.	5
Entretanto, pediu para fazer um desenho e depois disse-me: “Margarida estava à espera do elevador quando disse à Lélé (empregada): Lélé hoje é dia de	3

ginástica, tenho que levar o casaco da escola”. Ao que respondi “Muito bem H., lembramos te que hoje é 4º e é dia de educação física. Muito bem”.	
Assim, perguntei ao D. e ao J. se queriam vir fazer, respondendo de imediato e afirmativamente. Foi necessária alguma orientação da minha parte, principalmente, com o D. sendo necessário explicar que a colocação das imagens não é feita de forma aleatória, mas sim da esquerda para a direita. Relativamente à sequência das imagens, o J. teve mais facilidade em realizar.	2
O H. hoje disse-me “Margarida hoje é o primeiro dia da semana”. E eu respondi “muito bem H. hoje é segunda-feira	4
Vamos contar quantos dias faltam para o fim de semana?”. O F.M. veio logo e pediu para ajudar a colocar as imagens no calendário. E depois juntamente com a M.C. contaram e faltavam 4 dias.	4
Quando cheguei à escola, o D. veio ter comigo e disse “Margarida eu ontem cortei o cabelo”. E eu disse “Boa D. cortaste o cabelo ontem”.	5

Fonte: Elaboração própria

É verificado, com base nesta tabela, que os níveis variam entre o 2 e o 5, comparativamente que a tabela anterior que os níveis se encontravam entre o 1 e o 2. Podemos constatar que a maioria das crianças “descreve ou representa uma série de acontecimentos na sequência correta – Nível 3” e “compara, corretamente, períodos de tempo (um tempo curto é mais curto do que um tempo longo) – Nível 4” e que apenas foi registado a mesma criança que “planeia ou antecipa o acontecimento seguinte na sequência – Nível 2” também utiliza “palavras para períodos de tempo convencional (manhã, ontem) para descrever ou representar uma série de acontecimentos na sequência correta – Nível 5”. Estas citações são com base no Anexo F.

Tabela 8

Registo final de observações

Observações (incidentes críticos)
O H. chegou à sala muito bem-disposto. Durante todo o mês de janeiro ele tem estado bem a entrar na escola
A T.C. no período da tarde veio ter comigo e disse: “Margarida eu quero a minha mãe” e eu respondi “vai ver no relógio se falta muito tempo para a mãe vir. Ela vem normalmente quando o ponteiro azul está a apontar para a imagem do brincar”. Ela consentiu e foi brincar. Não voltou a perguntar.
Após a saída do pai da T.M. ela ficou carente. Queria o pai dela. Ela tem dias que está bem, outros que fica mais carente pela ausência dos pais.
Hoje veio a avó da T.M. busca-la. Ela sabe quando vêm os avós é porque os pais não estão em casa, ou então chegam tarde. Não quis ir com os avós.

Fonte: Elaboração própria

Outro dos momentos de avaliação inicial e final foram registos do dia-a-dia das crianças em momentos de entrada e saída da escola, sugestivas de alterações da noção temporal. Segundo a educadora de sala, após a implementação das estratégias de noção de tempo (calendário diário/semanal e relógio de sala) e embora as crianças possam manter alguma dificuldade neste sentido, apresentam algum “conforto para elas mesmas ‘A mamã vem depois do lanche’” (Anexo L). Verificando a tabela 8 podemos constatar que das três crianças que apresentavam uma grande ansiedade na chegada dos seus familiares e sentimentos de tristeza no momento de separação na entrada da escola, apenas uma mantém essas alterações. Provavelmente esta criança precisaria de um plano de intervenção específico com os pais, através da realização de um calendário mensal, onde seria descrito em que dias ocorrem as ausências dos pais, por exemplo. Além disso, poderia ser deixado explícito quem a viria buscar à escola e em que faixa temporal, não ocorrendo a ansiedade no momento da separação. Seria, também, benéfico a vinda dos

avós com os pais ou em alturas em que os próprios pais estariam em casa de forma a que a criança não associe a vinda dos avós à ausência dos seus pais.

A título de conclusão e tendo em consideração todos os resultados analisados anteriormente neste subcapítulo, importa constatar que apesar de o tempo para a sua implementação ter sido curto, houve resultados positivos que foram atingidos. Sendo um modelo em espiral cíclica, e caso a minha prática tivesse continuidade, iria num primeiro momento trabalhar de um forma mais aprofundada os instrumentos adotados no primeiro plano, principalmente o relógio de sala e a implementação do calendário diário/semanal pelo “ajudante do dia”; realizar atividades de relação noção de espaço com ênfase nos campos não abordados, tais como, relação topológica e euclidiana; e implementar a estratégia do calendário mensal com a criança que mantém as alterações emocionais no momento da separação dos seus pais. Este modelo implica uma constante avaliação e reflexão, e é flexível.

Posso admitir que os objetivos inicialmente propostos para a realização da presente investigação foram respondidos, verificando melhorias em termos de aquisição de noções temporais e espaciais no grupo de crianças.

Seria do maior interesse para o estudo que houvesse uma continuidade do processo de investigação, afim de implementar novas e mais complexas estratégias ao grupo em estudo.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Terminada agora a minha PPSII e no final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, embora trabalhando na área, foi de enorme importância para o meu desenvolvimento profissional pois observei e vivenciei a importância da profissão que escolhi. Durante este percurso foi possível colocar em prática as minhas intencionalidades e a transmissão dos meus valores a partir das minhas ações, tendo sido explicitado ao longo deste relatório. Mas, mais do que isso, foi possível verificar a importância de uma pedagogia participativa e como se pode desenvolver, dando a autonomia de decisão às crianças sobre aquilo que lhes compete. Apercebi-me, ao longo deste tempo, que este tipo de pedagogia, tal como todas as rotinas do dia-a-dia das crianças, tem que ser trabalhada, não podendo ser apenas numa questão de meses como foi o sucedido na PPSII. Considerando que um dos nossos objetivos enquanto educadores/as e enquanto família é a autonomia das crianças, não podemos apenas pensar que essa autonomia se resume ao comer sozinho/a/e, vestir-se sozinho/a/e e todas as restantes rotinas. Sem dúvida que são aquisições das crianças de extrema importância. No entanto, o poder de decisão, o poder do diálogo entre pares e o respeito pelo outro, são aquisições que devem ser levadas para a vida. E, no meu entender, começam numa sala de creche e prolongam-se no restante percurso. Assim, e tendo como base vários métodos de trabalho que se baseiam nas pedagogias participativas, pretendo no meu futuro enquanto educadora, dar a oportunidade ao grupo de crianças que participem nas várias decisões, inclusive na organização do ambiente educativo, tal como onde colocar determinada área de interesse, a distribuição do número de crianças em cada área, na implementação das regras da sala, alteração do meio exterior, entre outras.

A escola como um todo e como agente fundamental na educação de infância dá a oportunidade às crianças de brincarem livremente, com regras, claro, mas sem limite para a sua imaginação, com o espaço todo disponível para elas e com a disponibilidade de todos para isso. É na escola que as crianças exploram a criatividade, a comunicação, o raciocínio e o pensamento conceptual, o mundo físico e social, a capacidade de auto-organização e iniciativa, entre outras. Segundo Portugal (2008), são estas as características importantes para o desenvolvimento de um cidadão emancipado.

Parte do desenvolvimento é inato ao ser humano. Exemplo disso é o desenvolvimento cerebral que se encontra explicado por Portugal (2008). No entanto, e

tal como referido, para a ocorrência de desenvolvimento cerebral, cognitivo, comportamental, etc. o ambiente que nos rodeia é crucial. O modo como os agentes externos (cuidadores próximos, escola, outras crianças e adultos fora do ambiente escolar, etc.) se relacionam e o modo como as “informações” ou output são fornecidos à criança, vão levar o nosso cérebro a desenvolver-se de determinada forma. A este output pode dar-se o nome de aprendizagem. A aprendizagem não é mais do que aquilo que adquirimos através da observação e convivência com todos os agentes externos presentes no nosso dia-a-dia e as experiências pelas quais passamos. No entanto, nem todo o desenvolvimento é inato porque, tal como indicado por Portugal (2008), existe, ainda, o desenvolvimento emocional e cognitivo que ocorre a partir do desenvolvimento social e das experiências pelas quais vivemos.

E isto leva-me a pensar o que é ser educador. Inácio (2021) refere que o EU Educador e o SER Educador cruzam-se e criam

conexões, que se alicerçam no conhecimento próprio, no compromisso que assumimos perante as crianças e perante a sociedade. Este compromisso, Ser Educador, torna a reflexão um ato consciente do peso que carregamos em relação ao futuro da sociedade. A construção da prática é aliada aos interesses, vontades e necessidades das crianças. É desta forma que conseguimos alcançar a verdadeira Educação de Infância: o caminho construído em conjunto com base na valorização e na definição clara de papéis. (p. 50)

Ao longo do presente relatório fui referindo o que é para mim o SER educador e demonstrei através das minhas ações, intencionalidades e valores enquanto estagiária de educadora ao longo das duas práticas supervisionadas.

Durante os últimos meses tive a oportunidade de realizar uma investigação-ação. Amado (2014) refere que “Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social” (p. 19) e indica três motivos para este facto (i) “(...) devido à especificidade do fenómeno educativo, [ii] devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, [iii] devido, ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que

é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana.” (pp. 19-20). Alves e Azevedo (2010) assumem, ainda, que investigar em educação é “reconhecer a pertinência de combinar diferentes perspectivas e linguagens disciplinares promovendo a construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenômenos educativos” (pp. 9-10). Ao entender a complexidade da investigação em educação importa perceber o que investigar. O objeto da pesquisa educativa é um conjunto de interrogações e questões que vão surgindo pelo investigador, onde vai ser respondido durante todo o processo, privilegiando “a ligação entre conhecimentos provenientes de vários campos disciplinares, de modo a ensaiar a construção de um pensamento alternativo e inovador sobre o objecto de investigação (Alves, 2007, p. 9).” (Alves & Azevedo, 2010, p.10). Rosa (2010) ajuda-nos a compreender duas questões pertinentes sobre a atividade científica, ou seja, “o que é essencial na actividade científica?” (p. 33) e “o que é fundamental na actividade científica?” (p. 33). A primeira questão está relacionada com a “atualidade” da ciência atual” (p.33) e a segunda à sua possibilidade. Dentro da sala de jardim-de-infância em questão, e tendo em consideração as fragilidades do grupo, acredito que a minha investigação, baseando-me nos resultados obtidos, foi uma mais valia para as crianças. “Fazemos ciência, em acto e de facto, porque é possível; mas só é possível porque nos pomos, em acto e de facto, a fazê-la” (Rosa, 2010, p. 33).

Assim, tanto na PPSI como na PPSII, além de experienciar o que é “ser educadora de infância” em creche e jardim-de-infância, respetivamente, tive a oportunidade de realizar dois tipos distintos de investigação, os custos e benefícios, a interação com famílias/crianças/equipa educativa e todos os procedimentos necessários para as suas realizações. Num primeiro momento através da realização de um estudo de caso, dando perspetivas e contributos positivos (espero eu) para a instituição sobre espaço exterior e na presente investigação através de uma investigação-ação para a sala de jardim-de-infância em causa.

A educação promove intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património

tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento. Por outro lado, ela é uma dinâmica da qual resulta a socialização, ao mesmo tempo que, numa causalidade circular, resulta igualmente desta mesma socialização (do tipo de relação que se mantém com os outros: familiares, pares, mestres e outros adultos; e do tipo de ‘oportunidades’ históricas, culturais, económicas, entre outras, que dão acesso ao património cultural). (Amado, 2014, p. 22)

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 1-30). Várzea da Rainha Impressores.
- Amado, J. (2014). Estratégias gerais de investigação: Natureza e Fundamentos. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 117-120). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A Investigação – Ação e suas Modalidades. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 187-204). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A Técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-349). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assis, M., & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações*, 10, 138-158.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (Reto, L. A. & Pinheiro, A., Trad.). Edições 70.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – recolha de dados (vol. 2)*. (pp. 13-35). Universidade de aveiro.

- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre educação*, 21(21), 141-159.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). Fundamentos das OCEPE e implicações para o planeamento e avaliação. In Cardona, M. J. (Coord.), *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar* (pp. 45- 63). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores*, 21-33.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro de 2013. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 213.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008. *Diário da República* n.º 79/2008, 1.ª série.
- Farias, C. S., & Magalhães, C. (2017). *Participação das crianças pequenas na creche por meio da organização do espaço*. *Humanidades & Inovação*, 4(5), 151-159.
- Fávero, A. A., & Centenaro, J. B. (2019). A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Contrapontos*, 19(1), 170-184.

- Ferreira, Â. (2020). Afiramar práticas participativas na Educação de Infância através das OCEPE. *Diversidades – Educação de Infância*, 57, 19-23.
- Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). *Perspetivas e práticas sobre a participação da criança no ambiente educativo*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE)*, 8, 57-75.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza. (Coord.), *Qualidade em educação infantil*, 229-281.
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In *Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação – CIED*. Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias*. PrimeiroAnos.pt Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. Consultado a 28 de fevereiro de 2023 em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>
- Fuertes, M., Sousa, O., Lockiewicz, M., Nunes, C., & Lino, D. (2018). How diferente are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE*, 13(11), 1-15.
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e pesquisa*, 30, 11-30
- González González, M. T. (2003), Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In González González, M. T., Nieto, J. M., & Portela, A. (Eds), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 25-40).
- Inácio, R. (2021). Há tanto a aprender com a Educação de Infância. Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Org.). *Diálogos sobre Educação de Infância:*

Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola, (pp. 48-62). Coleção infância & educação.

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.º série – N.º 34.

Leite, C. D. P. (2011). Infância, tempo e experiência. In Leite, C. D. P. (Ed.) *Infância, experiência e tempo* (105-122). Editora UNESP.

Lund, S. G., Peeters, J., & Laere, K. V. (2012-2016). Princípio 8 - Valorização do trabalho: uma profissão para os 0-6 anos em paridade com os professores. Ribeiro, L. (Diretor). *10 Princípios - Crianças e serviços para a infância: Desenvolvimento de uma perspetiva europeia* (pp. 55-66). Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Machado, P. A. R. (2014). “*Quanto tempo o tempo tem?*” *As crianças como construtoras da noção de tempo* [Relatório da Prática Profissional Supervisionada em Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3961>

Mata, L., & Pedro, I. (2021). A Participação e envolvimento dos pais em contexto familiar. In *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância* (pp. 55-67). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Matos, M. (2003). Relação escola-família-comunidade. *Intervenção no Seminário da FERSAP*. Consultado a 17 de dezembro de 2022 em: <http://www.fersap.pt/images/documentos/Relacao-Escola-Familia-Comunidade.Pd>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista da educação*, 2(2), 49-65.

- Moreira, D. (2004). O Jogo na Matemática e na Educação. In Moreira, D. & Oliveira, I. (Coord.). *O Jogo e a Matemática* (pp. 58-87). Universidade Aberta.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). Experiências geométricas. In Moreira, D. & Oliveira, I. (Coord.). *Iniciação à matemática no jardim de infância* (pp. 76-100). Universidade Aberta.
- Moufarda, C. M. G. (2014). A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4107/1/A%20import%C3%A2ncia%20e%20o%20impacto%20das%20rotinas%20na%20creche%20e%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Musatti, T. (2016). Princípio 4 – Participação: um valor essencial. Ribeiro, L. (Diretor). *10 Princípios - Crianças e serviços para a infância: Desenvolvimento de uma perspetiva europeia* (pp. 28-33). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Musatti, T., & Vandebroek, M. (2016). Princípio 3 – Abordagem pedagógica: holística e polivalente. Ribeiro, L. (Diretor). *10 Princípios - Crianças e serviços para a infância: Desenvolvimento de uma perspetiva europeia* (pp. 22-27). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 167.
- Portugal, G. (2008). Caracterização da situação. In CNE (Ed.) *Relatório do estudo – A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 31-138).
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). Não, não somos jornalistas: uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica.

- Ramos, A. R. F., Lopes, K. C., & Martins, N. V. (2012). A construção das noções espaço-temporais na educação infantil: situações pedagógicas. *Parnaíba: Realize*.
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 17-39.
- Roque, M. T. P. (2021). A Importância da(s) rotina(s) na participação e autonomia das crianças em creche e jardim de infância. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35651/1/Mara%20-%20Versa%cc%83o%20final.pdf>
- Rosa, J. C. (2010). Investigar em Educação. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 31-38). Várzea da Rainha Impressores.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2(2), 59-86.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O uso do jogo na educação pré-escolar: um estudo sobre a prática dos educadores de infância. In *XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1091-1103). Universidade da Coruña.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1).
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na Educação de Infância: Ambiguidades e desafios na

- implementação das OCEPE. Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Org.). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*, (pp. 19-47). Coleção infância & educação.
- Silva, I. L., Mata, L. & Rosa, M. (2020). Construir e gerir o currículo – Desafios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Diversidades – Educação de Infância*, 57, 7-12.
- Silva, J. A. D., & Frezza, J. S. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. *Conjetura*, 15(1), 45-53.
- Silva, L. R. C. D., Damaceno, A. D., Martins, M. D. C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. D. (2009). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In *Congresso Nacional de Educação*, 9, pp. 4554-4566.
- Souto González, X. M. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Ediciones del Serbal.
- Tomás, C. (2011). Investigação com crianças. In C. Tomás (2011), “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança* (pp. 140-170). Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, 10(32).
- Trepat, C. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Institut de Ciències de l’Educació.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, (pp. 101 – 127).
- Vilarinho, E. (2012). As políticas de educação pré-escolar e as parcerias entre o Estado e o terceiro setor. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, (10), 109-122.

ANEXO A - Grelha com informações das famílias

|' '' | | ''

Nome da criança	Pai		Mãe		Irmãos		
	Profissão	Habilitação	Profissão	Habilitação	N.º	Idade	Género
D.P.	Programador	Licenciatura	Gestora de marketing	Mestrado	1	9 meses	Masculino
F.M.	Consultor informático	Licenciatura	Arquiteta	Licenciatura	1	11 anos	Masculino
H.S.	Engenheiro civil	Mestrado	Designer	Licenciatura	0	-	-
F.S.	Consultor	Licenciatura	Consultora	Mestrado	0	-	-
J.F.	Delegado comercial	Licenciatura	Gestora de produto	Licenciatura	1	11 anos	Feminino
H.F.	Gestor	Licenciatura	Tradutora	Mestrado	1	6 anos	Masculino
M.P.	Fisioterapeuta	Mestrado	Fisioterapeuta	Licenciatura	1	18 meses	Masculino
T.M.	Piloto de aviação civil	Licenciatura	Assistente de bordo	Licenciatura	1	6 anos	Masculino
O.M.	Sem informação	Sem informação	Designer	Sem informação	1	14 meses	Masculino
S.K.	IT Java developer	Sem informação	Trabalho para a embaixada dos USA	Sem informação	0	-	-
T.C.	Técnico de exercício físico	Licenciatura	Enfermeira	Licenciatura	0	-	-
L.R.	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	1	1 ano	Masculino

ANEXO B – “Gostaria de conhecer melhor a sua família”

| | " | | "

Gostaria de conhecer melhor a sua família



NÓS E O NOSSO FILHO GOSTAMOS DE:

12 horizontal lines for writing, each starting with a green square bullet point.

Gostaria de conhecer melhor a sua família

Todas as crianças são especiais numa ou várias áreas, quais?



O NOSSO FILHO É CAPAZ

DE:

12 horizontal lines for writing, each starting with a green square bullet point.

Gostaria de conhecer melhor a sua família

Todas as famílias são especiais....

O QUE TEMOS DE BOM É:

Blank writing lines for the section 'O QUE TEMOS DE BOM É:'

Gostaria de conhecer melhor a sua família



AS NOSSAS PREOCUPAÇÕES:

Blank writing lines for the section 'AS NOSSAS PREOCUPAÇÕES:'

ANEXO C - Tabela das forças,
interesses e preocupações das
famílias

| ' ' | | ' ' |

Nome da criança	Conquistas da criança	Forças das famílias	Interesses/Gostos	Preocupações das famílias
D.P		<ul style="list-style-type: none"> Os mimos As brincadeiras Os carinhos e abraços 	<ul style="list-style-type: none"> Ir ao parque Ir a casa dos avós Ver filmes Fazer desenhos 	Educação
F.M.	<ul style="list-style-type: none"> Comer sozinho Ajudar nas tarefas em casa (por a mesa e arrumar os brinquedos) Andar de bicicleta de balanço Vestir-se sozinho Contar até 10 em 2 línguas Pedir desculpas quando erra Dar um super abraço quando precisamos Dar cambalhotas na cama dos pais Barrar marmelada no pão 	<ul style="list-style-type: none"> Paciência e compreensão Capacidade de desculpar os erros dos outros Dar mimos quando alguém precisa Adoram comer 	<ul style="list-style-type: none"> Estar com a família Divertir-se com os amigos Ir à praia Ver um filme juntos Ir passear à beira rio Decorar a árvore de natal Dar um abraço de família Ir ao restaurante Visitar amigos e famílias Dias de sol Fazer jogos 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de tempo disponível para os filhos Quando os filhos não estão bem (saúde/bem-estar) Que algumas correções que façam não sejam a forma mais correta de o fazer ou que não ajude os filhos a resolver os seus “problemas”
H.S.	<ul style="list-style-type: none"> Ter uma conversa estruturada; Partir ovos sem derramar; Pintar dentro dos riscos; 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplicidade Gostamos de brincar uns com os outros 	<ul style="list-style-type: none"> Brincar Ver “bonecos” Contar histórias Cozinhar Ver fotografias Ir ao restaurante comer batata frita 	<ul style="list-style-type: none"> Dependência para com os pais – insegurança O atraso no tirar a fralda noturna Fazer cocó na fralda

	<ul style="list-style-type: none"> • Tem uma imaginação muito fértil 			<ul style="list-style-type: none"> • Dependência na chucha
F.S.	<ul style="list-style-type: none"> • Contar até 30 • Conhecer marcas de carros • Conhecer formas geométricas e dinheiro 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as diferenças de cada um/gostos de cada um • Queremos ser felizes • Vivemos com calma 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os sábados de manhã fazemos exercício no jardim • Ler histórias todas as noites • No verão ir à praia ou piscina • Brincar com legos – fazer construções, pontes, túneis e garagens 	<ul style="list-style-type: none"> • Que ele seja confiante para ser feliz • Que se torne um miúdo educado que se preocupe com os outros à volta • Que consiga educa-lo para preparar para o mundo de escolhas
M.P.	<ul style="list-style-type: none"> • Conta até 10 em duas línguas • Boa capacidade de raciocínio e memória • Destemida em habilidades motoras • Consegue adormecer sozinha 	<ul style="list-style-type: none"> • Calma • União • Compreensivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar histórias/ler livros • Ir à praia • Passear • Cozinhar • Viajar • Desenhar • Cantar 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação da fala • Gestão emocional • Educação • Carácter introvertido
T.M.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar mergulhos e nadar • Andar de Bicicleta sem rodinhas • Dar cambalhotas • Ajudar nas tarefas em família 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplicidade • Afetos • Entreajuda • União 	<ul style="list-style-type: none"> • Viajar • Ir à praia • Ir à neve • Ver filmes • Contar histórias • Estar em família 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação • Crescimento saudável • Respeito pelo outro

	<ul style="list-style-type: none">• Pintar e recortar desenhos• Vestir-se sozinha			
--	--	--	--	--

ANEXO D - Grelha com outras informações das crianças

| ' ' | | ' ' |

Nome da criança	Data de nascimento	Entrada na instituição			Encarregado de educação	Naturalidade
		Data	Idade	Ano letivo		
D.P.	05/06/2019	01/2020	7 meses	2019/2020	Mãe	Portugal
F.M.	28/03/2018	06/2018	6 meses	2018/2019	Pai	Portugal
H.S.	12/03/2019	09/2019	6 meses	2019/2020	Mãe	Portugal
F.S.	12/05/2019	09/2019	5 meses	2019/2020	Mãe	Portugal
J.F.	24/08/2019	01/2020	6 meses	2019/2020	Mãe	Portugal/Brasil
H.F.	13/10/2019	01/2020	11 meses	2020/2021	Pai	Portugal
M.P.	29/11/2018	04/2019	6 meses	2018/2019	Mãe	Portugal
T.M.	04/06/2018	09/2018	6 meses	2018/2019	Mãe	Portugal
O.M.	22/07/2018	03/2022	3 anos	2021/2022	Mãe	Israel
S.K.	14/04/2020	05/2022	2 anos	2021/2022	Mãe	Ucrânia
T.C.	30/11/2019	09/2020	10 meses	2020/2021	Mãe	Portugal
L.R.	11/03/2019	09/2022	3 anos	2022/2023	Pai	Portugal

ANEXO E - Grelha para caracterização das crianças

| ' ' | | ' ' |

Grelha para caracterização das crianças

Nome	Idade	Género	Principais interesses	Forças observadas	Fragilidades observadas
D.P.	3 anos	Masculino	- Área da garagem - Área dos jogos	- Construções - Puzzles/jogos - Biblioteca	- Motricidade fina (expressões), tais como pegar no lápis e canetas - Comunicação em grande grupo - Faz-de-conta
F.M.	4 anos	Masculino	- Área da biblioteca - Área das construções	- Construções - Puzzles/jogos - Faz-de-conta - Concentração na audição de histórias	- Motricidade fina (expressões) - Fonologia (articulação das palavras)
H.S.	3 anos	Masculino	- Área da garagem - Área das construções	- Construções - Puzzles/jogos - Área da garagem - Biblioteca	- Comunicação em grande grupo - Fonologia - Orientação espacial e temporal
F.S.	3 anos	Masculino	- Área da garagem - Área das construções	- Construções - Puzzles/jogos - Garagem - Memorização - Marcas de carros - Numeração - Letras do abecedário	- Fonologia - Área faz-de-conta
J.F.	3 anos	Masculino	- Área da garagem - Área das construções	- Comunicação em grande grupo - Faz-de-conta	- Motricidade fina (expressões)

					<ul style="list-style-type: none"> - Fonologia (articulação das palavras) - Comportamento desafiante e egocêntrico
H.F.	3 anos	Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Área dos jogos - Área da casinha de bonecas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação em pequeno grupo - Jogos/puzzles - Letras do abecedário - Numeração - Motricidade fina (expressões) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação em grande grupo - Destreza física/motricidade grossa
M.P.	4 anos	Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Área da casinha de bonecas - Área das expressões plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade fina (expressões) - Biblioteca - Faz-de-conta - Orientação espacial e temporal 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação em grande grupo - Fonologia (articulação das palavras)
T.M.	4 anos	Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Área da casinha de bonecas - Área das expressões plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação em grande e pequeno grupo - Motricidade fina (expressões) - Puzzles/jogos 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação espacial e temporal
O.M.	4 anos	Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Área da casinha de bonecas - Área das expressões plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade fina (expressões) - Puzzles/jogos - Faz-de-conta - Comunicação em grande grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Controlo das emoções - Numeração

S.K.	2 anos	Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Área da casinha de bonecas - Área das expressões plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade fina (expressões) - Faz-de-conta 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua portuguesa – compreensão e oralidade - Controlo das emoções - Pouca concentração nas atividades
T.C.	3 anos	Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Área da casinha de bonecas - Área da biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> - Puzzles/jogos - Motricidade fina (expressões) - Concentração na visualização de livros na biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> - Dependência no adulto e na H.F.
L.R.	3 anos	Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Área da casinha de bonecas - Área dos jogos 	<ul style="list-style-type: none"> - Puzzles/jogos - Faz-de-conta 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade fina(expressões) - Numeração - Fonologia (articulação das palavras)

ANEXO F – Explicitação dos Níveis do COR

| ' ' | | ' ' |

Explicitação dos níveis de COR com base em Machado (2014)

Descrição de Sequência de Tempo	Nível
A criança ainda não mostra uma compreensão do tempo ou das sequências de rotina dos acontecimentos	1
A criança planeia ou antecipa o acontecimento seguinte na sequência	2
A criança descreve ou representa uma série de acontecimentos na sequência correta.	3
A criança compara, corretamente, período de tempo (um tempo curto é mais curto do que um tempo longo)	4
A criança usa palavras para períodos de tempo convencional (manhã, ontem) para descrever ou representar uma série de acontecimento na sequência correta.	5

ANEXO G – Roteiro ético e metodológico

| | ' ' | | ' ' |

<p>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)</p>	<p>Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>
<p>1. Objetivos do trabalho: “A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática. De seguida considerar que o trabalho de investigação ‘pretende traduzir-se em conhecimento válido acerca dos quotidianos, experiências, sentimentos e competências dos seus informantes e parceiros no processo, as crianças’ (Soares, 2005: 170)” (p.160)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece”; “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma”; “Promover aprendizagens e socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”; “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis”; “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras”; “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e</p>	<p>“Enquanto adormecíamos as crianças da sala, falei com a educadora sobre a minha proposta de investigação: questão de noção do tempo e espaço. Ela achou pertinente (...).” (Nota de campo n.º 19 de dia 29 de novembro de 2022”</p>

	os horários destas” (p. 2)	
<p>2. Custos e benefícios:</p> <p>“Os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios (...) [e] identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo: o tempo, a inconveniência, o embaraço, (... .) O objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas (Benavente <i>et al.</i>, 1997” (pp. 160-161)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, (...), incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional”; “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	<p>Os métodos de recolha de informação são duas entrevistas semiestruturadas antes e depois do plano de intervenção educativa e observação participante com registo em notas de campo de incidentes críticos, através do registo de momentos do dia-a-dia.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torna-las públicas. Quanto à escolha dos nomes, o conceito de circularidade da cultura (Ginzburg, 1987) ajuda a compreender como os nomes (...) se tornam conhecidos (...) A questão da atribuição de</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social (...)” (p. 1); “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e (...)” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Fornecer às famílias informações (...). Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p.2)</p>	<p>No início da PPSII foi realizado o consentimento informado com os familiares das crianças da instituição, salvaguardando os dados fornecidos e registados, bem como a referência ao nome das mesmas. No decorrer das entrevistas foi esclarecido a privacidade e a confidencialidades dos dados fornecidos pela educadora.</p>

<p>nomes refere a importância desse acto na constituição e simbólica da criança na investigação” (pp. 161-162)</p>		<p>Foi mantida a mesma confidencialidade com as crianças, famílias e equipa educativa no decorrer da análise de resultados.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir: “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação (...)” (p. 162)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social (...)”; “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece” (p. 1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)”; “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Todas as crianças participaram no decorrer na investigação, embora em alguns momentos onde foram propostas atividade, houve crianças que não quiserem participar, tendo sido respeitada esta decisão.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação: “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informadas acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”; “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”; “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece” (p. 1)</p>	<p>Foram apresentados os objetivos da investigação quando foi pedida a colaboração da educadora para a realização da primeira entrevista. Além disso, apresentei sempre os objetivos de todas as propostas de atividades, bem como os seus objetivos sempre que foi feito o pedido de</p>

	<p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”; “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto (...)” (p. 2)</p>	<p>esclarecimento sobre o trabalho por parte dos intervenientes. No final da investigação apresentarei as conclusões e possíveis sugestões de continuidade.</p>
<p>6. Consentimento informado: “ No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação (...)” (p. 164)</p>	<p>Princípios: “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correcta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita”; “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”; “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p.1)</p> <p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa e entidade empregadora: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)”; “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas” (p.2)</p>	<p>Num primeiro momento foi realizado um consentimento informado aos pais das crianças, bem como à educadora de sala. Após esse momento, foi transmitida a investigação e consentida pela diretora pedagógica da instituição.</p>

	<p align="center">Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p.2)</p>	
<p>7. Uso e relato das conclusões:</p> <p>“Somos contra um modelo hierárquico da compreensão e contra uma assimetria de poder (...)” (p. 166)</p>	<p align="center">Princípios:</p> <p>“A Competência – enquanto saber teórico/prático relativo à profissão, em permanente construção”; “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correcta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita”; “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p.1)</p> <p align="center">Compromisso com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, (...)” (p. 1)</p> <p align="center">Compromisso com as famílias:</p> <p>“Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.”; “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas”. (p. 2)</p> <p align="center">Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	<p>Será partilhado o relatório da investigação após a sua discussão à educadora de sala e à diretora pedagógica.</p>

<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa: “É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.”; “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.”; “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2)</p>	<p>Pretendo com a investigação uma melhoria da noção de espaço e tempo do grupo de crianças, melhorando questões emocionais nos momentos de entrada e saída da escola. Estes momentos são por vezes vividos com ansiedade também com os familiares.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:</p>	<p>Princípios: “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa</p>	<p>Pretendo que ao longo de todo o processo de investigação, os diversos</p>

<p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (O’Kane, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (p.167)</p>	<p>conduta honesta, justa e coerente.”; “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.” (p.2)</p> <p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, (...)”; “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, a atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...)” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”; “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, (...)” (p.2)</p>	<p>intervenientes estejam a par da investigação, tal como já foi mencionado anteriormente.</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.”; “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>	<p>Foi comunicado que quem terá acesso aos dados serei eu, a educadora, diretora pedagógica e a supervisora da PPSII.</p>

	<p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...)”;</p> <p>“Fornecer às famílias informações (...)”</p> <p>(p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”; “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade (...)”</p> <p>(p.2)</p>	
--	---	--

ANEXO H – Guião da Entrevista 1

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista 1

Destinatária: Educadora de Infância (PPSS II 2022/2023)

Objetivos:

1. Identificar alterações nas crianças antes do plano de intervenção educativa relativamente à sua noção de tempo
2. Identificar alterações comportamentais nas crianças no seu dia-a-dia depois do plano de intervenção educativa;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições</p>	
B. Conceção da noção de tempo no grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a conceções de tempo no grupo de crianças • Identificar alterações comportamentais e emocionais nas crianças 	<p>B1. Quais os instrumentos/estratégias utilizadas atualmente na sala para o grupo de crianças ter a noção do tempo?</p> <p>B2: Como caracteriza o grupo de crianças em termos gerais relativamente à noção de tempo?</p> <p>B3. Quais as alterações que identifica no grupo, relativamente a questões emocionais, devido às dificuldades de noção de tempo?</p>	<p>- Perceber quais as estratégias utilizadas no momento de implementação da entrevista;</p> <p>- Perceber como se encontra caracterizado o grupo de crianças em termos de noção de tempo;</p> <p>- Perceber se há diferença de comportamentos antes e depois da intervenção</p>

<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>-Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade
--------------------------------	--	--	--

ANEXO I – Transcrição Entrevista 1

| ' ' | | ' ' |

Margarida: Como é que caracterizas o grupo de crianças em termos gerais relativamente à noção de tempo?

Educadora: Neste grupo temos crianças com 3 anos (algumas feitas a menos tempo do que outras), crianças com 4 anos e umas com quase 5 anos. Trabalhar com elas a noção de tempo, a orientação temporal requer alguma atenção. Crianças com 3 anos terão uma noção de tempo e perceberão a noção de tempo bem diferente das crianças com 4 e das crianças com quase 5 anos. Inicialmente sabem que existe o dia e a noite...por aí já se vão orientando quanto ao que fazem de dia e o que fazem à noite. Posteriormente passam a ter noção dos dias, o que fizeram ontem, o que fazem hoje e o que farão amanhã, ou seja, relatam acontecimentos. Posteriormente começam a perceber que há dias da semana, meses, anos.

Margarida: Quais os instrumentos ou estratégias utilizadas atualmente na sala para o grupo ter a noção do tempo?

Educadora: Por este grupo ter idades tão distintas e a maioria ser ainda com três anos optei por fazer "a vivência do hoje" através do placard das presenças e o ajudante do dia. Se o grupo tivesse maioritariamente crianças com 4 quase 5 anos já optaria por haver quadro de presenças, por exemplo, com os dias da semana. Até aos 5 anos, as crianças têm pouca consciência de noção do tempo. Ainda assim, já vão começando a ter presentes alguns conceitos importantes. No dia a dia, nas rotinas, nos diálogos abordamos a noção de tempo, trabalha-se a orientação temporal. Quando pergunto o que fizeram no fim de semana, quando canto uma música para começarem a arrumar - já sabem que a seguir será o momento de iniciar uma nova atividade/trabalho, quando relatam acontecimentos, quando se coloca a mesma música para dormirem...mas pela maioria das crianças ainda serem muito pequenas a abordagem é feita de uma forma menos concreta, mais leve e a tentar dar importância a noção de tempo.

Margarida: Quais as alterações que identificas no grupo relativamente a questões emocionais devido a alterações de noção de tempo?

Educadora: As crianças mais velhas têm uma melhor noção de tempo, expressam menos ou de forma menos intensa a tristeza na separação e se no momento da manhã expressarem tristeza por quererem os pais, a elas, também dizemos que vêm depois do lanche, damos um mimo e logo se abstraem desse sentimento. Talvez por terem mais

noção, conseguem rever na mente o que ainda se vai fazer e apenas vivem o reto do dia esperando apenas que chegue o “depois do lanche”. As mais pequenas demoram mais tempo a acalmarem talvez pelo facto de dizermos depois do lanche ainda ser pouco claro para elas, a noção de tempo ainda não ser realmente perceptível.

ANEXO J – Guião Entrevista 2

| " | | " |

Guião de Entrevista 2

Destinatária: Educadora de Infância (PPSS II 2022/2023)

Objetivos:

3. Identificar alterações nas crianças depois do plano de intervenção educativa relativamente à sua noção de tempo
4. Identificar alterações comportamentais nas crianças no seu dia-a-dia depois do plano de intervenção educativa;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições</p>	
B. Conceção da noção de tempo no grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a conceções de tempo no grupo de crianças • Identificar alterações comportamentais e emocionais nas crianças 	<p>B1. Os instrumentos/estratégias utilizadas no decorrer do plano de intervenção educativa foram adaptadas ao grupo de crianças?</p> <p>B2. Como caracteriza atualmente o grupo de crianças em termos gerais relativamente à noção de tempo?</p> <p>B3. Identifica as alterações que no grupo, relativamente a questões emocionais, tais como diminuição da ansiedade da chegada dos pais e/ou na tristeza de alguns elementos no momento da separação?</p>	<p>- Perceber quais as estratégias utilizadas no momento de implementação da entrevista;</p> <p>- Perceber como se encontra caracterizado o grupo de crianças em termos de noção de tempo;</p> <p>- Perceber se há diferença de comportamentos antes e depois da intervenção</p>

<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>-Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade
--------------------------------	--	--	--

ANEXO K – Transcrição Entrevista 2

| ' ' | | ' ' |

Margarida: Como é que caracterizas atualmente o grupo de crianças em termos gerais relativamente à noção de tempo?

Educadora: Os mais crescidos já tinham alguma noção do passado presente e futuro...conseguem verbalizar bem as experiências e aplicam de forma correta os verbos ir, fazer, já, antes das atividades realizadas na sala. Uma criança em questão sente e tem a noção de tempo de tal forma que sabe que dois, três dias já é algum tempo, que ainda demora a acontecer. As crianças mais crescidas, quase 5 anos, sabem que durante a semana em dias diferentes têm atividades fora da escola, e com o placard das rotinas mais consistente ficou essa ideia. Os mais pequenos mesmo com as atividades realizadas ainda não se situam bem no tempo quer sobre os dias em que, por exemplo, vão à natação, o dia de ginástica, o dia de inglês, o dia de ir levar o reciclado ao lixo, o dia em que se pode ir à horta. Mas começam a perceber cada vez mais a rotina da sala, a sequência...o placard consolidou mais isso - o que fazem durante o dia, o que fazem num momento e o que vem a seguir. A visualização das imagens ajudou na organização mental da gestão do tempo (o que é agora, o que vem a seguir) e emocional.

Margarida: Achas que os instrumentos ou estratégias utilizadas no decorrer do plano de intervenção educativa foram adaptadas ao grupo?

Educadora: A introdução do placard das rotinas com imagens do nosso dia a dia na sala foi um bom instrumento de trabalho para a aquisição da noção de tempo, porém o objetivo pouco foi alcançado. Para mim, dois aspetos foram relevantes para que o grupo na sua maioria não se interessasse. As idades, ainda não estão a nível de maturidade com esse interesse e a compreensão do quadro é -lhes difícil, e a quantidade de imagens para uma semana inteira é demasiado. Para as crianças com 4 anos quase 5 já lhes fez todo o sentido e demonstraram interesse pois nestas idades sim já lhes desperta a vontade e a necessidade em ter estas noções. A atividade do relógio com as imagens do nosso dia a dia também foi uma boa proposta para orientação temporal, mas mais uma vez apenas para as crianças com quase 5 anos. Esta atividade podia ter sido mais trabalhada, esmiuçada dando um grande significado, com boas aprendizagens a vários níveis (noção tempo, saber horas, grande, pequenos, números, minutos, horas) mas a falta de tempo fez com que não fosse possível. Sinto que as atividades trabalhadas foram benéficas e fez sentido, mas apenas

para as crianças com quase 5 anos, para as mais novas foi algo que se fez mas que não despertou grande significado ou não houve grande alcance do objeto inicial mas que é o esperado e normal visto ainda não estarem despertas para estas noções de forma tão minuciosa ou complexa.

Margarida: Identificas alterações em alguns elementos do grupo relativamente a questões emocionais, tais como diminuição da ansiedade da chegada dos pais e/ou em sentimentos de tristeza no momento da separação?

Educadora: Para as crianças que têm alguma dificuldade na separação dos pais de manhã apesar de ainda expressarem essa dificuldade, às vezes verbalizam, como um conforto para elas mesmas "A mamã vem depois do lanche". Por isso, sim posso dizer que houve alteração.

ANEXO L – Tabela de análise de conteúdo das entrevistas

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Sub categoria	Unidade de registo
Noção de tempo - antes	Grupo de crianças	Características do grupo	<p>E: “Neste grupo temos crianças com 3 anos (...), crianças com 4 anos e umas com quase 5 anos.”</p> <p>E: “Até aos cinco anos (...) já vão começando a ter presentes alguns conceitos importantes”.</p> <p>E: “As mais pequenas (...) a noção de tempo ainda não ser realmente perceptível”</p>
		Alterações comportamentais	<p>E: “As crianças mais velhas (...) expressam menos ou de forma menos intensa a tristeza na separação”</p> <p>E: As mais pequenas demoram mais tempo a acalmarem”.</p>
		Estratégias/instrumentos utilizados	<p>E: “(...) optei por fazer ‘a vivência do hoje’ através do placard das presenças e o ajudante do dia”</p> <p>E: “No dia a dia, nas rotinas, nos diálogos (...)”</p> <p>E: “Quando pergunto o que fizeram no fim de semana, quando canto uma música para começarem a arrumar – já sabem que a seguir o momento de iniciar uma nova atividade/trabalho (...) quando se coloca a mesma música para dormirem”</p>
Noção de tempo - depois	Grupo de crianças	Características do grupo	<p>E: “Os mais crescidos (...) conseguem verbalizar bem as experiências e aplicam de forma correto os verbos ir, fazer, já, antes das atividades”</p> <p>E: “Uma criança (...) sabe que dois, três dias já é algum tempo, que ainda demora a acontecer”</p>

			<p>E: “As crianças mais crescidas, quase 5 anos, sabem que durante a semana em dias diferentes têm atividades fora da escola”</p> <p>E: “Os mais pequenos (...) ainda não se situam bem no tempo quer sobre os dias em que, por exemplo, vão à natação, o dia de ginástica, (...) Mas começam a perceber cada vez mais a rotina da sala, a sequência”</p> <p>E: “Para as crianças com 4 anos quase 5 já lhe fez todo o sentido e demonstraram interesse”</p>
		Alterações comportamentais	<p>E: “Para as crianças que têm alguma dificuldade na separação dos pais de manhã (...) verbalizam, como um conforto para elas mesmo”</p>
		Estratégias/instrumentos utilizados	<p>E: “(...) e com o placard das rotinas mais consistente ficou essa ideia [as diferentes atividades realizadas fora da escola]”</p> <p>E: “o placar consolidou mais isso – o que fazem durante o dia, o que fazem num momento e o que vem a seguir.”</p> <p>E: “A visualização das imagens ajudou na organização mental da gestão do tempo (o que é agora, o que vem a seguir) e emocional”</p> <p>E: “A introdução do placard das rotinas com imagens do nosso dia a dia na sala foi um bom instrumento para a aquisição de noção de tempo, porém o objetivo pouco foi alcançado”</p> <p>E: “As idades, ainda não estão a nível de maturidade com esse interesse e a compreensão do quadro é-lhes difícil, (...)</p>

			<p>E: “(...) e a quantidade de imagens para uma semana inteira é demasiado”</p> <p>E: “A atividade do relógio (...) também foi uma boa proposta para orientação temporal, mas (...) para as crianças com quase 5 anos”</p> <p>E: “Esta atividade [relógio] podia ter sido mais trabalhada”</p> <p>E: “Sinto que as atividades trabalhadas foram benéficas e fez sentido, mas apenas para as crianças com quase 5 anos, para as mais novas foi algo que se fez, mas que não despertou grande significado”</p>
--	--	--	--