

“Elsa, vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música
e vamos ter o J. na nossa sala”:

**Promoção do desenvolvimento de noções temporais
em pré-escolar**

Elsa Filipa Faria Aniceto

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

“Elsa, vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música
e vamos ter o J. na nossa sala”:

**Promoção do desenvolvimento de noções temporais
em pré-escolar**

Elsa Filipa Faria Aniceto

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2019

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização do contexto educativo	2
1. 1. Meio	2
1. 2. Contexto Socioeducativo	3
1. 3. Equipa Educativa.....	4
1. 4. Ambiente Educativo.....	6
1. 5. Famílias.....	9
1. 6. Crianças	11
1. 7. Metodologia adotada no contexto da prática pela equipa educativa	15
1.7.1. As “cem linguagens da criança” – Reggio Emília.....	15
1.7.2. “Valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados” – Movimento da Escola Moderna (MEM)	16
1.7.3. “A aprendizagem pela ação” - High Scope	17
1.7.4. Metodologia de trabalho de projeto.....	17
2. Análise reflexiva da intervenção	18
2.1. Intenções para a ação	18
2.1.1. Intenções com as crianças	19
2.1.2. Intenções com a equipa educativa.....	21
2.1.3. Intenções com as famílias	22
2.2. Avaliação das intenções	22
2.2.1. Crianças	23
• Portefólio individual de uma criança	24
2.2.2. Equipa educativa	26
2.2.3. Famílias.....	26

3. “Elsa vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música e vamos ter o J. na nossa sala”: Promoção do desenvolvimento de noções temporais em pré-escolar.....	27
3.1. Problemática.....	27
3.2. Revisão da literatura.....	29
3.2.1. A multiplicidade do conceito de tempo.....	29
3.2.2. “Um, dois, são dois dias! Falta só um bocadinho pequenino!” – o processo de desenvolvimento de noções temporais.....	31
3.2.3. “Quando é muito difícil eu peço ajuda e depois consigo” – papel do educador e estratégias a adotar	32
3.3. “Vamos ajudar a Elsa num trabalho da escola dela!” - Roteiro metodológico e ético da investigação.....	34
3.3.1. Participantes da investigação	35
3.3.2. Roteiro metodológico e ético	35
3.4. Plano de ação.....	40
3.5. Apresentação e discussão dos dados.....	43
4. Construção da Identidade Profissional – Reflexão final da prática.....	49
5. Considerações finais	54
Referências	56
ANEXOS.....	62
Anexo A. Portefólio individual PPS II.....	63
Anexo B. Instalações da organização.....	64
Anexo C. Organograma da organização	65
Anexo D. Entrevista realizada à educadora cooperante	66
Anexo E. Planta da sala	75
Anexo F. Áreas e materiais existentes na sala	76
Anexo G. Dia tipo da sala.....	78
Anexo H. Traços gerais e estruturantes das famílias.....	83
Anexo I. Traços gerais e estruturantes das crianças	85

Anexo J. Folheto informativo da investigação para as famílias.....	88
Anexo K. Registo das presenças das crianças da sala	90
Anexo L. Consentimento informado às crianças.....	93
Anexo M. Técnicas de recolha e análise de informação para a investigação	95
Anexo N. Guião de entrevista às crianças.....	96
Anexo O. Questionário destinado às famílias	98
Anexo P. Roteiro ético da investigação	100
Anexo Q. Notas de campo iniciais – dificuldades iniciais observadas	115
Anexo R. Plano de ação – estratégias adotadas ao longo da investigação	119
Anexo S. Notas de campo da investigação – estratégias adotadas.....	121
Anexo T. Notas de campo da investigação – evidências recolhidas.....	151
Anexo U. Tabela de análise de conteúdo – notas de campo da investigação.....	159
Anexo V. Tabela de análise de conteúdo – questionários às famílias	171
Anexo X. Tabela de análise de conteúdo inicial e final – entrevista às crianças	183

AGRADECIMENTOS

Durante este percurso, foram muitas as pessoas que me marcaram de forma positiva e ajudaram a tornar este percurso possível e mais feliz...

...os meus pais por serem os melhores do mundo e terem estado sempre comigo ao longo deste percurso. Pelo apoio incondicional, incentivo, compreensão e carinho constantes mesmo quando o meu mau humor e cansaço teimavam em aparecer. A minha mãe, um dos meus pilares nesta etapa e na vida, a que sabe sempre o que dizer e fazer, aquela que me ajudou a responder a mil e uma dúvidas, a que estava sempre disponível para ajudar nos trabalhos manuais e fazia o que fosse preciso para eu fazer o melhor possível. A que também me sabe dar na cabeça e lembrar que não posso deixar tudo para a última. O meu pai e os seus inúmeros "Posso ajudar em alguma coisa do trabalho? Queres que o pai escreva?", aquele que me ajudou a relativizar os piores momentos e acalmar, aquele que tem sempre uma piada para me fazer soltar uma gargalhada e que me leva onde e quando for preciso, apesar de odiar o trânsito. A vocês os dois, o maior obrigado, apesar de saber que nunca irei conseguir agradecer o suficiente, sem vocês nada disto teria sido possível!

... A minha irmã, uma das melhores pessoas que tenho ao meu lado. Aquela que, apesar de fazer inúmeras piadas com a minha futura profissão, nunca duvidou de mim e me deu um apoio incondicional. A que me faz rir diariamente e me ajudou a passar por este percurso de forma mais leve e descontraída. A que releu muitos dos meus trabalhos e me ajudou a preparar mil e uma atividades e materiais. Aquela pessoa sem a qual a vida não tinha piada nenhuma... Obrigado nico!

... A minha família da qual fazem parte pessoas tão mas tão importantes para mim. Obrigada por todos os passeios, "convívios", gulodices, por me apoiarem desde o início e terem sempre demonstrado orgulho em mim.

... A Escola Superior de Educação que me recebeu há 5 anos e até hoje me proporcionou aprendizagens e vivências que me fizeram crescer enquanto futura educadora de infância. Onde pude conhecer vários professores que me fizeram aprender, crescer, refletir... Muito obrigada por tudo.

... A professora Rita Friães que me acompanhou nesta última etapa e que esteve sempre disponível e receptiva a ajudar. Obrigada pelo apoio, paciência, pelas palavras e por ter acreditado em mim.

... Os meus amigos que espero levar para a vida, todos tão diferentes mas tão especiais: A Cátia, uma das pessoas mais importantes e que me deu sempre uma força

gigante ao longo deste percurso. A que nunca duvidou de mim, me ajudou a superar receios e dificuldades, a companheira de mil e um trabalhos e momentos hilariantes. Obrigada por todos os conselhos, momentos felizes e viagens infundáveis nos transportes... Por estares lá, incondicionalmente. A minha madrinha que apesar dos meus desaparecimentos constantes sempre se preocupou e esteve ao meu lado. A que está sempre disposta a ajudar e tem sempre algum conselho para dar. Obrigada por me fazeres crescer e por me acompanhantes neste percurso. O Pedro que é a pessoa mais simples e descomplicada que conheço e me faz sempre ver as coisas de uma forma mais despreocupada. Um obrigado gigante pelo carinho, amizade e por todos os passeios e conversas. A Joana que se foi tornando cada vez mais importante e com quem partilhei mil e uma coisas. Obrigada por todas as gargalhadas e passeios. A Sara Nunes que foi a pessoa que mais me ouviu e aconselhou, sempre com um sorriso e com aquela força de vontade tão única. Obrigada por seres uma pessoa tão espetacular e por continuares na minha vida. Por último, a Sara Rochete, aquela para quem me faltam a palavras... O sorriso mais genuíno que conheci, acompanhado de uma boa disposição incrível. A que sabe sempre animar-me e me acompanhou sempre, mesmo depois de todos os contratemplos e distâncias. Obrigada por tudo e mais alguma coisa!

... As equipas educativas com quem me cruzei e com quem tanto aprendi. Susana e Cláudia, um obrigado gigantesco por tudo, por me terem recebido com tanto carinho e pelos desafios e experiências que me proporcionaram. Pela disponibilidade, colaboração, partilha e acima de tudo carinho que ainda hoje demonstram. A Paula e a Cristina, que me acompanharam na última etapa. Obrigado pela receptividade, partilha, cooperação e por me proporcionarem novas aprendizagens.

... As crianças que são as principais responsáveis pelo sucesso deste percurso, por me ensinarem tanto e contribuírem para a educadora em que me estou a tornar. Obrigada pelas inúmeras gargalhadas, beijinhos, abraços, pelas inúmeras brincadeiras, desenhos e "Elsa gosto muito de ti". Nunca poderei retribuir tudo o que me deram e ensinaram e vou sempre recordar com muita saudade as experiências que vivenciámos.

Obrigado a todos por nunca me deixarem desistir e fazerem-me acreditar que eu era capaz, mesmo quando eu própria me questioneei acerca disso.

Um obrigado gigante, de coração, por tudo!

RESUMO

O presente relatório pretende evidenciar e refletir o percurso da prática profissional realizada em contexto de jardim-de-infância, assim como descrever o processo de investigação decorrente da mesma.

Desde o início da prática que observei que o grupo de crianças demonstrava alguma dificuldade em situar-se no tempo durante a rotina, sendo que muitas das vezes, esta dificuldade trazia implicações a nível de autonomia e até mesmo a nível comportamental. Estas observações deram então origem à problemática da presente investigação, tendo esta como principal inquietação “*De que forma é que a equipa educativa pode promover o desenvolvimento de noções temporais em jardim-de-infância, implicando ativamente as mesmas neste processo?*”. Esta inquietação inicial despoletou o grande objetivo da investigação – promover o desenvolvimento de noções temporais, que foi concretizado através de várias estratégias adotadas e introduzidas na sala.

A presente investigação segue as diretrizes da investigação-ação, adotando uma natureza qualitativa, no sentido em que se centra em analisar e descrever a apropriação por parte das crianças de noções temporais e as suas explorações. Para a recolha dos dados necessários à investigação combinaram-se diferentes técnicas e instrumentos como a observação (notas de campo, fotografias), inquérito (entrevistas e questionário) e a consulta documental. Por sua vez, para a análise dos dados recolhidos, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo.

A investigação realizada sustenta a importância das estratégias utilizadas para promoção da apropriação/desenvolvimento das noções temporais em jardim-de-infância, assim como o facto de as mesmas deverem estar relacionadas com o meio próximo da criança e se irem complexificando progressivamente. Para além disso, aponta para que um contacto frequente e próximo com noções temporais permite a apropriação das mesmas pelas crianças, mais facilmente e de uma forma mais significativa. Com esta apropriação, foi possível observar ao longo da investigação, que as crianças usufruíram de um nível de segurança, estabilidade e autonomia cada vez mais acentuado, garantindo o seu bem-estar no dia-a-dia, quer seja na sala/organização ou em casa.

Palavras-chave: Noções temporais; estratégias de promoção; papel da equipa educativa; sequencialidade, rotina.

ABSTRACT

This dissertation aims not only at finding evidence and reflecting upon the professional internship that took place in a preschool establishment, but also at describing the investigation process itself.

Since the start of the supervised internship, I have observed that the group of preschoolers showed some difficulty in understanding the notion of time in their daily routine. Such difficulty would eventually affect their level of autonomy and behaviour. Based on these observations, the focus of this investigation is: "How can the education team promote the development of the notion of time in preschools, involving young children in the process?" This question has given birth to the objective of this report - promote the development and help master the concept of time through the introduction of several strategies in the classroom.

This investigation follows an action-research methodology, within a natural environment, which focuses on analyzing and observing how children understand and master the concept of time. Different techniques and observation instruments combined have been put in place to gather the necessary data (field notes, photographs), surveys (interviews and questionnaires) and other sources. Gathered data has been submitted to the technique of content analysis.

This research highlights the importance of the strategies used to promote the development and ownership of the notion of time in preschool establishments. It also shows how important and relevant the child's environment and the gradual complexity of the notion are. A frequent and close contact to the concept of time will allow the child to understand and comprehend it easily and significantly. Throughout the research it was made clear that a gradual awareness of the notion of time gives children a sense of security and stability and develops their autonomy, ensuring their well-being in the classroom and at home.

Keywords: Notion of time; development strategies; role of the education team; sequence; routine.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Instrumentos de medição de tempo (Elaboração própria, 2019)	30
Tabela 2. Síntese da tabela de análise de conteúdo - notas de campo da investigação	43

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno
PCS	Projeto Curricular de Sala
NC	Nota (s) de Campo
JI	Jardim-de-infância
COR	Registo de observação da criança
MEM	Movimento da Escola Moderna

INTRODUÇÃO

No seguimento do período da prática profissional supervisionada (PPS II) em contexto de jardim-de-infância (JI), realizado entre Outubro e Janeiro, surge o presente relatório. A prática desenrolou-se numa organização educativa de Lisboa, IPSS, com um grupo de 25 crianças, maioritariamente com 4 anos de idade.

O presente relatório assume como principal finalidade espelhar o percurso vivenciado em contexto de JI, sendo que, neste sentido, se encontra subdividido em partes distintas. Primeiramente será apresentada a caracterização do contexto educativo, onde foi realizada a prática, reunindo a caracterização da equipa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças.

De seguida encontra-se a análise reflexiva da intervenção, englobando as intenções que guiaram a prática junto das crianças, equipa e famílias.

Ao longo da prática foi realizada uma investigação que teve como ponto de partida a promoção do desenvolvimento de noções temporais, sustentada pelas observações iniciais do grupo. Esta problemática será explicitada e fundamentada na terceira parte do presente relatório, sendo clarificados conceitos como o tempo e as suas diversas formas e analisado o processo de desenvolvimento de noções temporais. A investigação realizada segue as diretrizes da investigação-ação, adotando uma natureza qualitativa, centrando-se em analisar e descrever a apropriação das crianças a noções temporais, assim como as suas explorações. Neste sentido, combinaram-se diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação, tais como - observação (notas de campo, fotografias), inquérito (entrevistas e questionário), consulta documental, assim como se analisaram os dados recolhidos através da técnica de análise de conteúdo. Para além destes aspetos, encontram-se presentes também na terceira parte os princípios éticos que adotei ao longo da prática, o plano de ação que defini e ainda a apresentação e discussão dos dados recolhidos referentes à presente investigação.

Por sua vez, na quarta parte do presente relatório encontra-se o capítulo destinado à construção da identidade profissional, uma reflexão final acerca da prática, seguido do quinto e último capítulo correspondente às considerações finais, onde serão identificados os aspetos essenciais que destaco da prática ao longo dos vários contextos (inquietações, desafios, intenções futuras, desafios, saberes e competências desenvolvidas) e também os benefícios e aprendizagens realizadas através da realização da presente investigação-ação.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

“A necessária contextualização dos espaços e a caracterização dos actores que participam desta investigação decorre do facto de que, uma vez na sala de aula, no recreio, na rua ou noutro espaço, os indivíduos trazerem consigo toda uma experiência social e repertórios que os tornam singulares” (Tomás, 2007, p. 8).

De acordo com a afirmação anterior, torna-se fundamental contextualizar a minha prática profissional supervisionada (PPS II), descrevendo e caracterizando os vários agentes que a constituem, sendo estes o Meio, o Contexto Socioeducativo, a Equipa Educativa, o Ambiente Educativo, as Famílias e as Crianças. Os dados essenciais à elaboração deste capítulo foram recolhidos através da observação direta, da entrevista à educadora cooperante, das entrevistas informais e conversacionais com a equipa educativa, da consulta documental (Projeto Educativo - PE, Regulamento Interno - RI, Projeto Curricular de Sala - PCS) e das notas de campo (NC).

1. 1. Meio

A organização educativa na qual a PPS II foi realizada situa-se na área metropolitana de Lisboa, numa freguesia que, em 2011, era habitada por cerca de 72273 habitantes, segundo o PE (PE, s.d.). As crianças que frequentam esta organização pertencem na sua maioria à freguesia onde se localiza a organização, sendo que a mesma também recebe crianças de toda a grande Lisboa devido à facilidade de acesso e à sua boa localização.

O meio envolvente caracteriza-se por uma grande diversidade de infraestruturas comerciais, como zonas de comércio variadas e zonas de restauração, e de serviços, tais como espaços de lazer, organizações educativas desde creches e jardins-de-infância a estabelecimentos de ensino superior, bibliotecas, centros de estudo, entre outros. Existe ainda, perto da organização, um lar de idosos e um colégio que tem um espaço exterior bastante amplo, sendo este utilizado várias vezes como recurso pela organização onde realizei a PPS II. Esta utilização deste espaço exterior que é amplo, agradável e bastante variado em elementos da natureza, é uma mais-valia para a sala e para as crianças: *“Este espaço . . . tem vários espaços verdes que as crianças percorreram e exploraram, sendo que ao longo do percurso a educadora foi fazendo alguns jogos e cantando algumas músicas”* (NC 22/10 – Anexo A, p. 63).

Por fim, a organização situa-se numa zona de “confluência das principais entradas da cidade” (PE, s.d.), tendo uma boa acessibilidade através da rede pública de transportes da Carris ou RL e do Metropolitano de Lisboa.

1. 2. Contexto Socioeducativo

A organização educativa em análise foi criada em 1994 como resposta às necessidades prioritárias da população da zona onde se insere (Página oficial da internet da organização, 2013). Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS que é tutelada por um acordo bilateral/de cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, dada a existência de duas respostas educativas na organização - creche para crianças dos 4 meses aos 3 anos e jardim-de-infância (JI) para crianças dos 3 aos 6 anos. São ainda disponibilizadas atividades de enriquecimento curricular (Língua Inglesa; dança criativa; expressão musical; expressão motora) e de cariz extracurricular (yoga; ballet; ginástica; inglês) (PE, s.d.). Ainda como oferta, a organização dispõe de duas componentes – educativa e de apoio à família, que prestam um conjunto de atividades e serviços (RI, 2015).

Relativamente ao horário de funcionamento, a presente organização encontra-se disponível desde as 08 horas até às 18h30, sendo que na valência de JI existem duas componentes em que o horário é variado: componente letiva – 09h às 16h e componente de apoio à família – 08h às 09h; 12h às 14h; 16h às 18h30 (RI, 2015).

As instalações encontram-se divididas por dois pisos com uma grande diversidade de espaços. A sua construção assume a forma de quadrado de modo a existir uma praça central inspirada no modelo pedagógico Reggio Emilia, sendo o espaço onde acontecem todos os grandes momentos da vida da organização (Página oficial da internet da organização, 2013; RI, 2015). Como é possível verificar na tabela em anexo (Anexo B, p. 64), a organização apresenta uma multiplicidade de espaços, sendo 8 as salas destinadas ao JI. Cada sala integra 25 crianças, o que vai ao encontro do que é definido no Despacho Conjunto nº 268/97.

O organograma deste estabelecimento educativo encontra-se presente em anexo (Anexo C, p. 65) e permite-nos verificar que existem grupos distintos dentro do mesmo, sendo eles os serviços especializados, os serviços de apoio e as respostas educativas de creche e JI. Existe uma direção que tem como funções “efetivar os objetivos do Centro Educativo; coordenar, supervisionar e orientar os vários setores; elaborar com a Direção e o Diretor Pedagógico um Plano Anual de Atividades; Apoiar

os profissionais no desempenho das suas funções”, entre outras (RI, 2015). No organograma vemos também presente um diretor pedagógico, a quem compete “coordenar a aplicação do projeto educativo; orientar tecnicamente toda a ação dos profissionais; proceder à elaboração e aplicação do Projeto Curricular de Escola, dos Projetos Curriculares de cada sala”, entre muitas outras funções (RI, 2015).

No que diz respeito aos princípios e valores da presente organização educativa, o regulamento interno da mesma (RI, 2015) refere que se trata de uma organização de orientação cristã que promove uma educação integral da criança, assim como oferece experiências chave para o seu desenvolvimento, assumindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como documento orientador das várias práticas. No PE da organização (PE, s.d.), vem referido que a mesma promove uma educação baseada em princípios e valores de justiça e fraternidade, criatividade, liderança, espírito crítico, cidadania, escola inclusiva, entre outras. Existem ainda outros aspetos como os objetivos que regulam a organização do presente estabelecimento que também importa referir. Entre os vários objetivos presentes no RI (RI, 2015), são de salientar a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, a estimulação deste desenvolvimento através do respeito pelas características individuais de cada criança, o despertar da curiosidade e do espírito crítico, a promoção do bem-estar e da segurança e a colaboração com as famílias e a comunidade. Ainda relativamente ao funcionamento, existe um outro documento que regula toda a prática que decorre na organização, sendo este o Plano anual de atividades. Este plano é caracterizado como um “mapa orientador concreto da vida da escola/comunidade educativa” que estabelece as várias prioridades de ação (PE, 2018/2018).

Os profissionais da organização moldam a sua prática de acordo com os princípios de três modelos pedagógicos (Reggio Emília, Movimento da Escola Moderna, High Scope) (Anexo D, p. 66), sendo que a forma como os mesmos se revelam na prática será explicitada mais à frente no presente relatório. Procurei ainda ao longo de toda a minha prática respeitar e dar continuidade aos princípios, valores e objetivos preconizados na organização.

1. 3. Equipa Educativa

A presente organização socioeducativa conta com a colaboração de uma multiplicidade de profissionais que contribuem para a educação integral das crianças que são acolhidas, promovendo práticas que assegurem o bem-estar e o desenvolvimento das mesmas (PE, s.d.). Neste sentido, tal como analisado no PE (PE,

s.d.) os profissionais que trabalham na organização dividem-se por dois grupos - corpo docente e corpo não docente. O corpo docente é constituído por 1 Diretora geral, 1 Diretora Pedagógica, 12 Educadoras, 18 Assistentes operacionais e ainda 3 professores externos (música, dança, língua inglesa). Já no outro grupo – corpo não docente, estão incluídos 1 psicóloga e 17 funcionários em serviços de apoio como a receção, cozinha, refeitório, limpeza ou secretaria, sendo que também existem alguns voluntários na organização. De uma forma mais diferenciada, todos estes profissionais podem ser agrupados de acordo com as suas funções, tal como é possível verificar no organograma em anexo (Anexo C, p. 65).

Pelo que pude observar a relação entre a equipa educativa da organização é assente num ambiente bastante calmo e rico em trocas de experiências e práticas, sendo que, por exemplo, as educadoras procuram entreajudar-se, expondo as suas dúvidas e questões ou até mesmo partilhando ideias: “vamos é melhorando as nossas intenções, partilhando e enriquecendo mais as nossas áreas de trabalho. Entre projetos tem que haver relação, temos de estar de portas abertas” (Anexo D, p. 66).

No que diz respeito especificamente à sala onde realizei a prática, a equipa educativa é composta por uma educadora e uma assistente operacional, sendo que as duas já tinham trabalhado em parceria no ano anterior e com o mesmo grupo de crianças. A educadora é licenciada em educação de infância e encontra-se em prática há 25 anos, sempre nesta organização. A relação que a equipa educativa estabelece é caracterizada por momentos de reflexão e diálogo com o objetivo de “planearmos juntos, escutarmos juntos o que correu bem, o que não correu bem, o que podemos melhorar. É num diálogo, numa conversa eficaz que faz com que todos consigamos” (Anexo D, p. 66).

Com outras salas é possível observar também a existência de uma relação que vai sendo construída através dos momentos comuns como as épocas festivas, em que toda a organização se junta no átrio para comemorar; através de portas que existem nas salas que dão sempre para as salas do lado e que podem estar abertas e permitir uma troca de experiências e informações benéficas para os vários grupos de crianças e equipas educativas; através da partilha de projetos e comunicações que crianças vão fazer a outras salas; através da partilha de materiais; entre outros (Anexo D, p. 66). Considero importantes estas relações que são estabelecidas entre as equipas educativas no sentido de que existindo efetivamente um trabalho em equipa, baseado na colaboração e cooperação, criando-se “um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e de participante” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 128).

1. 4. Ambiente Educativo

“Valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva” (Malaguzzi, 1997, Citado por Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 120).

Depois destes meses de prática na PPS II fui recolhendo algumas informações acerca do ambiente educativo de modo a poder caracterizá-lo nas suas várias vertentes: organização do espaço, da rotina e do grupo.

Primeiramente e relativamente ao espaço físico da sala acredito que este pode assumir-se como um dos elementos que pode favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento das crianças, funcionando como um espaço de oportunidades (Zabalza, 1987, p. 120). Este papel importante no processo de desenvolvimento das crianças que o frequentam faz com que este componente do ambiente educativo possa ser “considerado o 3º educador” (Malaguzzi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 123). A sala onde decorreu toda a prática encontra-se dividida por áreas (Anexo E, p. 75) que incluem todos os domínios do desenvolvimento da criança (formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo), permitindo um desenvolvimento holístico da mesma através do brincar. Estas áreas podem mudar consoante os interesses e necessidades do grupo e foram definidas pela equipa educativa no início do ano (Anexo D, p. 6), tendo sempre em consideração que “o espaço educativo é partilhado por todos, tudo tem de estar bem organizado para que as necessidades de todos sejam cumpridas e respeitadas” (PCS, 2018/2019). A descrição detalhada das várias áreas, assim como dos materiais que existem em cada uma, encontram-se em anexo (Anexo F, p. 76). A título de exemplo, refira-se a área do faz-de-conta, desenho, pintura, recorte, biblioteca, jogos de mesa, construções/jogos de chão, mesa de luz ou área da água/terra/areia. É ainda importante referir que cada área apresenta um número limite de crianças que a podem frequentar ao mesmo tempo e que este número varia consoante o espaço disponível para a mesma.

No conjunto de todas as áreas existentes na sala, algumas são facilmente identificáveis e encontram-se delimitadas, de modo a favorecer sua identificação por parte das crianças (Forneiro, 1998, p. 257). Outras áreas apenas se configuram quando as mesas da sala são separadas e as crianças se deslocam para lá. Estas áreas são um pouco mais confusas para quem não conhece o funcionamento da sala mas são

sempre posicionadas de forma igual, sendo mais fácil as crianças identificarem o local das mesmas. As crianças são responsáveis pela organização destas áreas, dependendo as mesmas das suas escolhas, cabendo-lhes também a organização dos materiais necessários. Ainda em relação ao espaço, a sala é bastante mais ampla do que as salas comuns de JI, o que facilita a existência de um grande número de áreas sem que as crianças se “atropellem”. As áreas encontram-se assim bem definidas, o que permite “à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala” (Cardona, 1992, p. 9), sem que o espaço fique cheio ou confuso.

Em relação aos materiais disponíveis em cada área, estes são caracterizados pela diversidade na medida em que cada área potencia uma multiplicidade de experiências com diferentes materiais. Para além disso, o facto de os materiais disponíveis serem muitas das vezes não estruturados permite que as crianças os explorem de diferentes formas, despertando os seus interesses (Silva, 2014, p. 30). A equipa procura que estes materiais sejam naturais e diversificados e estejam numa quantidade razoável: “temos de arriscar e deixar experimentar sem medo e com supervisão caso necessário. Quanto mais materiais tiverem, melhor. Desde que sejam estéticos, não sejam tóxicos e que estejam ao nível das crianças” (Anexo D, p. 66). Tanto os materiais como tudo o que as crianças necessitam para explorar e brincar nas diferentes áreas encontram-se ao seu alcance, através de peças de mobiliário baixas e ao nível do grupo, potenciando assim o desenvolvimento da autonomia das crianças, fazendo com que não necessitem de procurar frequentemente o adulto.

Outra parte importante que constitui o espaço da sala é o mobiliário presente na mesma (Anexo F, p. 76) que assume uma dupla função: diferenciar/separar as várias áreas e servir para arrumação de materiais. Esta dupla funcionalidade permite poupar espaço na sala, deixando-a ampla para as áreas e para as crianças circularem. Este mobiliário permite então diferenciar algumas áreas, mantendo sempre a visibilidade das mesmas, permitindo à equipa observar facilmente as diferentes áreas e assegurar o bem-estar e a segurança das crianças. Refira-se ainda que este mobiliário é facilmente móvel, aumentando assim a flexibilidade do espaço e potenciando várias possibilidades de organização do mesmo.

As paredes também são utilizadas como espaço funcional e enriquecedor do desenvolvimento da criança desempenhando “uma importante função pedagógica . . . são paredes que falam e documentam” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 123). Estas são utilizadas para expor produções, textos e documentos relativos ao trabalho realizado em sala, assim como para expor mapas das presenças, do tempo, das tarefas ou dos aniversários. Fora da sala as paredes também são aproveitadas para a

comunicação com as famílias, onde se encontram expostas as planificações, os materiais necessários ou o plano do dia.

No geral, o espaço da sala, para além do que já foi referido, é um espaço bastante amplo, com uma boa luminosidade natural e artificial, tendo portas que dão acesso às duas salas do lado. Relativamente aos espaços exteriores, estes são também bastante amplos e apresentam uma grande diversidade de materiais naturais e outros brinquedos para as crianças explorarem, como triciclos, parques, escorregas, entre outros.

Passando para outro elemento do ambiente educativo, é importante também caracterizar a rotina da sala e da organização, sendo que para além da descrição que segue, é possível encontrar, em anexo, a descrição detalhada da mesma de um dia tipo e a grelha da rotina e dos horários de cada momento (Anexo G, p. 78).

“A escola tem uma rotina em termos de entradas, saídas e alimentação que é fixa e por isso mexe com as outras valências e a organização da escola. Depois temos os tempos letivos e não letivos e depois as extracurriculares, temos de nos organizar, ou seja, nós no tempo que temos vamos adequando a nossa prática aos vários momentos (Anexo D, p. 66).

Dada a afirmação anterior, a rotina específica da sala onde decorreu a prática foi organizada pela equipa educativa é composta por vários momentos distintos de acordo com as suas funcionalidades e intencionalidades. Ao longo de cada dia existem momentos de brincadeira, e portanto livres (brincar nas áreas; tempo de exterior), momentos mais dirigidos (desafios trazidos pela educadora; sessões de expressão musical/motora, de dança criativa ou de língua inglesa), momentos destinados à refeição e higiene (idas à casa-de-banho, horas de almoço e lanche) e ainda momentos de repouso/sesta para algumas crianças da sala. Os momentos mais dirigidos pela educadora existem durante os momentos de brincar mas que são sempre opcionais e de livre escolha pela criança, sendo assim considerados desafios e não atividades “forçadas”. Em relação ao conhecimento e à apropriação da rotina pelas crianças, considero que existem alguns momentos em que as mesmas se conseguem situar e até prever o que irá acontecer a seguir, como as horas de almoço ou de recreio mas, noutras situações, ainda revelam algumas fragilidades, como nos momentos das sessões, do lanche, entre outros.

A gestão e organização do tempo na sala são também realizadas através de planificações que são elaboradas pela educadora no final da semana, com base naquilo

que foi observando e escutando do grupo ao longo da semana, sendo que “existem depois outras conversas na sala que eu posso considerar importantes e posso-as contemplar para a realização da planificação”. Esta planificação é composta pela enumeração das atividades que serão realizadas, pelos objetivos e áreas de conteúdo das mesmas e ainda pelos recursos necessários (PCS, 2018/2019) e está exposta na parte de fora da sala para que as famílias possam consultar.

Como última parte integrante do ambiente educativo temos a organização do grupo que vai variando ao longo dos vários momentos da rotina. Segundo o PCS (PCS, 2018/2019), a organização do grupo depende diretamente do tipo de atividades a realizar em cada momento, sendo que em momentos de reuniões, acolhimento, histórias, canções ou jogos, as crianças reúnem-se em grande grupo e em momentos de brincadeira ou desafios, juntam-se em pequenos grupos. A equipa refere no PCS (PCS, 2018/2019) que, apesar de proporcionar vários momentos de grande grupo na rotina, privilegia o trabalho em pequenos grupos na medida em que este tipo de organização lhe permite dar uma atenção mais individualizada a cada criança, assim como promover laços de cooperação entre pares.

De modo a concluir, mais uma vez, a caracterização do ambiente educativo no qual decorreu a prática constituiu-se numa mais-valia para adequar a minha prática aos vários momentos e especificidades dos mesmos, sendo que durante a mesma procurei sempre respeitar e valorizar organização pré-estabelecida do ambiente educativo.

1. 5. Famílias

A família é uma das componentes que constitui esta caracterização visto ser “a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo” (Araújo & Oliveira, 2010, p.100). Dada esta importância, é essencial que a equipa educativa reconheça as famílias como parte fundamental na educação e desenvolvimento integral da criança, integrando-as no processo educativo e tendo sempre em conta alguns cuidados/preocupações: “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”; “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa”; “Garantir a troca de informações”; “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família”; “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família” (APEI, 2011).

A grande maioria das famílias caracterizam-se por serem nucleares, visto serem constituídas por dois adultos e uma ou mais crianças, sendo que a maioria das crianças

têm irmãos ou irmãs e alguns até frequentam a mesma organização. Através da observação direta que fui realizando, é possível afirmar que a grande maioria das crianças vem para a escola/vai para casa com familiares, pais ou avós, que são muitas vezes acompanhados dos irmãos/irmãs das crianças.

Relativamente aos traços gerais e estruturantes das famílias (Anexo H, p. 83), depois de consultado o PCS, é possível afirmar que as idades dos pais e mães das crianças da sala variam entre os 30 e os 40 anos de idade, assim como as suas habilitações literárias, que segundo este documento são "heterogéneas, variando entre a escolaridade obrigatória e estudos superiores" (PCS, 2018/2019). Através de várias conversas com as crianças ao longo do dia ou nas reuniões na sala foi-me possível também ir percebendo que algumas crianças vão muitas das vezes a casa de avós que moram mais no interior e que trazem de lá experiências únicas para partilhar.

Depois de 4 meses de observação e de várias conversas informais com a equipa, pude perceber que a relação estabelecida com os pais é algo que vai acontecendo de forma gradual e espontânea através de vários momentos/formas: conversas informais na sala; troca de informações por e-mail sempre que necessário; jornal do mês; planificações disponíveis para consulta; produções e projetos expostos dentro e fora da sala; dias festivos; reuniões, entre muitos outros. Existe ainda um dia específico da semana em que os familiares podem ir à sala e partilhar algo do seu interesse ou do interesse do grupo (NC 03/10; NC 08/10), sendo que a equipa se encontra sempre disponível para estas partilhas e interações.

Também a organização valoriza a família como parceira educativa, sendo que dispõe de uma componente de apoio à família, disponibilizando várias atividades e serviços: "Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; Nutrição e alimentação adequada; Atendimento individualizado; Alargamento de horário de funcionamento; Atividades de enriquecimento curricular, de animação e de apoio à família (...)" (RI, 2015, p. 7).

Tal como referi inicialmente, considero que esta caracterização das famílias foi muito importante, na medida em que me permitiu conhecer mais acerca das estruturas familiares de cada criança, tendo sempre em consideração que as mesmas se assumem como "determinantes da biografia, trajetória de vida e experiência social das crianças" (Ferreira, 2004, p.67) e devem ser valorizadas e incluídas na prática diária de qualquer profissional de educação.

1. 6. Crianças

No subtópico do presente relatório irei caracterizar o grupo de crianças com o qual realizei a prática, sendo que todas as informações que irei utilizar surgiram da observação direta, da entrevista realizada à educadora cooperante e também da consulta do PCS, elaborado pela educadora.

“Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016.p. 13), considerando que é importante observar a criança num determinado contexto e “sob vários ângulos” (p. 14). Foi neste sentido que a observação direta assumiu elevada importância durante os quatro meses que estive em prática, sendo que tive a oportunidade de participar em momentos de observação diferentes e diversificados. Esta observação, para além de me ajudar a conhecer melhor o grupo de crianças, permitiu-me também saber como adequar a minha prática a cada criança e conhecer quais as necessidades, interesses e potencialidades do grupo. Contudo, é importante não esquecer que a estas observações e registos é fundamental aliar informações retiradas de conversas informais com a equipa, assim como de documentos produzidos pela mesma.

O grupo de crianças da sala em que realizei a PPS, é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, sendo que até ao final do ano todas as crianças já terão feito os 4 anos (Anexo I, p. 85). 12 Dos elementos do grupo são do sexo Feminino sendo os restantes 13 do sexo Masculino. Segundo o PCS (PCS, 2018/2019) todas as crianças têm nacionalidade portuguesa e são naturais de Lisboa. Em relação ao percurso institucional das várias crianças, existem quatro crianças novas na sala e na organização que frequentaram uma organização diferente no ano anterior. As restantes 21 crianças já frequentavam a presente organização no ano letivo de 2017/2018, acompanhadas pela mesma equipa educativa. Contudo, segundo a educadora cooperante, as crianças que já frequentavam a organização também se encontram em adaptação, sendo que as rotinas da sala dos 3 anos eram diferentes, mas contribuíram na mesma significativamente para uma melhor adaptação das crianças recém-chegadas: “Neste momento estão todos adaptados e os que entraram novos já conhecem as regras pré-estabelecidas para o grupo mas os outros ajudaram estes meninos” (Anexo D, p. 66).

Apesar de todas crianças da sala terem idades muito próximas ficando, no final do ano, com a mesma idade, trata-se de um grupo heterogéneo não só em termos de desenvolvimento e maturação, mas também em termos de interesses, necessidades,

linguagem, motricidade, nível de interações, entre outros. A existência desta heterogeneidade entre as crianças do grupo fomenta “a diversidade, proporcionam diversas experiências de aprendizagem, a troca de pontos de vista, e as crianças aprendem umas com as outras independentemente da sua faixa etária – aprendizagem cooperada” (Bhering, Barbosa & Dias, 2002; Werle & Bellochio, 2012, Citados por Silva & Folque, 2016, p. 160). No fundo, tal como refere a educadora “têm níveis de maturidade diferentes. . . e temos de ir ajustando a nossa prática àquilo que observamos neles” de forma a responder a todos de uma forma benéfica (Anexo D, p. 66). O período de sesta é uma das diferenças entre o grupo em que algumas crianças necessitam de repousar (11 crianças) e outras não (14 crianças), sendo que na presente instituição, esta decisão é da responsabilidade dos pais.

Defendo que a avaliação das crianças ou de um grupo não deve ser realizada de forma quantitativa, referindo o que já sabem ou não fazer, mas sim de forma qualitativa, “centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as forma de aprender e os seus progressos” (Silva et al., 2016, p. 15). Neste sentido, não avaliarei as crianças nas várias áreas de conteúdo mas irei referir os aspetos que considero mais significativos para a caracterização do grupo.

No que diz respeito ao tipo de interações e relações que se estabelecem entre pares (criança-criança) foi possível observar que estas existem com bastante frequência e diversidade. Como algumas crianças já se conhecem de anos anteriores, existem já laços de amizade estabelecidos e enraizados que são bastante visíveis no dia-a-dia. A escolha de áreas para onde foram os/as amigos/as mais próximos/as, a disputa para ficar de mão dada com certa criança ou sentado perto dela, entre outras situações demonstram isto mesmo: “*A MD. . . . quando ia colocar a sua fotografia no cartão desta área verificou que a CC. e a L. estavam nas aguarelas. Rapidamente referiu que afinal não queria ir para aquela área, escolhendo antes as aguarelas*” (NC 02/10 – Anexo A).

Como é natural em qualquer grupo, neste estabelecimento de relações e interações surgem alguns conflitos que, especificamente neste grupo se iniciam pela disputa de brinquedos ou materiais, pela partilha do mesmo espaço ou pela comunicação ineficaz entre crianças, sendo uma das fragilidades das mesmas. Nestes conflitos, a maioria das crianças apresentam ainda dificuldade em autorregular a resolução dos mesmos, necessitando ainda da ajuda do adulto como mediador e facilitador desta resolução. Apesar desta fragilidade, é um grupo que se apoia e entreatuda bastante e demonstra, em vários momentos da rotina, vontade e interesse

em ajudar outras crianças e adultos: *“Duas crianças que não fazem parte do projeto quiseram ajudar nos recortes e juntaram-se ao grupo das notícias, participando de forma interessada na procura das notícias e imagens para a teia”* (NC 30/10 – Anexo A); *“No dia anterior, o V. tinha partilhado a ideia de que poderia existir um chefe para ajudar a marcar as presenças das crianças da sala . . . Durante este momento o V. esteve sempre bastante entusiasmado”* (NC 12/10 – Anexo A).

Por outro lado, relativamente às relações estabelecidas com os adultos, estas também se diversificam e existem ao longo do dia conforme os momentos da rotina. Uma das potencialidades deste grupo deve-se ao facto de serem crianças muito recetivas e disponíveis a novas interações a novos adultos na sala, sendo que me integraram rapidamente no grupo, convidando-me logo para brincar e fazer parte da rotina.

Na rotina existem vários momentos que priorizam o brincar, seja nas várias áreas da sala ou no exterior, como em toda a organização. As crianças do grupo brincam de diversas formas, recorrendo a múltiplos materiais, sendo que em cada área as brincadeiras existentes são múltiplas e infinitas. Devido à existência de áreas na sala, o grupo brinca mais em pequenos grupos, sendo que no espaço exterior isto também é verificado. As crianças escolhem as áreas de acordo, por vezes, com as crianças que já lá estão, mas sobretudo pelos seus interesses, sendo observável que determinados interesses estão tão definidos que existem crianças a escolher frequentemente a mesma área ao longo da semana. Desde a minha chegada que a equipa me pôs à vontade para aproveitar estes momentos e brincar efetivamente com as crianças e através disto pude verificar que o grupo demonstra algum interesse em brincar com os adultos, pedindo várias vezes a participação dos mesmos: *“Neste momento dirigi-me para a área dos jogos, novamente, devido ao pedido do GU. que disse que me queria ensinar a fazer um puzzle”* (NC 03/10 – Anexo A).

Ao nível da autonomia são crianças já bastante autónomas que realizam a sua alimentação e higiene de forma independente, vestindo-se e calçando-se também sozinhas, necessitando do apoio do adulto apenas quando existem alguns botões mais pequenos ou atacadores. Dentro da sala as crianças circulam autonomamente, marcando as suas presenças, organizando muitas das vezes as áreas para as quais querem ir brincar, assim como organizam os materiais de que necessitam, dirigem-se a vários elementos da organização para fazer alguns recados ou para ir buscar a fruta, põem e levantam a mesa do almoço, entre outras situações.

Tal como já referi, através da observação direta e da entrevista à educadora cooperante, foi-me possível identificar as potencialidades, fragilidades e interesses deste grupo.

Ao longo desta caracterização já apresentei uma potencialidade do grupo que se refere ao facto de serem crianças bastante recetivas, sendo este também um aspeto referido pela equipa. São ainda crianças que “desfrutam de tudo e gostam de estar nas várias áreas, é um grupo saudável, que arrisca, é interessado” (Anexo D, p. 66). A criatividade deste grupo é também uma das potencialidades evidenciada pela equipa, assim como o facto de serem bastante participativas, predispostas a qualquer desafio e acima de tudo curiosas. São crianças também muito meigas e afetuosas, que procuram e apreciam a atenção dos vários adultos da sala, partilhando connosco vários interesses e acontecimentos, procurando-nos para brincar ou ajudar em algo – *“Hoje quando entrei na sala as crianças vieram a correr abraçar-me e perguntar se eu já estava melhor”* (NC 08/11 – Anexo A). Para a educadora, a maior potencialidade do grupo “é que são crianças, gostam de brincar, são muito criativas”, sendo bastante ativas e interessadas (Anexo D, p. 66).

Para além da existência de alguns conflitos entre as crianças existem também outras fragilidades no grupo. Depois destes meses de observação e de contacto com este grupo considero, assim como a educadora, que as suas maiores fragilidades do grupo advêm do facto de ser um grupo muito grande, tornando-se difícil gerir a participação de todas as crianças, que acabam por falar por cima umas das outras e ter alguma dificuldade em esperar pela sua vez, assim como acabam por dispersar ou distrair-se com facilidade em momentos de grande grupo. Segundo o PCS (PCS, 2018/2019), a imagem de criança que é defendida pela equipa é a “imagem de criança com diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses que temos de conhecer e respeitar”, sendo que a educadora refere na entrevista a pertinência de encontrar estratégias que permitam responder a estas necessidades das crianças: “vamos criando estratégias com aquela certeza que vamos escutar cada um, vamos trabalhar em pequeno grupo, vamos fazer isto para chegar a tudo e a todos, nunca lhes tirando a vez, a voz, todos têm tempo, todos têm espaço” (Anexo D, p. 66).

Por sua vez, os interesses demonstrados no grupo variaram muito ao longo do tempo, consoante os vários projetos e desafios criados em sala. Contudo foi possível observar que, por exemplo, as canções e as histórias são alguns dos interesses mais imutáveis. A estes interesses juntam-se os jogos de roda, a dança e movimento, o faz-de-conta, as construções com blocos de madeira ou legos ou a pintura com aquarelas ou tintas. A educadora identifica ainda mais dois interesses relativos ao mexer na terra

e à expressão plástica (Anexo D, p. 66), referindo também que, no geral, as crianças estão bastante disponíveis e interessam-se por uma variedade de temas.

1. 7. Metodologia adotada no contexto da prática pela equipa educativa

Toda a equipa educativa da organização gere a sua prática de acordo com os princípios de alguns modelos pedagógicos como Reggio Emília, Movimento da Escola Moderna e High scope: “Todas temos a mesma base e depois, de acordo com a faixa etária, utilizamos os mesmos instrumentos de trabalho de acordo com o grupo e com as suas necessidades” (Anexo D, p. 66). Neste sentido é necessário explicitar de que forma estes três modelos são adotados na sala onde decorreu a prática. Apesar de existirem vários elementos em comum nos três modelos e também na prática, irei apenas referir os pontos mais significativos e específicos de cada um, pontos estes referidos também no PCS (PCS, 2018/2019).

1.7.1. As “cem linguagens da criança” – Reggio Emília

Durante a instalação da presente organização foram várias as profissionais que visitaram escolas de Reggio Emília, tendo assim despoletado o interesse das mesmas para esta abordagem. Neste sentido, foram inseridos na organização materiais inspirados no modelo, assim como a pedagogia, os conceitos e os princípios que regem o mesmo. Um dos principais indicadores desta inspiração na abordagem Reggio Emília pela organização é a existência de uma **praça central** em torno da qual encontram-se dispostas as várias salas e espaços. Neste espaço ocorrem vários encontros entre a comunidade educativa da organização em momentos importantes da vida da mesma como as épocas festivas, por exemplo. Tanto esta característica como também a existência de portas nas salas que dão acesso a outras salas, vêm evidenciar a importância atribuída ao espaço como promotor de “**interação social**, aprendizagem cooperativa e comunicação” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 104).

Em entrevista, a cooperante referiu que baseia a sua prática em alguns princípios da abordagem Reggio Emília, sendo que um desses princípios relaciona-se com o “trabalho a partir do real e da exploração” (Anexo D, p. 66). Neste sentido, o espaço tem um papel fundamental não só em proporcionar elementos reais ao grupo de crianças como também de favorecer explorações significativas. Esta prática assume o **espaço como o 3º educador**, sendo este um dos princípios principais do modelo, assim como garantir a dimensão estética dos materiais e do espaço.

Na sala onde decorreu a prática existe uma grande preocupação em **registar/documentar** e acima de tudo **dar a conhecer** aquilo que as crianças vão explorando e realizando diariamente, existindo por todo o espaço várias exposições, registos e intervenções das crianças, refletindo “a história da comunidade educativa, integrando as memórias recentes e longínquas que conferem uma identidade à escola e aos grupos que nela vivem ou viveram” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 107).

O último traço característico da abordagem Reggio Emília e que é facilmente identificável no contexto da prática relaciona-se com o reconhecimento e valorização das “**cem linguagens da criança**” (gestos, palavras, debates, mímica, movimento, jogos, desenhos, pinturas, construções, entre outras) que implicam que a equipa tenha consciência de que existem múltiplas formas de expressão pelas crianças e que acima de tudo as valorizem.

1.7.2. “Valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados” – Movimento da Escola Moderna (MEM)

Outro dos modelos em que a equipa da sala baseia a sua prática é o Movimento da Escola Moderna (MEM), através, principalmente, da utilização de **instrumentos de pilotagem**. A grelha de registo das áreas, o mapa de tarefas, dos aniversários, das presenças, do tempo, o plano do dia e a grelha avaliação da semana são exemplos de instrumentos que são utilizados no contexto. Estes instrumentos podem ser caracterizados como “instrumentos de monitorização de ação educativa” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 133) na medida em que podem ajudar à apropriação da rotina da sala e “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2012, p. 55). A utilização destes instrumentos ajudará assim a estruturar aquilo que acontece na sala, criando um ambiente onde as crianças se sintam seguras e onde podem tomar iniciativas, tornando-se ferramentas vantajosas para as crianças e para a equipa (Figueiredo, 2005).

A **organização partilhada do trabalho** em que as crianças são agentes ativos na construção do seu conhecimento é também um dos princípios de MEM que é adotado na sala. As crianças escolhem as áreas para onde vão brincar ou explorar determinados desafios ou materiais, assim como escolhem quais os desafios em que querem participar.

Por último, a **comunicação** dos projetos e de todos os outros aspetos decorrentes do dia-a-dia na sala constituem-se como partes integrantes do processo

educativo da presente sala. Esta partilha permite “a valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados [pelas crianças]” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 129).

1.7.3. “A aprendizagem pela ação” - High Scope

O último modelo que serve de base para a prática realizada no contexto da PPS é o modelo High Scope, através de 3 princípios essenciais desta abordagem.

“A **aprendizagem pela ação** é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e conhecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22), sendo que implica necessariamente que as crianças assumam um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. A existência de vários projetos na sala, assim como a escolha das áreas a frequentar e dos desafios a realizar são algumas das experiências que promovem a aprendizagem pela ação das crianças. Neste sentido, ao longo de toda a minha prática, procurei também garantir esta aprendizagem através de desafios não estruturados em que a criança podia explorar e agir ativamente sobre o que queria fazer, assim como decidir como fazer (NC 16/10; NC 29/10; NC 12/11, entre outros exemplos).

Em relação ao espaço, este encontra-se **estruturado e pensado como potencializador da aprendizagem ativa**, permitindo uma multiplicidade de atividades/brincadeiras/explorações, sendo uma das formas da equipa apoiar e valorizar a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

Outro dos aspetos adotados do modelo pedagógico é a forma de avaliação de cada criança, ou seja, através do “High scope Child Observation Record ou **registo de observação da criança – COR**. Esta avaliação é realizada através de registos de observações da criança que ilustram as várias explorações da mesma na sala visto que, nesta abordagem, “avaliar é um processo com várias tarefas – observar; interagir e planear” (High Scope Portugal, 2015). Este COR ou portefólio da criança encontra-se dividido em várias áreas de desenvolvimento e apresenta as produções das crianças assim como comentários do adulto e da criança acerca de determinada produção/momento.

1.7.4. Metodologia de trabalho de projeto

Para além dos três modelos pedagógicos enunciados acima, a equipa educativa da sala também utiliza na sua prática uma metodologia que é defendida também um pouco por cada modelo.

A metodologia de trabalho de projeto permite “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de **co-construção do conhecimento**” (Vasconcelos, 2010, p. 8). Neste sentido esta metodologia assume uma variedade de definições tais como “uma metodologia centrada em algum problema”, “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” ou ainda “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Vasconcelos, 2010, p. 10). As características essenciais deste tipo de metodologia dizem respeito ao facto de **partir de questões e/ou problemas reais do grupo** em questão, exigindo posteriormente uma pesquisa e planificação do trabalho a realizar (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 23). Para Vasconcelos (2010) esta metodologia diferencia “uma educação de infância escolarizante de uma educação de infância intelectual” (p. 11), promovendo o desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens.

Não existe apenas uma forma de aplicar ou trabalhar com esta metodologia mas é possível distinguir no seu decorrer 4 fases distintas (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998): (i) definição do problema – realização dos mapas conceituais (o que já se sabe, o que se quer saber, como pesquisar, entre outros) onde se formula o problema e as questões a investigar e partilha-se aquilo que já se sabe; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho – faz-se previsão do que poderá acontecer e do que poderá ser feito mas não de forma rígida; (iii) execução – processo de pesquisa onde as crianças registam, organizam as informações e fazem aquilo que foi planeado ou previsto para o projeto na fase anterior; (iv) avaliação/divulgação – faz-se a divulgação ao grupo de crianças da sala ou a mais elementos da comunidade educativa, assim como se avalia qualitativamente o trabalho efetuado.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intenções para a ação

“A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13). Neste sentido, após apresentadas as caracterizações e com base nas mesmas, defini um conjunto de princípios e de intenções que orientaram toda a minha prática, sendo que estes se

relacionam com os princípios e intenções já definidos pela equipa educativa da sala para o presente ano.

2.1.1. Intenções com as crianças

“Estabelecer uma relação de proximidade, confiança e afeto com as crianças” é, em todas as práticas passadas e futuramente como educadora, a minha primeira intencionalidade. Considero que esta relação é a base de qualquer trabalho que seja posteriormente desenvolvido com o grupo de crianças. Devido à importância desta relação, a mesma deve ser construída de forma natural e ao longo do tempo, sempre respeitando o ritmo de cada criança, nunca forçando a interação ou a comunicação. Através desta relação positiva a equipa educativa tem a possibilidade de conhecer melhor cada criança, podendo assim adotar as várias estratégias a cada uma e responder às suas necessidades de forma adequada e benéfica ao seu desenvolvimento. Todo o processo de construção de uma relação próxima com as crianças ajuda também a que as mesmas me comecem a ver como figura de referência que está disponível e disposto a ajudar.

O desenvolvimento de cada criança corresponde a um processo individual e específico de cada um e que acontece de forma holística, ou seja, englobando todas as dimensões de desenvolvimento (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10). Considerando este processo holístico do desenvolvimento, foi minha intenção **“Respeitar os ritmos naturais de desenvolvimento de cada criança”**, assim como **“Estimular o desenvolvimento da criança de forma harmoniosa e holística”**. É importante refletirmos que os processos de desenvolvimento não são regulares e semelhantes a todas as crianças, tendo cada uma o seu próprio ritmo, não sendo benéfico apressar o mesmo nem esperar que todas as crianças desenvolvam determinada competência ou aprendizagem ao mesmo tempo. Foi com esta premissa que fui para a prática, recordando sempre que, apesar dos domínios serem importantes, não existem os mais e os menos importantes a que se deve dar especial atenção.

“Promover a autonomia” constitui-se como outra intencionalidade fundamental em qualquer prática. Neste sentido procurei promovê-la através de momentos diversos no dia-a-dia, assumindo a criança com um papel ativo que é benéfico para o seu desenvolvimento. Assim, foi minha expectativa que, progressivamente, as crianças fossem conseguindo encontrar novas estratégias e diversificar as mesmas para ultrapassar vários momentos, desafios e problemas de forma autónoma e independente.

Ao longo da minha formação como futura profissional de educação, tenho mudado a minha concepção de criança e de infância e isso fez com que adotasse uma nova intencionalidade nos contextos mais recentes de prática: **“Promover a participação das crianças e as suas escolhas”**. Na medida em que “os adultos detêm um papel crucial na promoção e garantia dos referidos direitos das crianças” (Domingues & Gomes, 2015, p. 135), considero que esta intencionalidade não pode nunca faltar na nossa prática se tivermos a concepção de crianças como atores sociais capazes, responsáveis e autónomas, considerando-as como “co-implicadas na prática pedagógica” (Agostinho, 2015, p. 74). Assim procurei sempre estar disponível para escutar as crianças do grupo, incentivando a que as mesmas assumissem um papel ativo no seu desenvolvimento.

Inicialmente outra das intenções definidas baseava-se no incentivar a relação entre as várias crianças, contudo, ao longo da minha convivência com o grupo, fui percebendo que esta relação já existia e apenas necessitava de alguma intervenção em casos de resolução de conflitos. Neste sentido, a intenção que considero mais pertinente para o grupo em questão é **“Potenciar a resolução autónoma de conflitos pelas crianças”**. “O conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 43), sendo que a sua resolução se torna benéfica para as crianças intervenientes. Apesar de não existirem receitas para a resolução de conflitos, irei procurar incentivar a colaboração, cooperação e ajuda entre as crianças ao longo dos vários momentos do dia. Inicialmente, procurarei assumir o papel de andaime e de modelador de estratégias para que, progressivamente, as crianças se possam tornar cada vez mais autónomas nesta resolução de conflitos.

Coelho e Tadeu (2015) afirmam que a o brincar “deve ser valorizado por ter um importante papel no desenvolvimento das crianças”, movendo-se em torno de “interesses, prazeres, fantasias, vitórias, e respostas, uma verdadeira descoberta do eu e do mundo em redor” (p.111). É nesta linha de pensamento que sucede a minha próxima intencionalidade: **“Valorizar o brincar e respeitar os momentos destinados ao mesmo, envolvendo-me também quando possível/pertinente”**. Considero que é essencial que cada profissional valorize o brincar como um tempo de excelência para a promoção de aprendizagens e vivências essenciais à criança. Pretendo manter esta valorização ao longo da prática, dando espaço e tempo para as crianças brincarem e não interrompendo os mesmos para atividades ou desafios que não sejam do interesse

das crianças. Neste sentido, todos os desafios que irei propor serão opcionais e de livre escolha pelas crianças, não retirando tempo do brincar.

2.1.2. Intenções com a equipa educativa

Seja no contexto da PPS ou noutra contexto de educação, o trabalho conjunto com a equipa é essencial visto que permite uma troca de experiências benéfica para todos os intervenientes, assim como partilha de conhecimentos e ideias. No caso concreto da prática, este trabalho conjunto entre mim e a equipa é crucial para o meu desenvolvimento profissional e pessoal também, permitindo-me expor e trocar conceções e ideias. Para além disto, a equipa é quem melhor conhece as crianças do grupo e a organização, sendo por isso um apoio crucial para adequar a minha prática.

A primeira intencionalidade que defini foi: **“Trabalhar em cooperação e colaboração com a equipa, respeitando as suas práticas e intencionalidades”**. Para além do que já referi, este trabalho conjunto é ainda essencial na medida em que, antes da minha chegada à sala, já existia um trabalho que estava a ser realizado pela equipa e que era regido também por algumas intencionalidades, sendo fundamental adaptar-me às mesmas e procurar respeitá-las.

“O trabalho em equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 128), sendo que para este trabalho de equipa existir de forma positiva é necessário **“Construir uma relação de confiança, proximidade, diálogo e partilha”**. Este tipo de relação permitirá facilitar o trabalho realizado entre equipa e na sala, permitirá também a troca de experiências e ideias enriquecedoras, assim como me deixará mais à vontade no espaço da prática.

A promoção do trabalho em equipa apelou à definição de uma outra intenção: **“Envolver a equipa em toda a minha intervenção (planificações, dinamizações, investigação, projeto...)”**. A equipa educativa possui uma experiência profissional bastante vasta e por isso pode ajudar-me e dar-me a conhecer diferentes estratégias de intervenção na prática. Para além disto, a sala onde me encontro a estagiar pertence a esta equipa e por isso é positivo que a mesma esteja envolvida na minha prática.

Por fim, **“Construir uma relação positiva e de partilha com a equipa da organização”** é a última intencionalidade que defini, sendo que esta relação positiva permitirá também uma troca de experiências e práticas benéficas e uma boa convivência na organização.

2.1.3. Intenções com as famílias

Mateus (2016, p. 18) refere que é crucial pensar e olhar para as crianças tendo em consideração todas as suas experiências e vivências, assim como com todas as suas múltiplas dimensões. Neste sentido, a família, sendo caracterizada como “a primeira instância educativa do indivíduo . . . o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis onde se desenvolve, de forma espontânea” (Lima, 1992, Citado por Homem, 2002, p. 36), deve ser também tida em consideração em todo o processo educativo e na prática de todos os profissionais de educação.

Desta forma procurei definir também intenções para com as famílias que procurei colocar em prática.

“**Criar uma relação de confiança e partilha com as famílias**” constituiu a primeira intenção que defini visto que esta relação positiva me permitirá ajudar a conhecer progressivamente as crianças e saber quais as suas necessidades e interesses. Para além disto, quanto mais esta relação estiver desenvolvida, mais as famílias terão interesse em envolver-se na sala e em todo o processo educativo. “É hoje consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família” (Sarmiento & Sousa, 2009, P.174), sendo que neste sentido irei aproveitar vários momentos para comunicar com as famílias, seja verbal e diretamente ou através da documentação pedagógica, procurando sempre informar as mesmas do que está a acontecer na sala.

Outra das intencionalidades definidas relaciona-se com “**Informar e envolver as famílias na minha prática**”, considerando as mesmas como parceiras educativas. Para isto irei informá-las das atividades e desafios que vão sendo propostos, através da comunicação direta e também da documentação pedagógica das experiências vividas, envolve-las no projeto e na investigação e ir comunicando com as mesmas no sentido de melhorar a minha prática.

2.2. Avaliação das intenções

No início da PPS II, foram definidos um conjunto de princípios e intenções que orientaram a minha prática (Ponto 2.1 do presente relatório). Apesar de, ao longo de toda a prática ter avaliado as minhas intenções através das reflexões diárias e semanais, assim como em conversas informais com a equipa educativa, agora que o período de prática terminou, torna-se necessário e pertinente, para a construção da

minha profissionalidade, avaliar e refletir sobre a forma como estas intenções foram concretizadas.

2.2.1. Crianças

No que diz respeito à primeira intenção definida, “**Estabelecer uma relação de proximidade, confiança e afeto com as crianças**”, considero que a mesma foi bem conseguida, no sentido em que me fui aproximando das crianças de forma gradual e natural, estabelecendo uma relação positiva e de reciprocidade. Procurei não forçar nenhuma interação, respeitando o ritmo e a vontade de cada criança. Considero que o que permitiu a construção de uma relação tão positiva com o grupo foi o facto de brincar efetivamente com as crianças, durante vários momentos da rotina, explorando lado a lado com as mesmas (NC 01/10 – Anexo A).

“**Respeitar os ritmos naturais de desenvolvimento de cada criança**”, assim como “**Estimular o desenvolvimento da criança de forma harmoniosa e holística**” constituem outras intenções definidas. Procurei sempre respeitar o ritmo de cada criança ao longo dos vários momentos da rotina, assim como garantir a satisfação das suas necessidades. De forma a estimular o desenvolvimento harmonioso da criança promovi também diversas atividades e explorações pertinentes e apelativas ao grupo. Para além disto, adaptei sempre a minha postura e intervenção a cada momento e a cada criança em específico, de forma a garantir o bem-estar de cada uma.

Outra intenção que defini para a minha prática diz respeito a “**Promover a autonomia**”. Esta promoção foi realizada nos mais variados momentos da rotina, tais como os momentos de refeição, higiene, de sesta e vestir, atividades realizadas em sala, entre outros exemplos (NC 10/10 – Anexo A). Procurei sempre incentivar a criança a realizar determinada ação antes de a ajudar, valorizando as suas conquistas.

“**Promover a participação das crianças e as suas escolhas**” constitui outra das minhas intenções. Considero que esta foi e continua a ser uma das intenções mais difíceis de conseguir no sentido em que ainda estamos muito “formatados” para ser o adulto a tomar todas as decisões na sala e, por vezes, deixamos pouco espaço para que a criança efetivamente participe. Felizmente, ao longo da minha formação fui adquirindo ferramentas e estratégias para adaptar a minha prática em função desta maior participação mas considero que ainda há muito mais a aprender e experimentar. Ao longo da prática procurei escutar efetivamente as crianças, estando disponível para as ouvir, ajudar, acompanhar ou apenas para brincar ou explorar algo com as mesmas. Em todas as explorações e atividades dinamizadas tentei sempre que as crianças

descobrissem e explorassem por si só, aquilo em que estavam verdadeiramente interessadas e empenhadas, tendo sempre a possibilidade de dizer que não.

Relativamente a **“Potenciar a resolução autónoma dos conflitos”**, procurei concretizar esta intenção modelando algumas estratégias de resolução de conflitos. Incentivei à partilha e verbalização dos sentimentos das várias crianças envolvidas no conflito, incentivando também que as mesmas encontrassem soluções adequadas para o mesmo.

Como última intenção definida encontra-se o **“Valorizar o brincar e respeitar os momentos destinados ao mesmo, envolvendo-me também quando possível/pertinente”**. Para que esta intenção fosse conseguida procurei, primeiro que tudo, participar bastante em momentos de brincadeira das crianças, explorando e aproveitando os seus benefícios. Muitas das vezes brinquei com as crianças apenas porque sim, sem uma intencionalidade específica, apenas pelo prazer daquele momento e pela felicidade que proporcionava às crianças. Para além disto, todas as atividades dinamizadas foram sempre de livre escolha por parte das crianças, podendo ou não participar e terminar quando assim quisessem.

- **Portefólio individual de uma criança**

No âmbito da PPS foi proposta a construção de um portefólio, cuja finalidade consiste em espelhar o percurso de desenvolvimento e aprendizagem de uma das crianças do contexto. Este portefólio constituía-se também como uma prática adotada na sala da PPS II. Ao longo da construção do portefólio foi possível promover muitas das intenções definidas para o grupo em geral, mas apenas com a criança escolhida.

Este portefólio surge durante a nossa prática como uma forma de avaliação da criança, sendo que é importante explicitar que se trata de uma avaliação característica da educação pré-escolar, contrária à quantitativa. Segundo a Direção-Geral da Educação (s.d.), a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa em cada nível de educação e de ensino” e implica obrigatoriamente “princípios e procedimentos de avaliação adequados à especificidade de cada nível”. Neste sentido, a avaliação utilizada na educação pré-escolar deve ser vista como um processo contínuo, centrando-se essencialmente nos processos contrariamente aos resultados/produtos (DGE, s.d.).

A definição do conceito “Portefólio” é complexa, contudo, o mesmo pode ser caracterizado como uma pasta ou dossier que engloba uma coleção das produções das crianças, apresentando as evidências do seu processo de desenvolvimento, todos eles escolhidos pela criança (Villas-Boas, 2004, p. 38; Marchão & Fitas, 2014).

Essencialmente, o que importa no portfólio não é o resultado, mas sim os processos de evolução da criança, podendo ser utilizado como uma “uma estratégia facilitadora de aprendizagem permitindo a avaliação da mesma” (Nunes, Citado por Melo & Freitas, 2006, p. 66). Outra definição importante é defendida por Parente (2004), referindo que o portfólio corresponde a um conjunto organizado de evidências e produções da criança que podem ser utilizadas para “apreciarem as aquisições e o desenvolvimento e identificarem e planearem as etapas seguintes no processo educacional” (Parente, 2004, p. 56).

O portfólio e a sua utilização surgem cada vez mais como uma alternativa aos métodos de avaliação quantitativos e tradicionais, promovendo o papel ativo da criança. No sentido em que uma das intenções definidas por mim no início da prática consistia em perceber a criança como um indivíduo competente e capaz, proporcionando-lhe um papel ativo no processo do seu desenvolvimento, considero que se torna imprescindível a adoção do portfólio como instrumento de avaliação. “O portfólio é, pois, um instrumento que realça a importância da participação da criança no nível da escolha, da decisão e da construção e afirmação do seu pensamento crítico”, assim como afirma o papel da mesma “enquanto participante ativa no processo de avaliação, e permite-lhe selecionar trabalhos e atividades às quais atribui um significado, cria-lhe oportunidades para justificar e valorizar as suas escolhas/produções, permite-lhe refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos” (Marchão & Fitas, 2014, p. 31).

A criança sobre e com a qual construí o portfólio foi o ML. visto que o primeiro dia da mesma na organização coincidiu com o meu primeiro dia na organização como estagiária e considerei pertinente observar e registar a sua adaptação e evolução na apropriação do espaço e das pessoas. De forma a construir este portfólio, fui recolhendo vários registos do mesmo ao longo do tempo, sendo que mais tarde, estes registos foram analisados e organizados por mim e pelo ML. (Anexo A, p. 63). Procurei que o ML. tivesse um papel ativo na construção do seu portfólio, sendo que depois deste autorizar a sua construção, reunimos várias vezes e decidimos como iríamos organizar, o que iríamos colocar, entre outros aspetos. Ao longo do tempo, o ML. começou também a pedir para colocar certas produções no portfólio ou para recolher determinadas fotografias, autonomamente, sendo que tudo isto foi sempre incluído no portfólio.

O portfólio foi impresso e entregue primeiramente ao ML. e, de seguida aos seus pais que se mostraram bastante agradados e entusiasmados com o portfólio, valorizando e agradecendo bastante o trabalho realizado e o tempo disponibilizado.

2.2.2. Equipa educativa

“**Trabalhar em cooperação e colaboração com a equipa, respeitando as suas práticas e intencionalidades**” e “**Envolver a equipa em toda a minha intervenção** (planificações, dinamizações, investigação, projeto...)” foram duas das intenções definidas para a prática. Para que estas intenções fossem bem conseguidas, procurei conversar bastante com a equipa educativa, comunicando sempre as minhas propostas e pedindo feedbacks em cada atividade ou momento dinamizado (NC 16/11 – Anexo A). Para além disto, ao longo de todo o período de prática fui enviando regularmente à educadora cooperante, todas as notas de campo e reflexões realizadas, assim como os vários documentos produzidos no âmbito da prática.

Como outra intenção, procurei “**Construir uma relação de confiança, proximidade, diálogo e partilha**”, algo que considero essencial ao trabalho de equipa. Mostrei-me sempre recetiva e disponível para colaborar no que fosse necessário ao longo do dia, sendo que tal aconteceu em vários momentos como atividades dinamizadas pela educadora, projetos a decorrer na sala, interações com outras salas, datas festivas, entre outros. Também fomentei uma boa comunicação com a equipa, iniciando várias conversas e colocando inúmeras questões acerca da organização e da sala em particular. Considero que foi uma intenção bem concretizada, sendo facilitada pela equipa, na medida em que esta respeitou as minhas decisões e esteve sempre disponível para aconselhar e partilhar experiências.

“**Construir uma relação positiva e de partilha com a equipa da organização**” revelou-se como a última intenção definida, que procurei promover através da partilha de experiências com a restante equipa da organização. Frequentei vários espaços comuns com a equipa e isso permitiu-me um contacto frequente com a mesma, assim como a construção de uma relação positiva, sendo que cheguei a pedir conselhos e opiniões a alguns dos membros da equipa e vice-versa.

2.2.3. Famílias

“**Criar uma relação de confiança e partilha com as famílias**” e “**Informar e envolver as famílias na minha prática**” foram as intenções que defini para as famílias. Para a construção desta relação aproveitei todas as oportunidades de contacto com as famílias, assim como a liberdade que me foi dada pela equipa para o fazer. Comuniquei com as famílias maioritariamente através de conversas informais. Desde cedo pude estabelecer uma relação próxima com as famílias visto que, na parte da manhã, enquanto a auxiliar não chegava à sala e a educadora realizava o acolhimento, era eu quem recebia as crianças e as famílias. Estes “pequenos” momentos revelaram-se uma

mais-valia no decorrer da prática. Acrescentando a estas conversas informais fui também disponibilizando várias documentações pedagógicas das atividades e momentos ocorridos na sala, recebendo feedbacks positivos das famílias. Relativamente à investigação, procurei também ir sempre informando as famílias do que estava a acontecer e de quais eram os objetivos, conversando com as mesmas e até entregando um questionário e um folheto informativo (Anexo J, p. 88). Contudo, considero que podia ter promovido mais a participação das famílias, tanto na investigação realizada como ao longo de toda a prática, sendo um aspeto a melhorar.

3. “Elsa vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música e vamos ter o J. na nossa sala”: **PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE NOÇÕES TEMPORAIS EM PRÉ-ESCOLAR**

3.1. Problemática

Passadas algumas semanas de prática profissional no contexto de JI pude definir a problemática do presente estudo. Esta definição foi possível na sequência de várias observações realizadas ao grupo e ao contexto onde decorreu a PPS II.

A problemática prende-se com o desenvolvimento de noções temporais no grupo de crianças da prática, através de estratégias definidas por mim de forma a implicar as crianças na apropriação deste tipo de noções.

Desde o início da prática que observei que o grupo demonstrava alguma dificuldade em situar-se no tempo durante a rotina, sendo que muitas das vezes, esta dificuldade trazia algumas implicações a nível de autonomia e até mesmo a nível comportamental, sendo que algumas crianças resistiam à mudança de espaços ou momentos por não saberem o que ia acontecer a seguir, mostrando-se visivelmente frustradas. Para além disto, um dos instrumentos que foram inseridos na sala no início da prática pela educadora – quadro das presenças, não se mostrava de fácil preenchimento para as crianças, denotando-se que as mesmas tinham alguma dificuldade em marcar a sua presença de forma autónoma.

Existem vários registos escritos da observação que realizei na prática, sendo que os 3 registos apresentados de seguida foram os que me levaram a considerar benéfico para o grupo o desenvolvimento desta investigação:

“No final do acolhimento, o EZ. veio ter comigo e disse: “Amanhã vou trazer a minha camisola do Benfica para o jogo de futebol, vais ver como é giral”, “O jogo que vamos fazer é hoje mas podes trazer a camisola amanhã na mesma para mostrar aos

amigos”, respondi; “Não sabia que era hoje” (EZ.). Depois disto, a criança mostrou-se frustrada e triste por não ter trazido a camisola no dia do jogo” (NC 18/10);

“Enquanto as crianças se preparavam para arrumar, chamei as três crianças que são responsáveis por pôr as mesas, explicando que estava na hora de colocar as mesas. Uma delas estava distraída e, quando voltei a chamá-la, a mesma demonstrou alguma inquietação “Porque é que vamos já embora? Eu estava a brincar e queria mais, ainda não é hora de ir pôr a mesa, ainda é de manhã”, sendo que depois lhe expliquei que estava na hora de pôr a mesa e ela era uma das responsáveis por colocar a mesa e que assim que terminasse poderia voltar a brincar, tranquilizando-a” (NC 30/10);

“O J.L. Chegou hoje à organização e não queria entrar na sala, agarrando-se à mãe. A mãe explicou à educadora que a manhã tinha sido particularmente difícil visto que o J.L. fez uma birra porque não queria vestir o fato de treino, sendo que defendia que não era dia de expressão motora” (NC 14/11).

Acrescentando a estas observações, em conjunto com a equipa foi também perceptível que as crianças do grupo não marcavam as suas presenças no quadro da sala, sendo que o número de crianças na sala era bastante superior ao número de presenças marcadas em cada dia (Anexo K, p. 90). Verificou-se que uma das maiores dificuldades neste momento era a identificação do dia e que isso estava a impedir a marcação das presenças. Neste sentido, foi realizada uma entrevista às crianças no sentido de conferir as dificuldades do grupo na marcação das presenças e “ouvir as suas vozes” de forma a melhorarmos o quadro e o momento de marcação das presenças. Depois de recolhidas e organizadas as respostas, estas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo (Anexo X, p. 183 – tabela inicial). Essa análise permitiu concluir que as crianças reconheciam várias funções do quadro das presenças, assim como a sua importância. Contudo, permitiu concluir também que o que mais dificultava a marcação das presenças era a dificuldade de identificação do dia, o desconhecimento do mesmo, seguido pelo esquecimento desta marcação.

Considerando os vários dados recolhidos, considerou-se pertinente a realização da presente investigação-ação, a qual começa a ganhar a sua forma a partir da elaboração de uma questão de partida: “*De que forma é que a equipa educativa pode promover o desenvolvimento de noções temporais em jardim-de-infância, implicando ativamente as mesmas neste processo?*”. Esta questão surge então da preocupação em promover uma melhor localização das crianças no tempo, garantindo a sua segurança, autonomia e bem-estar ao longo do dia, tendo também uma preocupação em promover a participação ativa das mesmas nesse desenvolvimento. Nesta linha de pensamento, considerou-se pertinente definir e colocar em prática um conjunto de estratégias que permitem apoiar o grupo na apropriação de noções temporais e perceber qual o impacto das mesmas na localização temporal do grupo. Deste modo

procura-se também contribuir para uma minimização de uma fragilidade identificada e ao mesmo tempo, levar um conjunto de experiências e ferramentas para o meu futuro profissional, como educadora de infância.

Em face da problemática definiram-se como objetivos da investigação: (I) **Promover o desenvolvimento de noções temporais;** (II) **Compreender de que forma a equipa educativa pode trabalhar o desenvolvimento de noções temporais;** (III): **compreender de que forma se processa o desenvolvimento/apropriação de noções temporais** e (IV) **identificar vantagens do desenvolvimento/apropriação das noções temporais para o quotidiano da criança.** Foi partindo destes objetivos que se organizou a pesquisa do referencial teórico, se delineou um plano de ação e se definiram as opções metodológicas, designadamente, as técnicas de recolha e análise de dados.

3.2. Revisão da literatura

3.2.1. A multiplicidade do conceito de tempo

No que diz respeito à presente investigação é importante definir um dos conceitos orientadores da mesma, cuja definição pode ser complexa. O conceito de tempo é um conceito bastante complexo e abstrato, que engloba uma grande diversidade de formas e conceções. Cooper (2002) defende que é essencial termos consciência de que o conceito de tempo é bastante subjetivo e depende das várias culturas, assim como das experiências em que as crianças estiveram envolvidas (p. 22). Contudo, apesar desta complexa definição, existem algumas características que podemos destacar do mesmo: “É irreversível e não pode separar-se do espaço onde cada um de nós está a observar as mudanças que sofre cada lugar” (Ferreira & Estrela, 2015, p. 455); É relativo pois “cada persona lo percebe según sus experiencias y cada cultura lo representa de una manera determinada” (Santisteban & Pagès, 2011, p. 236); Possui uma multiplicidade de significados e especificidades (Santisteban & Pagès, 2011, p. 236).

Esta multiplicidade de significados deve-se à diversidade de “formas de tempo” pela qual nos encontramos rodeados: tempo pessoal, social, psicológico, físico e histórico, sendo importante diferenciar e caracterizar cada um deles. Relativamente ao tempo pessoal, este é um tempo que “varia consoante as situações da vida de uma pessoa” (Solé, 2009, p. 32), sendo bastante subjetivo e semelhante ao tempo psicológico em que as situações são mais rápidas ou mais lentas consoante aquilo que estamos a vivenciar. Por sua vez, o tempo social “é o tempo dominante de uma

sociedade, que institui regras e horários para a organização da vida em sociedade” (Solé, 2009, p. 32), sendo que, segundo a mesma autora, este tempo pode coincidir com o tempo cronológico mas isso nem sempre se sucede. O tempo quantificável e que conseguimos medir em intervalos como horas, dias, meses, é o tempo físico. A sua principal característica deve-se à sua “invisibilidade”, tornando difícil a sua apreensão e compreensão, principalmente pelas crianças pequenas. Ao longo do tempo, foram construídos instrumentos que nos permitem, hoje em dia, medir o tempo e que são apresentados na tabela seguinte:

Tabela 1. Instrumentos de medição de tempo (Elaboração própria, 2019)

<i>Instrumentos de medição do tempo (Solé, 2009, p. 5)</i>		
Instrumento	O que quantifica	Características
Relógio	<ul style="list-style-type: none"> • Horas • Minutos • Segundos 	“Utilização de noções numéricas para estimar ou cuidadosamente avaliar unidades de tempo num relógio de ponteiros ou digital” (Solé, 2009, p. 5)
Calendário	<ul style="list-style-type: none"> • Dias • Semanas • Meses • Estações • Ano 	“Associado ao tempo cronológico” “Inclui o tempo cíclico do ciclo a que está associada à noção da representação gráfica do ciclo de dia (24 horas); do ciclo da semana (dias da semana); dos meses do ano e das estações do ano.

Por ultimo, autores como Solé (2009), Cardona (2002) e Santisteban e Pagès (2011) enunciam ainda a existência de uma outra forma de tempo – o tempo histórico. Para Cardona (2002), este tempo é o resultado de diversas aprendizagens relacionadas com a aquisição de noções temporais, baseadas num tempo pessoal, físico e social (p. 40). Já para Solé (2009), o tempo histórico encontra-se diretamente relacionado com a “aquisição de um conjunto de noções temporais necessárias para se poder descrever uma pessoa, lugar, objecto ou acontecimento”. Apresenta como características a necessidade de um vocabulário específico, assim como o domínio de um sistema convencional de medição: a cronologia (datação, década, geração, séculos, milhares, milhões, eras, períodos, a.C. e d.C.), “a noção de sucessão cronológica, de duração e de intervalos de tempo, de horizonte temporal (noção de História como passado, presente e futuro), de contemporaneidade e de periodização” (p. 6). A exploração desta forma de tempo permite ainda facilitar a compreensão e o trabalho da história nos vários ciclos de educação.

3.2.2. “Um, dois, são dois dias! Falta só um bocadinho pequenino!” – o processo de desenvolvimento de noções temporais

A presente investigação centra-se no desenvolvimento de noções temporais e, por isso, torna-se essencial refletir acerca de como é que este desenvolvimento se processa. É consensual por vários autores que o desenvolvimento de noções temporais é um processo que se desenvolve lentamente, de forma gradual, na medida em que “los niños construyen poco a poco un mapa del pasado que cambia constantemente a medida que se añaden informaciones nuevas y procesos recientes” (Cooper, 2002, p. 55).

Nos primeiros anos, o conceito de tempo começa a ser desenvolvido pelas crianças primeiramente de uma forma subjetiva e pessoal, sendo algo “profundamente marcado pelas suas emoções e desejos” (Barros & Palhares, 1997, p. 96), ou seja, as noções temporais que vão sendo construídas e compreendidas pela criança numa fase inicial, associam-se a ela mesma e às vivências que vai experienciando (Solé, 2009, p. 21). Ainda nesta fase, as mesmas começam também a diferenciar “o passado e presente através de palavras como “antes”, “depois”, “agora” e “então” (p. 21), sendo que a perceção destes dois “momentos”/tempos vai sendo desenvolvida progressivamente, fortemente influenciada também pelas vivências de cada uma (Barros & Palhares, 1997, p. 98).

Depois desta fase inicial do desenvolvimento de um tempo mais pessoal e subjetivo, as crianças começam a “verbalizar operações simples de alternância (antes/depois) e de simultaneidade (ao mesmo tempo)” (Ferreira & Estrela, 2015, p. 456), reconhecendo a sequencialização de alguns acontecimentos (Solé, 2009, p. 22). É neste sentido que Siraj-Blatchford (2004) nos diz que, apesar “de a compreensão das convenções de medição de tempo não se desenvolver rapidamente” (p. 117), as crianças mais pequenas já demonstram conhecer e compreender que o dia se constrói a partir de uma sequência cronológica de acontecimentos, existindo uma rotina.

Existem aspetos essenciais ao desenvolvimento destas noções e que devem ser tidos em consideração no trabalho com as crianças: “La comprensión de la relación entre el tiempo subjetivo y el medido se desarrolla gracias a la comprensión de otras dimensiones del concepto del tiempo – sucesiones cronológicas, duración, cambios en el tiempo, semejanzas/diferencias entre el presente y pasado” (Cooper, 2002, p. 23).

No sentido da afirmação anterior, a ordenação/sequencialização, a duração e a simultaneidade são três noções temporais que permitem ajudar a criança a apropriar-se do conceito de tempo: A ordenação “permite que a criança compreenda os

acontecimentos e entenda a relação de causalidade e consequência desses acontecimentos” (Ribeiro, 2001, Citado por Ramos, Lopes & Martins, 2012, p. 6); a duração “situa a criança com relação às curtas, médias e longas durações temporais” (p. 6) e por último, a sequencialidade permite que a criança “relacionar e analisar a contemporaneidade dos acontecimentos” (p. 6). Estes três aspetos são também essenciais para que, futuramente, a criança se situe historicamente e desenvolva aprendizagens nesta área (Ramos, Lopes & Martins, 2012, p. 6).

No que diz respeito às vantagens desta apropriação, um desenvolvimento adequado das noções temporais ao longo da sua infância permite à criança uma “melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 88). Esta apropriação dos tempos e espaços e a consequente situação nos mesmos torna-se essencial no sentido em que “o espaço e o tempo são apontados por Kant (1980) como elementos essenciais de sensibilidade da realidade” (Kant, 1980, citado por Silva & Frezza, 2010, p. 46)”, sendo um dos grandes objetivos que pretendo ver melhorados no final da investigação.

Enquanto cidadã, a criança está inserida numa comunidade que se gere por sequências temporais, como os dias, os meses, anos, sendo que estas questões fazem parte do grupo/sociedade em que está inserida e ao serem desenvolvidas desde cedo, permitem um maior envolvimento das crianças nesta mesma sociedade visto que começam a conhecer cada vez mais o mundo que as rodeia.

Por último, a apropriação do tempo pelas crianças “constitui a base de uma progressiva autonomia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 36), permitindo que as mesmas se orientem e apropriem dos espaços e tempos de forma independente e sem necessitar da ajuda constante de um adulto.

3.2.3. “Quando é muito difícil eu peço ajuda e depois consigo” – papel do educador e estratégias a adotar

Depois de analisado o referencial teórico, é consensual entre os vários autores de que o papel do adulto no desenvolvimento de noções temporais é fundamental. A equipa educativa de qualquer sala deve ser responsável por “promover uma série de experiências ricas que desenvolvam ainda mais as ideias das crianças e o seu pensamento” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 118). Neste sentido, as experiências, atividades e momentos de exploração relacionados com o tempo e as noções temporais “poderão fazer com que as crianças ultrapassem as dificuldades na apreensão do tempo, decorrentes da sua insubstancial natureza e do natural subjetivismo com que ele é

vivido” (Barros & Palhares, 1997, p. 101). O adulto deve assumir o papel de “facilitador do processo que auxilia as crianças a alcançarem tais aprendizagens tão importantes para a organização do seu dia-a-dia” (Ramos, Lopes & Martins, 2012, p. 3), proporcionando às crianças “tempo, espaço e oportunidades de jogo para explorarem e desenvolverem as suas ideias acerca do mundo e para extraírem delas um significado” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 119).

Apesar de Barros e Palhares (1997) referirem que “o que mais parece ajudar a criança a desenvolver o conceito de tempo é o próprio ritmo da vida” (Barros & Palhares, 1997, p. 98), é importante não esquecermos também que “os nossos conceitos ganham amplitude e profundidade à medida que aumenta o número de experiências envolvendo esses conceitos” (Barros & Palhares, 1997, p. 91), sendo neste sentido que o papel da equipa educativa ganha sentido.

Também Júnior e Netto (2012) referem diretamente que as noções temporais se constroem nas várias interações das crianças com os outros e com os diversos espaços. Assim, a escola, visto ser um dos espaços onde a criança passa grande parte do seu dia, deve assumir como mais uma das suas funções, “possibilitar às crianças construir e desenvolver noções importantes tanto para o seu dia-a-dia, como para a aprendizagem de conceitos básicos das diversas áreas” (p. 280), promovendo um maior leque de “atividades e momentos de contacto do grupo com estas noções temporais ao longo do tempo” (Garrido, 2004, p. 244).

Assim, tal como todo o tipo de desenvolvimento, o desenvolvimento destas noções temporais é impulsionado pelo número de experiências significativas para as crianças, assim como o contacto com este tipo de noções. “A criança é um ser social que pensa e interfere na sua realidade, logo aprende no contexto das relações sociais” (Júnior & Netto, 2012, p. 278), tendo as experiências iniciais uma elevada importância.

Já são conhecidas as vantagens e os aspetos necessários ao desenvolvimento de noções temporais na criança mas por onde é que devemos iniciar a sua promoção? Ramos, Lopes e Martins (2012) dão algumas pistas de intervenção e referem que “para que essas noções sejam desenvolvidas efetivamente, as experiências vivenciadas no ambiente escolar pelas crianças devem partir das experiências de vida delas, do que conhecem e daquilo que é mais concreto e próximo a elas” (p. 3), ou seja, do espaço e tempo que experienciaram e também que do está mais próximo, do que é mais significativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85)

Tendo sempre em conta o meio próximo das crianças e o facto de o número de experiências ser importante para o desenvolvimento de noções temporais, existem algumas estratégias que os profissionais podem adotar. As noções temporais podem

ser “encontradas” nos aspetos e atividades mais simples da rotina, podendo “ser exploradas com as crianças a fim de promover o seu desenvolvimento” (Silva & Frezza, 2010, p. 46).

“Do ponto de vista da educação pré-escolar, o tempo é, por excelência, o da rotina” (Ferreira & Estrela, 2015, p. 456). É neste sentido que a rotina da organização se torna tão importante e pode ser utilizada como técnica para o desenvolvimento de noções temporais. “A partir da sequência temporal, elas podem aprender o nome e a ordem dos dias, das estações e assim por diante” (Barros & Palhares, 1997, p. 100) e “mesmo que não tenha construído essa noção em termos convencionais, pode marcar a passagem do tempo através dos acontecimentos do seu dia” (Silva & Frezza, 2010, p. 51). Existem alguns pontos de referência ao longo do dia que permitem às crianças apropriarem-se da sequência temporal do dia e que o educador pode mobilizar e incluir nas suas estratégias: dia/noite; acordar/dormir; sequência das refeições durante o dia; estações do ano; aniversários da família ou amigos, sendo que “estes padrões regulares permitem melhor situar os acontecimentos singulares” (Barros & Palhares, 1997, p. 99) no dia-a-dia e na vida da criança.

Para além da rotina, o tempo cronológico pode também ser incluído nas estratégias do educador, sendo que “ao implicar atividades com aplicação de unidades de medida temporais, permite que, lentamente, a criança vá formando uma ideia de tempo, enquanto “flujo continuo y lineal pasado-futuro” (Trepát & Comes, 2000, citado por Ferreira & Estrela, 2015, p. 457). No sentido em que “o tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada”, o contacto com estas várias unidades de tempo possibilita também uma maior apropriação de noções temporais. O relógio, o calendário, o quadro das rotinas, o quadro das presenças, os mapas dos aniversários, entre outros, são alguns exemplos de materiais que o educador pode incluir na sua sala e que maximizam o contacto do grupo com estas diferentes referências temporais.

3.3. “Vamos ajudar a Elsa num trabalho da escola dela!” - Roteiro metodológico e ético da investigação

Ao longo deste tópico são apresentadas as opções metodológicas e éticas adotadas na investigação de forma a possibilitar uma melhor compreensão da mesma.

3.3.1. Participantes da investigação

Como refere Tomás (2011), “é necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão das crianças na investigação” (p. 162). As crianças que participaram na presente investigação foram aquelas que mostraram interesse na mesma e que autorizaram a sua participação, assim como validaram a utilização de dados recolhidos acerca das mesmas para o desenvolvimento da investigação. Esta autorização e validação foram recolhidas junto de cada criança, individualmente, num momento específico da prática (Anexo L, p. 93), sendo que as mesmas foram informadas de que a sua decisão poderia ser alterada em qualquer momento.

3.3.2. Roteiro metodológico e ético

A presente investigação baseia-se nos vários pressupostos da metodologia de investigação-ação. A mesma surgiu no seguimento de várias observações realizadas ao grupo, em que pude identificar que o mesmo demonstrava alguma dificuldade em situar-se no tempo durante a rotina, como já referido anteriormente.

No que diz respeito à sua natureza, esta investigação encontra-se enquadrada no **paradigma qualitativo ou interpretativo**, no sentido em que se preocupa em analisar e compreender a globalidade dos fenómenos ocorridos, assim como os seus significados, ou seja, “envolve diferentes modos de obtenção de dados que possibilitem a compreensão, explicação e a interpretação das complexidades dos diferentes fenómenos” (Vasconcelos, 2013, p. 15). Optei por este tipo de abordagem visto que a mesma permite “uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno” (Lessard-Hébert, 1994, citado por Tomás, 2011, p. 57). Qualquer investigação desta natureza deve assumir um carácter flexível, estando suscetível e disponível a reformulações e imprevistos. Existem ainda outras características que definem esta natureza (Bogdan & Biklen, 1994): (I) os dados são recolhidos a partir de uma situação natural; (II) é descritiva e o investigador primeiro recolhe os dados e só depois é que os analisa, interessando-se mais pelo processo de recolha do que pelos resultados. Neste sentido, as conclusões da presente investigação serão também apresentadas de forma qualitativa.

O objetivo principal da presente investigação passa por perceber de que forma é que a equipa educativa pode promover o desenvolvimento de noções temporais. Neste sentido, durante a prática, houve uma preocupação por promover uma melhoria/alteração no ambiente educativo, assim como foram dinamizadas várias estratégias de abordagem à temática, sendo que, por este facto, a presente investigação seguiu as diretrizes da metodologia de **investigação-ação**. Esta

metodologia apresenta benefícios na sua utilização quando “há a necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta” (Sousa, 2015, p. 12), tratando-se assim de uma “metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma ação que visa a transformação da realidade” (Coutinho et al., 2009, p. 362). Trata-se ainda de uma metodologia que permite refletir e melhorar a prática, no sentido em que se trata de um “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (Elliot, 1991, citado por Afonso, 2005, p. 74), ajudando assim os profissionais “a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Afonso, 2005, p. 74). A escolha da metodologia da investigação-ação revelava-se a mais adequada considerando que com a mesma é possível motivar os profissionais a adotar uma postura reflexiva face à sua prática (Moreira, 2001, p. 54), assim como uma postura de investigadores, melhorando e valorizando as suas práticas (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 358).

O desenvolvimento de um estudo assente na investigação-ação exige ao investigador passar por um conjunto de etapas, sendo estas enumeradas por Quivy e Campenhoudt (1998, p. 27). Foram, então, estas as etapas que me guiaram ao longo do presente processo investigativo: (I) **A Pergunta de Partida** – a pergunta de partida permite definir o objetivo da investigação, “desenrolando-se toda a investigação com o propósito de descobrir a resposta para essa pergunta” (Sousa, 2015, p. 43). Tal como já referido anteriormente, realizei várias observações em que pude identificar que o grupo demonstrava alguma dificuldade em situar-se no tempo durante a rotina, sendo que muitas das vezes, esta dificuldade trazia algumas implicações a nível de autonomia e até mesmo a nível comportamental. Depois de identificada esta fragilidade, surgiu então a curiosidade e interesse em perceber como é que eu e a equipa educativa poderíamos promover o desenvolvimento de noções temporais neste grupo, no sentido de promover a autonomia e a segurança do mesmo ao longo do dia, surgindo assim uma interrogação inicial; (II) **A Exploração** – depois de definida a questão de partida, tornou-se essencial conhecer e pesquisar mais acerca da temática do desenvolvimento de noções temporais. Neste sentido, foi essencial analisar e pesquisar acerca da forma como este desenvolvimento se processa para adotar uma postura e várias estratégias que fossem realmente adequadas e benéficas ao grupo. Para tal, realizei alguma pesquisa bibliográfica e analisei um conjunto de referências teóricas. Esta pesquisa foi importante porque me fez perceber que o desenvolvimento destas noções é algo progressivo e que tem de ser abordado consoante estratégias que sejam apelativas e

próximas às experiências e vivências do grupo; (III) **A Problemática** - Júnior e Netto (2012) referem diretamente que as noções temporais se constroem nas várias interações das crianças com os outros e com os diversos espaços, sejam elas dentro ou fora da escola/organização, sendo que através de afirmações como esta pude confirmar a importância da equipa educativa como promotora do contacto com determinadas noções temporais, dando-me assim, pistas de possíveis estratégias a adotar (calendário, quadro da semana, rotina, entre outras). Ao longo da análise de referencial teórico percebi também que o desenvolvimento de noções temporais é um processo que se desenvolve lentamente, de forma gradual, na medida em que “los niños construyen poco a poco un mapa del pasado que cambia constantemente a medida que se añaden informaciones nuevas y procesos recientes” (Cooper, 2002, p. 55). Neste sentido, toda a minha intervenção, para além de ir ao encontro dos interesses das crianças, foi bastante flexível, não se esperando que as crianças se apropriassem destas noções de um momento para o outro, ou seja, não foi algo forçado ou apressado. Ainda durante a pesquisa, percebi que o conceito de sequencialidade era algo importante para o desenvolvimento de noções temporais, sendo que abordei o mesmo em várias vertentes, utilizando vários recursos. À medida que foram sendo propostas as várias atividades e explorações, assim como quando surgiam explorações espontâneas por parte das crianças, fui observando e registando os vários comentários e intervenções do grupo; (IV) **A Construção do modelo de análise** – esta fase foi destinada ao levantamento de algumas questões e objetivos que considerava pertinentes para a investigação; (V) **A Observação** - Para me auxiliar e otimizar as observações que ia realizando recorri ao registo escrito das informações que pretendia recolher, através de notas de campo. Recorri ainda ao registo fotográfico das várias explorações; (VI) **A Análise das informações** – A apresentação e discussão dos resultados foi realizada posteriormente ao período de prática, através do cruzamento e análise de conteúdo dos vários dados recolhidos; (VII) **As Conclusões** – as conclusões da presente investigação resultaram da análise anterior dos resultados da investigação.

Para a recolha de informação combinaram-se diferentes técnicas¹ tais como: observação (direta, participante e não participante), inquérito (por entrevista e questionário), consulta/análise documental.

A **observação direta** foi a técnica central utilizada na presente investigação, tendo permitido a recolha das “vozes das crianças”. Em educação, a observação “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões

¹ De forma mais sucinta e organizada, as técnicas e instrumentos de recolha de informação podem ser consultados na tabela em anexo (Anexo M, p. 95);

que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2015, p. 109), permitindo efetuar registos das várias situações/explorações/comportamentos do grupo de uma forma naturalista, ou seja, “no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2015, p. 109). Para além disto, a observação revela-se útil, no sentido em que “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Ao longo da investigação, foi adotada, maioritariamente, uma postura de observadora participante, em face da interação existente entre mim e o grupo de crianças. Este tipo de observação permitiu o meu envolvimento com o grupo no seu contexto de forma a conhecer e perceber melhor as suas conceções e intervenções. Das observações realizadas, resultaram várias tabelas de notas de campo diárias e fotografias. Estes instrumentos permitiram registar todas as informações de forma naturalista. Para além disso, alguns dos registos foram também efetuados, adotando uma postura de observação indireta em que não intervi com as crianças.

Recorreu-se também à técnica de **inquérito** por entrevista e questionário. Realizou-se uma **entrevista** à educadora cooperante, a qual assumiu uma orientação semidiretiva, no sentido em que foi construído previamente um guião de entrevista com várias perguntas, embora na interação se tenha dado “uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2013, p. 208). O objetivo da mesma era conhecer melhor o funcionamento da organização/sala e caracterizar o grupo de crianças.

Para além da entrevista realizada à educadora cooperante, foram ainda realizadas pequenas entrevistas às crianças, em conjunto com a equipa educativa, partindo de um pequeno guião com algumas questões iniciais (Anexo N, p. 96). Estas entrevistas foram realizadas no sentido de recolher as conceções das crianças acerca da sua adaptação ao quadro das presenças, tanto num período inicial como final da prática, visto que é um instrumento que cuja manipulação requer algumas noções temporais, verificando, assim, se ao longo da investigação as crianças se foram apropriando do mesmo ou não. Aplicou-se ainda um inquérito por **questionário**, às famílias do grupo de crianças da sala em questão (Anexo O, p. 98). Este instrumento pode ser definido como “uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às opiniões, às expectativas, ao nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou problemas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188) a determinados indivíduos. Uma vez que as experiências do dia-a-dia na sala podem e são, muitas das vezes, alargadas até casa e vice-versa, este questionário foi elaborado com o objetivo de perceber quais as representações das famílias acerca da temática e descobrir se as mesmas percecionaram alguma apropriação de noções temporais por

parte das crianças. Este questionário foi de administração direta visto que foram os próprios inquiridos que o preencheram e combinava um conjunto de questões abertas e fechadas.

A **consulta/análise documental** foi também uma das técnicas utilizadas no sentido de recolher algumas informações pertinentes de documentos oficiais da organização onde foi realizada a prática (projeto educativo; o projeto curricular de sala). Estas informações foram essenciais para a definição das intenções para a prática, assim como para as estratégias adotadas no âmbito da investigação.

Para analisar os dados oriundos das entrevistas e das observações diretas, recorreu-se à técnica de **análise de conteúdo**, sendo que é possível afirmar que esta “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31), conjunto este “que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos” (Silva & Fossá, 2013, p. 3), ou seja, é uma técnica que me permitirá analisar os vários dados recolhidos ao longo da investigação. A análise de conteúdo procura sintetizar e/ou reduzir a informação inicial recolhida, tornando mais fácil a “interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados” (Lima, 2013, p. 7), de modo a possibilitar a realização de “inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Vala, 1999, p. 103). Esta técnica pressupõe a realização de três fases de escolha, categorização e interpretação da informação: **Primeira fase** – pré-análise – “permite sistematizar as ideias iniciais” e definir indicadores para a “interpretação das informações coletadas” (Fossá, 2013, p. 3). Engloba: Uma “leitura flutuante” (Fossá, 2013, p. 3) em que devem ser lidos todos os dados de modo a revê-los; uma “delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa” (Vala, 1999, p. 109), etapa esta realizada inicialmente quando foram definidos os objetivos da investigação e construído o quadro teórico da mesma; uma “definição do *corpus* de análise” (Fossá, 2013, p. 3), em que devem ser selecionados os registos que “serão objeto da análise de conteúdo” (Lima, 2013, p. 9). **Segunda fase** – exploração do material – é aqui que o *corpus* escolhido passará por um processo de codificação, dividindo-se em categorias e subcategorias específicas (Fossá, 2013, p. 4): “Codificação para formulação de categorias” (Fossá, 2013, p. 4) em que devem ser criadas categorias e/ou subcategorias que permitam organizar a informação; “Definição de unidades de análise” (Vala, 1999, p. 109) em que serão definidos indicadores, unidades de registo e unidades de enumeração/frequência de forma a organizar as várias informações. **Terceira fase** – “tratamento de resultados, inferência e interpretação” (Fossá, 2013, p. 4), em que é analisada e interpretada a tabela de análise de conteúdo, captando “os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o

material coletado”. Dadas estas características e vantagens desta técnica de recolha de informação, considerei pertinente incluí-la na minha investigação para a análise dos dados qualitativos recolhidos.

Segundo Máximo-Esteves (2008) “qualquer investigação de natureza social . . . exige que o investigador se coloque a si mesmo questões de índole ética” (p. 106). Neste sentido, relativamente ao **roteiro ético**, ou seja, às questões éticas relacionadas com a minha prática e investigação, estas foram transversais ao longo da mesma. Um dos princípios éticos que procurei seguir diz respeito à confidencialidade e anonimato de todos os intervenientes na investigação, assim como do local da prática. Para além deste princípio, durante toda a prática, procurei seguir e promover outros princípios (APEI, 2011; Tomás, 2011), fazendo a ligação entre eles e o que foi realizado na prática (Anexo P, p. 100).

3.4. Plano de ação

Após a identificação da problemática, análise do referencial teórico e definição das opções metodológicas, delineou-se e levou-se a cabo um plano de ação. Neste ponto faz-se uma apresentação desse plano, o qual consubstancia o conjunto de estratégias que coloquei em prática com as crianças, ao longo da investigação-ação e que assentaram nos princípios definidos inicialmente para a mesma. Com efeito, algumas estratégias foram propostas por mim e outras partiram das crianças, tendo procurado ouvir os seus interesses para que as várias experiências fossem interessantes e lhes fizessem sentido. Como é possível observar nas notas de campo recolhidas num período inicial da prática (Anexo Q, p. 115), as crianças demonstravam alguma dificuldade em situar-se no tempo e na rotina da sala, mostrando-se inseguras. Nestes registos é possível verificar as maiores dificuldades do grupo: identificação da sequência da rotina; sequência dos dias da semana e atividades existentes em cada um deles; pouco vocabulário para se referirem a referências temporais.

Tal como referido no ponto anterior do presente relatório, o desenvolvimento de noções temporais desenvolve-se, sobretudo, através de experiências precoces relacionadas com esta temática. Neste sentido, apresentam-se, em seguida, algumas das estratégias e atividades realizadas, as quais se encontram esquematizadas em anexo (Anexo R, p. 119). A descrição pormenorizada de cada uma, assim como a exploração realizada pelas crianças encontra-se presente nas notas de campo recolhidas (Anexo S, p. 121).

- **Sequencialidade**

De modo a que as crianças explorassem o conceito de sequencialidade comecei por introduzir na sala uns puzzles em que as crianças tinham de sequenciar o corpo de determinado animal para concluir o puzzle. De seguida levei também para a sala o livro “A que sabe a lua?” e fiz a sua leitura com recurso às imagens do livro impressas em formato grande. Ao explorar livremente, as crianças sequenciaram a história e brincaram com as personagens (NC 05/12). Para além disto, com a ajuda de outro material da sala, ainda foram abordados alguns conceitos como o ordinal dos animais, explorando qual a ordem dos mesmos na história. Devido ao interesse demonstrado, levei mais um livro, “A lagartinha muito comilona” mas desta vez deixei que as crianças explorassem livremente o mesmo e as imagens referentes. “*Vamos pôr por ordem a história*” (NC 07/12)”, sendo que as crianças começaram a sequenciar as várias imagens à medida que folheavam o livro. Adotei o papel de observadora das várias explorações, mas também coloquei algumas questões acerca da ordem da história, introduzindo também vocabulário específico, antes, depois, primeiro, entre outros.

- **Quadro da semana**

Devido às observações iniciais considerei pertinente criar para a sala um quadro da semana que permitisse às crianças orientarem-se durante a rotina, assim como prever que atividades e sessões teriam em cada dia da semana. A equipa educativa “pode utilizar sua rotina da sala de aula para dar início à ideia de sequenciação. Nessa perspectiva, o trabalho sobre a rotina escolar, no qual o professor antecipa as atividades do dia e a sua ordem, é fundamental” (Ramos, Lopes & Martins, 2012, p. 9). Neste sentido, levei para a sala um quadro dividido por 5 dias, cada um com uma cor associada. Depois de alguma exploração da temática com as crianças e da introdução de uma música, as crianças construíram progressivamente o quadro ao longo da semana com fotografias, desenhos e escrita acerca dos vários momentos da rotina, sendo que nas reuniões finais do dia atualizávamos sempre o restante grupo acerca das novidades do quadro. Foi ainda distribuído um folheto às famílias acerca deste novo instrumento da sala, assim como várias fotografias do processo de construção do mesmo, informando-as do trabalho realizado.

- **Jogo das rotinas**

Este jogo consistia em várias imagens referentes a vários momentos da rotina em que deixei que as crianças explorassem livremente antes de dar algumas pistas de exploração. Este jogo permitia abordar a rotina do quotidiano, assim como sensibilizar as crianças para a ciclicidade da mesma. As crianças começaram a comentar as várias imagens relacionando-as com as suas experiências e, de seguida, sugeri diferenciar as várias imagens e rotinas entre noite/dia e casa/escola.

- **Calendário**

“Também a aprendizagem e utilização do calendário contribui para a aquisição e compreensão de unidades de medição do tempo, associadas ao sistema convencional de datação” (Ramos, Lopes & Martins, 2012, p. 11). Para além das suas potencialidades, a inserção deste instrumento na sala deveu-se às dificuldades demonstradas pelo grupo em identificar o dia para marcar a presença na sala. Este calendário continha o mês e o ano, assim como uma fita móvel que permitia que as crianças identificassem rapidamente o dia. Com este novo instrumento surgiu uma nova tarefa na sala – escrever a data, em que em cada dia, era sorteada uma criança para escrever o dia, o mês e o ano num pedaço de papel e depois partilhar com o restante grupo. As crianças começaram também a utilizar este papel com a data para registarem os seus desenhos e produções.

- **Estações do ano**

As crianças teciam diversos comentários acerca das estações do ano e considerei pertinente criar com as mesmas a árvore das estações. Primeiramente as crianças exploraram um puzzle relativo às estações e depois a árvore. Esta árvore, dividida em 4 partes, serviu de molde a várias explorações e associação de imagens e objetos. Ao longo das explorações da árvore, as crianças recordaram experiências vividas e identificaram as estações pelas suas principais características - temperatura, atividades específicas, datas festivas, objetos específicos, ou seja, os aspetos mais comuns e que conhecem melhor. Depois de terminada a árvore ainda associámos uma música a cada estação, como sugestão das crianças, de forma a complementar a exploração.

- **Os aniversários**

Considerei pertinente explorar esta temática porque o aniversário é um dia significativo e por também ter despertado o interesse do grupo numa conversa anterior (NC 20/11, Anexo Q, p. 115). Para explorar este dia as crianças trouxeram de casa histórias e lengalengas que explorámos em grande grupo e depois construíram um friso cronológico com os seus aniversários, realizando inúmeras descobertas.

- **Reuniões de grande grupo**

Ao longo da prática, quando dinamizava as reuniões de grande grupo ao final do dia, aproveitava também para relembrar o dia e o que tinha sido realizado, pedindo sempre a colaboração das crianças para recriarmos o mesmo.

- **Notícias do fim-de-semana**

À segunda-feira comecei a participar também de forma mais ativa nos momentos de escrita das notícias de fim-de-semana, incentivando as crianças a relembra-rem, onde foram, com quem foram, ao que brincaram, entre outros aspetos.

- **Quadro das presenças**

Incluída na investigação, eu e a equipa educativa iniciámos ainda uma “pequena investigação” no sentido de apropriar o preenchimento do quadro das presenças. Este preenchimento não estava a ser realizado porque as crianças não conseguiam identificar o dia para marcar a presença e fomos entrevistar as mesmas de forma a percebermos isto e ainda como poderíamos melhorar este momento. No final do dia começámos também a fazer uma revisão do quadro, questionando as crianças acerca de quantas presenças foram marcadas, quantas faltavam entre outras.

3.5. Apresentação e discussão dos dados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados e os resultados provenientes da presente investigação. Numa primeira fase serão apresentados os dados e a forma como estes foram tratados e, posteriormente faz-se um cruzamento dos mesmos, procurando dar resposta às questões e objetivos do estudo.

Os primeiros dados analisados foram as notas de campo realizadas durante a investigação recorrentes da observação realizada (Anexo T, p. 151). Para a análise deste dados recorri, como já referido, à técnica de análise de conteúdo. Primeiramente foi realizada uma pré-análise dos dados, ou seja, uma revisão e leitura de todas as notas de campo recolhidas, no sentido de lembrar e rever as mesmas. Seguidamente passou-se para uma seleção do *corpus* que iria ser sujeito à análise de conteúdo, sendo que foram consideradas para a análise todas as notas de campo visto que todas elas constituíam momentos de exploração, únicos e ricos, pertinentes para responder aos objetivos/questões da investigação.

Numa fase posterior, os dados que constituíam o *corpus* de análise foram categorizados, dando origem a uma matriz de análise (Anexo U, p. 159), matriz essa que se divide em dimensões, categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e ainda frequência:

Tabela 2. Síntese da tabela de análise de conteúdo - notas de campo da investigação

<u>Dimensões</u>	<u>Categorias:</u> <u>Objetivos da</u> <u>investigação</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Indicadores</u>
<u>Desenvolvimento</u>	Promover o	Utilização de	Sequencialidade

<u>de noções temporais</u>	desenvolvimento/ apropriação de noções temporais	noções temporais no discurso/ Vocabulário	Noções temporais relacionadas com a rotina
			Referência ao passado
			Referência ao futuro
	Potencializar a segurança e a autonomia das crianças durante os vários momentos da rotina	Garantir maior segurança/ estabilidade	“Um, dois, são dois dias! Falta só um bocadinho pequenino!”
		Garantir uma maior Autonomia	“Elsa, vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música vamos ter no J. na nossa sala!”

A dimensão encontrada diz respeito ao desenvolvimento de noções temporais visto que todas as notas de campo recolhidas demonstravam comportamentos e intervenções das crianças em que as mesmas se apropriavam de noções temporais. Relativamente às categorias, estas correspondem a duas intencionalidades da investigação: “Promover o desenvolvimento/apropriação de noções temporais” e “Potencializar a segurança e a autonomia das crianças durante os vários momentos da rotina”. Esta categorização justifica-se pelo facto de, através da leitura das notas de campo, ter sido possível diferenciar a finalidade com que as crianças se iam apropriando de noções temporais, ora para referenciar temporalmente alguma coisa, ora para se sentirem seguras e aumentarem a sua autonomia em determinado momento. As subcategorias diferem consoante a categoria em que estão inseridas: utilização de noções temporais no seu discurso/vocabulário - inserida na primeira categoria, como uma das formas de as crianças se apropriarem de noções temporais; garantir maior segurança/estabilidade e garantir uma maior autonomia – inseridas na segunda categoria. Estas subcategorias derivam das notas de campo contidas no *corpus* de análise, sustentadas também pelo referencial teórico acerca da problemática. Depois de identificadas e revistas as unidades de registo, definiram-se os indicadores. Na primeira subcategoria, estes dizem respeito à finalidade de utilização de noções temporais nos discursos das crianças, ou seja, se utilizam os mesmos como referência a uma sequência, à rotina ou ao passado/futuro. Já na segunda subcategoria, os indicadores são pequenas frases síntese de notas de campo recolhidas, relacionadas

com a segurança e com a autonomia. De modo a finalizar a tabela de análise de conteúdo, a frequência foram também adicionada. Estas não servem para quantificar os vários dados de uma forma rígida e quantitativa mas sim para dar apenas uma melhor perceção das formas de apropriação de noções temporais mais comuns pelas crianças.

A análise de conteúdo foi ainda utilizada para analisar as respostas dadas aos questionários aplicados às famílias (Anexo V, p. 171), assim como às entrevistas realizadas às crianças. Nos questionários, apesar de ter contado apenas com 12 participações, o que corresponde a uma taxa de resposta de cerca de 48%, as respostas foram analisadas, resultando numa tabela de análise de conteúdo construída conforme as etapas e elementos desta técnica, semelhantes às explicitadas anteriormente e utilizadas na tabela anterior. Aqui, a dimensão surgiu da temática do questionário – desenvolvimento de noções temporais e as categorias derivaram das várias perguntas do mesmo.

As entrevistas das crianças também foram analisadas, resultando em duas tabelas de análise de conteúdo, uma relativa à entrevista inicial e outra à final, em que a dimensão corresponde ao principal objetivo destas entrevistas e as categorias derivam das questões colocadas.

Depois de apresentada a tipologia dos dados e o seu processo de análise, importa agora responder aos vários objetivos da presente investigação com recurso às várias evidências e dados analisados.

❖ **Compreender de que forma se processa o desenvolvimento/apropriação de noções temporais**

Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) defendem, as crianças desenvolvem conhecimentos e aprendizagens através das oportunidades proporcionadas pelos contextos em que se encontram (p. 8). Neste sentido, é crucial que as crianças vivenciem momentos de contacto e exploração de noções temporais para que se vão apropriando progressivamente das mesmas.

A forma como se processa o desenvolvimento de noções temporais foi explicitada no ponto 3.2 do presente relatório, através da análise de referencial teórico. Uma das principais características deste processo é a forma lenta e gradual como este ocorre, sendo que através da observação das notas de campo recolhidas tal é verificável. Ao longo da prática, as explorações e o contacto com noções temporais foi aumentando e as intervenções das crianças foram complexificando-se, indo ao encontro da ideia defendida no quadro teórico da problemática, de que o número de experiências é significativo para a apropriação do conceito de tempo.

❖ **Compreender de que forma a equipa educativa pode trabalhar o desenvolvimento de noções temporais**

De forma a responder a este objetivo foi analisado algum referencial teórico, apresentado no ponto 3.2 do presente relatório e, posteriormente foram adotadas diversas estratégias de promoção deste desenvolvimento, apresentadas no ponto 3.4. Estas estratégias foram muito bem recebidas pelo grupo facilitando o seu envolvimento. Para além disto, o feedback recebido por parte da equipa educativa e das famílias foi bastante importante e positivo, no sentido em que me permitiu verificar a importância da temática para o grupo, assim como o seu interesse crescente na mesma.

Através das notas de campo recolhidas e da análise realizada às mesmas, foi possível verificar que, através das várias estratégias adotadas, houve efetivamente uma progressão na apropriação das crianças a noções temporais. Nos registos iniciais (Anexo Q, p. 115) é possível verificar que as crianças mostravam alguma insegurança na rotina, não sabendo o que podiam esperar de cada dia, se iriam mudar de espaço, qual a atividade que iriam fazer, sendo que, muitas das vezes, esta insegurança afetava também a autonomia das mesmas. Para além disto, a pouca previsibilidade do que iria acontecer também gerava algumas implicações a nível comportamental², assim como alguma frustração nas crianças.

Depois destes registos iniciais e de iniciada a investigação, as notas de campo registadas começaram a espelhar algumas diferenças. Como é possível observar na tabela de análise de conteúdo destas notas de campo (Anexo U, p. 159), as crianças começaram a apropriar-se de noções temporais no seu discurso/vocabulário com diferentes finalidades e objetivos.

A grande maioria dos registos refere-se a situações em que as crianças utilizam noções temporais relacionadas com a rotina, associando também as atividades específicas de cada dia. Na tabela podemos observar vários destes registos, sendo que é possível observar que as crianças começaram a conhecer a sua rotina, adaptando o seu comportamento à mesma e sentindo-se mais seguras. Muitas das vezes foi possível observar que esta apropriação da rotina permitiu também uma maior entajuda entre as crianças, no sentido em que as mesmas recorriam a instrumentos e estratégias que levei para a sala para ajudar a tranquilizar/acalmar outras crianças³. Para além disso, as crianças começaram a utilizar noções temporais relacionadas com

² “ ... Uma delas estava distraída e, quando voltei a chamá-la, a mesma demonstrou alguma inquietação “Porque é que vamos já embora? Eu estava a brincar e queria mais, ainda não é hora de ir pôr a mesa, ainda é de manhã” (Excerto de nota de campo dia 30/10).

³ “Não precisas de chorar M.”. A RE. deu a mão à M. e levou-a até ao quadro da semana: “Hoje estamos neste dia e vês aqui a nossa fotografia a cantar com o J.? temos de arrumar para irmos para a sala dele” (Excerto de nota de campo dia 15.01).

a sequencialidade, tal como se observa na tabela, começando a descrever com maior regularidade e precisão momentos específicos que ou já tinham acontecido, que estavam a acontecer ou que ainda iriam acontecer. Esta apropriação permitiu também que as crianças estivessem mais alertas para a sequencialidade da rotina e ainda melhorassem o seu discurso/vocabulário.

Para a compreensão e resposta a este objetivo, os questionários realizados às famílias foram também essenciais no sentido de conferir, junto das mesmas, se esta apropriação de noções temporais verificada na sala era extensível ou não ao contexto de casa, tendo sido aplicados apenas no final da investigação. Na tabela de análise de conteúdo relativa aos questionários aplicados às famílias (Anexo V, p. 171) é possível observar que todas as famílias referiram que notam efetivamente diferenças na apropriação temporal por parte das crianças⁴. Estas diferenças passam por um maior interesse na temática, pela alteração de alguns constrangimentos a nível comportamental, pela recordação de várias vivências do dia-a-dia e, de forma mais acentuada e frequente nas respostas, por uma maior autonomia e capacidade de previsibilidade da rotina. Considero que este feedback por parte das famílias é bastante benéfico no sentido em que permite verificar que as aprendizagens realizadas foram transportadas também para a rotina fora da sala/organização.

Relativamente às dificuldades ainda existentes, a maior dificuldade destacada deve-se à ainda fraca utilização de vocabulário relacionado com questões temporais, sendo algo que também verifiquei juntamente com a equipa educativa, na sala. Ainda que em pouca frequência, algumas respostas incidiam sobre alguma dificuldade demonstrada ainda em identificar os dias da semana e/ou as atividades que se realizam em cada dia, assim como na identificação e/ou sequenciação das estações do ano. Considero que estas duas dificuldades não são preocupantes visto que o objetivo desta investigação era promover a apropriação de noções temporais pelas crianças e não que as mesmas soubessem de cor os dias da semana, as estações do ano ou os meses, contudo, com um maior número de experiências e contacto com estas noções, considero que estas dificuldades irão diminuir progressivamente.

Os questionários aplicados às famílias permitiram ainda perceber se as crianças comentavam em casa algo relacionado com o trabalho que era realizado em sala, assim como quais suas opiniões acerca do mesmo. Como é verificável na tabela (Anexo V, p. 171), as crianças teceram alguns comentários acerca do trabalho realizado em sala, referindo novas aprendizagens, uma maior autonomia em vários momentos da

⁴ “Faz mais referência aos dias da semana e ao que vai acontecer durante o dia na escola e interessa-se muito pelo que vamos fazer também” (Uma das respostas recolhidas).

rotina como a marcação de presenças ou a sequencialidade da rotina, sendo que os comentários mais frequentes devem-se a uma motivação pelo trabalho realizado em sala. Este último indicador é muito importante, no sentido em que permite perceber que esta investigação, assim como as estratégias e aprendizagens que têm derivado da mesma, têm sido relevantes e interessantes para o grupo e que este se encontra entusiasmado com a temática, mesmo depois de a investigação terminar.

A pertinência deste objetivo pode ainda ser avaliada por outra componente dos questionários às famílias – a pertinência da temática. As famílias enunciaram vários motivos pelo qual consideram pertinente a presente temática, referindo que esta é importante para futuras aprendizagens; que devido à sua complexidade é importante ser trabalhada desde cedo; esta permite o desenvolvimento da autonomia e ainda, com a maior frequência de respostas, permite às crianças uma maior segurança e estabilidade na rotina e nos vários espaços. Considero bastante positivo que a maioria das famílias reconheça a importância e pertinência desta temática, mostrando a sua preocupação com este tipo de questões. É importante referir que, apesar de não ter recebido a totalidade das respostas, aquelas que analisei foram bastante positivas e referenciaram a valorização e pertinência da temática da investigação.

Tendo a perceção inicial das dificuldades das crianças foi ainda realizada uma entrevista às crianças (Anexo N, p. 96), na reta final da investigação, acerca do quadro das presenças. Visto que o preenchimento deste quadro requer algumas noções temporais, considerei que podia ser benéfico e interessante para a investigação, analisar a apropriação ao mesmo. Nestes sentido, ao longo da investigação introduzi na sala o quadro da semana e o calendário e, com a ajuda da entrevista final, chegou-se à conclusão de que a grande maioria das crianças passou a marcar frequentemente a sua presença por conseguir identificar mais facilmente o dia através do calendário (Anexo X – tabela final, p. 183; Anexo K, p. 90): *“O nosso calendário novo tem muitos dias e há sempre um menino ou menina que escreve a data e nós vemos para marcar a presença certa”* (ED. em resposta à entrevista). Neste sentido, considero que, mais uma vez, a investigação e o trabalho realizado foram benéficos para o grupo e que o facto de ouvirmos diretamente as crianças permitiu adequar a prática às mesmas, garantindo o seu bem-estar e desenvolvendo a sua autonomia.

❖ **Identificar vantagens deste desenvolvimento e apropriação**

Este objetivo surge no seguimento do objetivo anterior como uma consequência da promoção do desenvolvimento de noções temporais. De forma a responder ao mesmo, para além das estratégias adotadas, foram também analisadas as várias notas de campo recolhidas, assim como os questionários aplicados às famílias.

Na tabela de análise de conteúdo já referenciada anteriormente (Anexo U, p. 159), é possível observar que a garantia de uma maior segurança e autonomia são as duas grandes finalidades com que as crianças se vão apropriando de noções temporais, ou seja, as mesmas apropriam-se de instrumentos e estratégias que levei para a sala, como o quadro da semana por exemplo, como forma de garantir uma maior segurança e estabilidade na rotina, assim como uma maior autonomia na sala: *“Elsa, vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música vamos ter no J. na nossa sala!”* (NC 08.01, Anexo T, p. 151). É ainda possível concluir, através dos registos e da tabela, que as crianças utilizam esta apropriação de instrumentos e noções temporais não só para si, para a sua autorregulação, mas também para ajudarem a tranquilizar e esclarecer outras crianças: *“JP.: Elsa já almoçámos? É que eu tenho muita fome; GU.: Sim já almoçámos JP., ali no quadro já almoçámos e brincámos e a seguir é o lanche e podes comer muito!; JP.: Boa! Vamos ver quem ganha a comer o pão!”* (NC 15.01, Anexo T, p. 151).

O feedback recebido por parte das famílias foi também bastante importante e positivo. Tal como já referi anteriormente, nos questionários aplicados às famílias, as mesmas referenciaram vários motivos pelos quais consideram pertinente a temática trabalhada, sendo que em maior frequência referiram o facto de esta permitir às crianças uma maior segurança e estabilidade na rotina e nos vários espaços. Isto é bastante importante porque nos diz que esta maior segurança demonstrada pelas crianças na sala não teve apenas efeitos positivos na mesma, num espaço/tempo específico, alargando-se por outros espaços e momentos do quotidiano da criança, sendo este um dos principais objetivos da investigação.

Assim, tal como defini inicialmente como uma preocupação inerente e transversal a toda a prática, a presente investigação contribuiu para o desenvolvimento de uma maior segurança/estabilidade na rotina e no quotidiano, assim como uma maior autonomia das crianças. Um dos aspetos mais positivos foi poder constatar que estas vantagens e benefícios verificam-se tanto dentro como fora da sala e permitem um maior bem-estar das crianças.

4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL – REFLEXÃO FINAL DA PRÁTICA

Terminada a prática da PPS II considero pertinente refletir acerca de todo o meu percurso enquanto estagiária, autoavaliando o mesmo.

Ao longo do último ano decorreram dois períodos de prática, um em contexto de creche e, mais recentemente, um em contexto de JI e posso afirmar que ambos contribuíram para a construção da minha identidade profissional, tendo sido experiências fulcrais e desafiantes. Uma identidade profissional tem na sua composição um conjunto variado de valores, competências e qualidades que são necessárias em educação (Monteiro, 2008, p. 47), tornando-se assim algo que deve estar em permanente construção e evolução.

A construção e desenvolvimento de uma identidade profissional supõe duas dimensões que são fundamentais, a dimensão individual, desenvolvida “através dos conflitos diários e na interação constante entre a sua identidade individual” (Sarmiento, 2009, p. 49), ou seja, algo que se constrói individualmente através da reflexão constante e da experimentação de novas estratégias e ideias; por outro lado, a dimensão coletiva que se desenvolve numa “dinâmica constante entre o eu e os outros”, em contextos de partilha de aprendizagens, interações, relações e interações com outras pessoas (Sarmiento, 2009, p. 48). Tanto uma dimensão como a outra fazem parte de qualquer identidade profissional, merecendo uma reflexão aprofundada que será explicitada mais à frente.

Ao longo dos dois períodos de prática existiu algo que esteve sempre presente e que hoje considero essencial a qualquer profissional, a reflexão sobre a mesma que me trouxe como principal vantagem a adoção de uma postura mais reflexiva e crítica. Qualquer processo reflexivo caracteriza-se por “um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5), podendo assim “abrir novas possibilidades para a acção e conduzir a melhoramentos naquilo que se faz” (p. 12), sendo que neste sentido utilizei variados elementos e técnicas de reflexão, tais como as reflexões diárias e semanais, as conversas com a equipa educativa e com a professora supervisora ou a construção do presente portefólio. Todas estas técnicas me permitiram perceber as características e interesses das crianças, assim como as especificidades de cada contexto, levando-me a repensar a minha prática e adequá-la cada vez mais, salientando os pontos fortes e fracos, as estratégias e abordagens mais adequadas, entre muitos outros aspetos. Uma prática reflexiva proporciona oportunidades para o desenvolvimento e evolução dos vários profissionais, assim como é essencial para que estes se tornem mais responsáveis e conscientes (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 1, 10). Apesar de em período de prática ser, por vezes, complicado encontrar um tempo adequado para escrever e refletir, considero que como futura profissional é importante

continuar a desenvolver este hábito de reflexão para que possa evoluir como profissional.

Na prática anterior, o contexto de creche era algo completamente novo para mim, contrariamente ao contexto de JI em que já tinha tido alguma experiência. Contudo, com ou sem experiência considero que a rotina, o espaço e o próprio grupo de crianças são fatores que exigem sempre uma adaptação adequada e considero que, apesar de complicado e de levar algum tempo, foi dos aspetos em que mais evoluí, permitindo-me ficar mais à vontade e confiante na minha prática. Considero que este à vontade e confiança que ganhei foram essenciais para a minha evolução e para a construção da minha identidade profissional, na medida em que inicialmente chegava aos contextos sempre bastante receosa e um pouco reservada, insegura e à medida que me fui adaptando e conhecendo cada vez mais os contextos tudo isso foi mudando, permitindo-me aumentar a minha iniciativa e melhorar a minha postura perante o grupo e a equipa. Considero assim que os dois períodos de prática foram cruciais para o desenvolvimento da vertente pessoal e individual da minha identidade profissional, sendo hoje mais confiante e segura daquilo que sou capaz, daquilo que defendo e da profissional que pretendo tornar-me.

Algumas das maiores dificuldades sentidas são transversais aos dois contextos da PPS e dizem respeito à adaptação das planificações, à gestão do grupo, à interação com as famílias e ao conciliar todas as atividades com os projetos e as investigações a decorrer em sala. Relativamente às planificações, existiu uma necessidade de adaptação das mesmas ao longo da prática, tornando-as maioritariamente atividades de exploração livre que permitissem inúmeras possibilidades de exploração e não apenas um único caminho igual para todas as crianças. Considero que esta adaptação foi das maiores aprendizagens que fiz ao longo das práticas, começando a planear de forma mais aberta, partilhando o poder com as crianças e adotando um espírito de investigadora com as mesmas, promovendo o seu papel ativo. Para além disto, um dos aspetos que pretendo seguir enquanto futura profissional prende-se com o de planear sempre de acordo com os interesses das crianças e tentar envolvê-las ao máximo nesta planificação para que as mesmas participem em experiências e momentos realmente significativos e interessantes. Considero ainda que, em relação às planificações, como futura profissional é essencial manter esta minha flexibilidade em relação ao que é planificado, estando aberta a quaisquer alterações que possam surgir sem que isso me deixe frustrada ou desanimada.

Em relação a outra dificuldade já enunciada anteriormente, a gestão do grupo, considero que foi e será sempre um dos aspetos mais complicados na prática e sobre o

qual quero saber mais. Gostava de poder saber mais sobre a gestão do grupo para que possa garantir o bem-estar das crianças e o seu envolvimento nos vários momentos da sala futuramente. Especificamente em contexto de JI, o grupo era bastante numeroso e senti sempre que era complicado conseguir responder a todas as crianças de forma adequada, principalmente quando estava a trabalhar com um pequeno grupo e sentia que perdia um pouco o restante grupo, tendo sido uma constante adaptação. Apesar desta dificuldade, considero que esta gestão do grupo pode ser facilitada se existir na base uma boa relação com as crianças, uma relação de proximidade, respeito e compreensão. Esta relação com as crianças é algo que priorizo em qualquer contexto e que acabou por ter sido mais fácil no sentido em que nos dois contextos os grupos eram bastante recetivos e acolhedores e incluíram-me de imediato nas suas brincadeiras e explorações. Progressivamente considero que construí uma boa relação com as várias crianças, embora que com umas mais rapidamente do que com outras, mas respeitando sempre os seus ritmos e interesses. Para além disto, considero ainda que aquilo que me permitiu criar uma relação tão positiva com as várias crianças foi o facto de brincar bastante com as mesmas, brincar ao lado e brincar com, apenas porque sim ou porque as queria conhecer melhor, levando bem consciente e priorizando como futura profissional a importância do brincar e destes momentos que por vezes são tão esquecidos.

A interação com as famílias diz respeito a outra dificuldade sentida na PPS I e II, sendo algo que considero que era importante ser mais debatido e refletido ao longo da nossa formação. Ao longo das práticas tenho sentido falta de estratégias para trabalhar com as famílias e envolvê-las ativamente na sala, embora depois dos períodos iniciais das práticas tenha conseguido criar uma boa relação com as mesmas. É gratificante ouvir o seu feedback em relação ao nosso trabalho, assim como vê-las a participarem em momentos da sala e gostaria de, como futura profissional, envolvê-las ao máximo, criando uma relação de respeito mútuo e de partilha de ideias.

Como última dificuldade que enunciei anteriormente e que senti de forma mais acentuada na prática em JI, aparece a necessidade do desdobramento do educador em tudo aquilo que está a acontecer na sala, ou seja, a necessidade de conciliar várias atividades planeadas com os projetos e investigações que estão a decorrer na sala. Esta foi das maiores dificuldades que senti no contexto de JI visto que me encontrava a participar num projeto e simultaneamente a realizar uma investigação, sendo que as duas exigiam a minha presença e atenção. Contudo, considero que a minha evolução foi positiva e notória, tendo-me adaptado à rotina e gerido o tempo de forma a não prejudicar nem o projeto nem a investigação mas priorizando sempre o interesse das

crianças e o tempo de brincar das mesmas. Esta evolução foi imprescindível para a construção da minha identidade profissional, fazendo-me “crescer” um pouco mais enquanto futura profissional.

Como já analisei anteriormente, a construção da identidade profissional dá-se muito através das interações com o outro e da partilha de ideias, sendo que depois de já ter enunciado a relação e interação com as crianças e também com as famílias, resta-me falar sobre as equipas educativas das salas e das organizações onde realizei as práticas. Estas equipas de profissionais foram importantes para o meu crescimento pessoal e profissional ao longo dos períodos de prática. Tanto em contexto de creche como de JI, a equipa da sala foi sempre muito recetiva e aberta à minha presença e às minhas ideias e opiniões, abrindo as portas da sua sala, o que por vezes pode não ser muito fácil. Tentaram sempre incluir-me em todos os momentos e fomos construindo uma relação de confiança e proximidade que permitiu um bom trabalho de equipa. Já relativamente aos restantes profissionais das organizações, também estes se mostraram sempre muito recetivos à minha presença, partilhando ideias e opiniões diariamente e fazendo-me sentir segura e incluída.

Depois de explicitar um pouco quais as maiores dificuldades sentidas na prática e também alguns dos pressupostos que orientam a mesma a que pretendo seguir enquanto futura profissional, considero que houve uma evolução da minha parte tanto a nível pessoal como profissional, tendo os dois contextos de prática me proporcionado experiências únicas e significativas. Contudo, estou consciente de que ainda há muito que posso aprender, melhorar, vivenciar e experienciar, sendo esta uma profissão em que nunca se deve estagnar ou achar que já se sabe tudo. A identidade profissional vai sendo construída e reconstruída “ao longo da vida profissional de um(a) educador(a) mediante as suas experiências” (Cardona 2006, citado por Seco, 2015, p. 38) e, sendo que a temática da educação encontra-se sempre em contante mudança e evolução, como futura profissional da área, procurarei uma formação contínua através de cursos, seminários, workshops, palestras, entre outros, de forma a poder evoluir e responder de forma positiva e significativa ao grupo de crianças.

Considero ainda importante ressaltar que tanto dos contextos de prática como do meu percurso, quer na licenciatura como no mestrado, levo uma “nova bagagem” cheia de aprendizagens importantes para o futuro, tendo estas experiências influência na construção da minha identidade profissional e ajudando-me a definir e a conhecer-me enquanto futura educadora de infância. Neste sentido, termino este período bastante satisfeita e feliz, ainda com mais vontade de exercer esta profissão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado o período de prática e concluído o presente relatório, torna-se essencial perspetivar esta experiência e salientar alguns pontos importantes. Tal como a experiência anterior em contexto de creche, esta experiência em contexto de JI tornou-se pertinente e rica em experiências e aprendizagens que levo para o futuro. O contexto de JI apresenta uma dinâmica completamente diferente de outros contextos, sendo que foi necessária uma adaptação mais demorada mas que depois se constituiu como algo benéfico.

O que pretendo salientar da prática é a relação que estabeleci com as crianças, permitindo-me realizar diversas aprendizagens e passar momentos muito positivos, assim como o trabalho com a equipa educativa que me fez refletir e crescer a nível profissional. Outro aspeto positivo que destaco é a possibilidade de, mais uma vez, ter tido a oportunidade de consolidar ideias e princípios que já defendia, contribuindo para a construção da minha identidade profissional.

Para além disto a realização do presente relatório tornou-se pertinente no sentido em que me levou a refletir sobre a minha prática, antes, durante e depois da mesma acontecer, mostrando-me os benefícios que esta postura reflexiva pode trazer-me enquanto futura profissional. Com o presente relatório fiquei ainda mais desperta para a importância das “pequenas” pistas que as crianças nos vão dando nos vários contextos, evidenciando as suas principais dificuldades e potencialidades, permitindo-nos adequar a nossa prática ao seu bem-estar e àquilo que realmente necessitam e se interessam.

No que diz respeito ao processo investigativo desenvolvido ao longo da prática, considero que o mesmo se constituiu como um processo benéfico e enriquecedor para mim enquanto futura profissional mas também para o grupo de crianças, no sentido em que permitiu que as mesmas se apropriassem de algumas noções temporais e se comesçassem a situar no tempo de forma autónoma e segura. Contudo, este processo teve algumas limitações, sendo que a principal deveu-se ao constrangimento temporal. Ainda sobre a investigação realizada, considero que apesar de não se poder retirar estritamente deste processo conclusões definitivas e generalizáveis devido a ser uma investigação restrita no tempo e num contexto, os dados recolhidos levantam algumas pistas que servem como reflexão da importância da temática e do que o educador pode fazer para trabalhar as noções temporais. Seria interessante em futuras investigações sobre esta temática procurar introduzir materiais e atividades diversificadas, adotar novas estratégias na sala, como por exemplo, a genealogia das crianças, a ligação

entre tempo e espaço, entre outras. Seria ainda interessante promover uma maior participação das famílias para que as mesmas pudessem também contribuir para este desenvolvimento de uma forma mais ativa.

De uma forma geral, chego ao final deste percurso bastante satisfeita com o percurso realizado e com a minha evolução e crescimento pessoal e profissional ao longo do mesmo, nunca esquecendo as minhas fragilidades. Assim, devido a todos os aspetos enunciados anteriormente faço um balanço positivo de toda a prática, a qual me possibilitou consolidar e expandir ainda mais o desejo de seguir esta profissão.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Porto: Asa Editores, S.A.
- Agostinho, K. (2015). A Educação Infantil com a Participação das crianças: algumas reflexões. *Da investigação às Práticas*, 6 (I), 69-86.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2011). Carta de Princípios para um Ética Profissional. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Araújo, C. & Oliveira, C. (2010) A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, pp. 99-108.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *interações*, 30, 110-137.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (1997). Emergência da matemática no jardim-de-infância. Porto; Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação – uma introdução à teoria e aos métodos* (Reimpressão). Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.
- Cardona, F. (2002). Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Graó.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4565/1/Coelho%26Tadeu.pdf>
- Cooper, H. (2002). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Ediciones Morata.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009).

Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 455-479.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf.

Direção-Geral da Educação (DGE). (s.d.). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/procedimentos-e-praticas-organizativas-e-pedagogicas-na-avaliacao-da-educacao-pre-escolar>.

Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças de um jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, N. M. & Estrela, A. (2015). *A apreensão do conceito de tempo através da literatura para a infância*. Vila Nova de Gaia: Atas do 2º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura.

Figueiredo, M. A. R. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.

Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.

Garrido, M. C. D. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación.

High Scope Portugal. (2015). *5 Pontos de Diferença*. Consultado em

<http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/5-pontos-de-diferenca.asp>.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Júnior, A. F. S. & Netto, M. B. (2012). Noções de tempo e espaço e literatura na educação infantil: diálogos em sala de aula. *Ensino Em Re-Vista*, 19 (2), 277-288.

Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 64, 27-41.

Mateus, M. N. E. (2016). Perceções da relação Escola e Família. *Imagonautas*, 7, 1-19.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Melo, R. & Freitas, H (2006). Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens. *Revista Referência*, II série, 2, 62-74.

Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.

Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 1, 43-56.

Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Movimento da Escola Moderna (s.d.). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola*

Moderna. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/exposicoes/ExpDidaticaMEM/exp_mem.pdf.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Consultado em http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.

Parente, A. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Pinazza, M. A. & Fochi, P. S. (2018). Documentação pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. *Revista Linhas*, 19 (40), 184-199. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/325136183_Documentacao_Pedagogica_a_observar_registrar_e_recriar_significados.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, 1 (3), 21-43.

Sarmiento, T. & Sousa, M. (2009) *Escola- Família- Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo*. Gestão e Desenvolvimento (pp. 141-156) Consultado em : <http://docplayer.com.br/32581928-Escola-familia-comunidade-uma-relacao-para-o-sucesso-educativo.html>

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.

Seco, T. (2015). *O papel do homem na educação de infância: Construção de uma identidade profissional no masculino* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa

Silva, J. A. & Frezza, J. S. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da educação infantil. *Conjectura*, 15 (1), 45-53.

- Silva, R. (2014). *A organização do espaço – o seu impacto na aprendizagem das Crianças* (dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Benfica). Consultada em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3998/1/a%20organiza%c3%a7%c3%a3o%20do%20espa%c3%a7o.pdf>.
- Silva, A. M. & Folque, A. (2016). Processo de aprendizagem em grupos heterogéneos. In, F. Ferreira, C. Anjos, A. Duarte, E. Fernandes, N. Franco, S. Santos, T. Sarmiento, Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (p. 159-171). Consultada em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/21223>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. B. (2015). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomás, C. A. (2007, Fevereiro). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>.
- Tomás, C. (2011). *“Há Muitos Mundos no Mundo”: Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2010). *Crianças Autoras de Projectos na Educação de Infância: Mapear conhecimentos, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC.
- Vasconcelos, A. A. (2013). Da investigação qualitativa: entre diferentes mundos, processos e metodologias. In A. A. Vasconcelos, et al., *Entre a teoria, os dados e o conhecimento: estudos de caso, investigação-ação*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9088?locale=en>.
- Villas Boas, B. M. F. (2004). *Portfolio, avaliação e trabalho pedagógico*. São Paulo:

Papirus.

Zabalza, M. (1987). Didática da Educação Infantil. Lisboa: Edições ASA.

Outros documentos:

- Projeto educativo (s.d.);
- Projeto Curricular de Sala (2018/2019);
- Página Oficial da organização (2013);
- Regulamento Interno da organização (2015).

ANEXOS

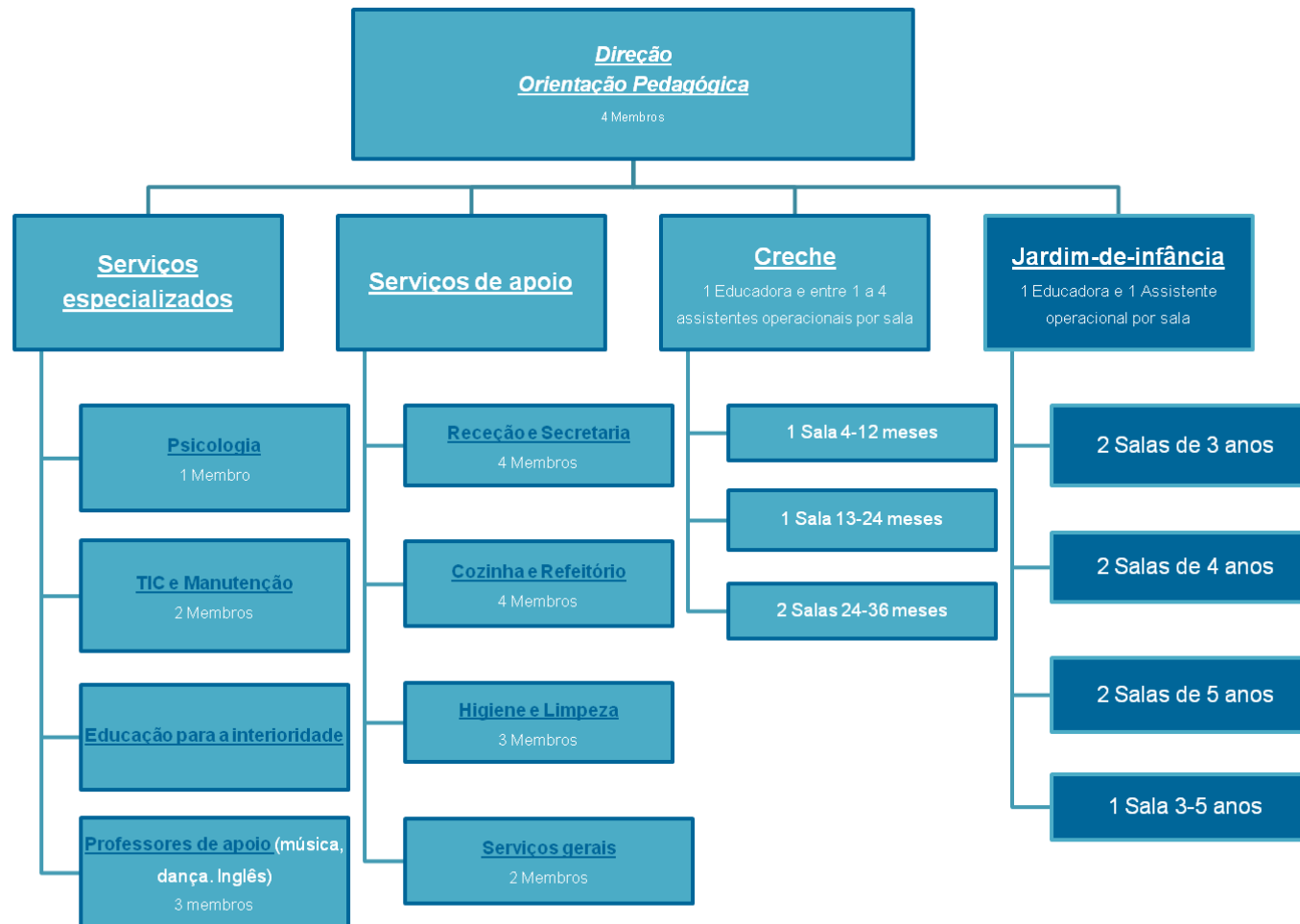
Anexo A. Portefólio individual PPS II

Devido à sua extensão, este anexo encontra-se gravado em PDF numa pasta da presente pen drive, com o seguinte título: “Portefólio individual PPS II - Elsa Aniceto nº2017111”.

Anexo B. Instalações da organização

<u>Piso 0</u>	
Salas de creche	Portaria
Praça central	Direção
2 Espaços exteriores	Sala de psicologia
Enfermaria	Sala das educadoras
Ginásio	Arrumos e cacifos
Refeitório	Cozinha
Casas de banho	Copa
<u>Piso 1</u>	
Salas de creche	Biblioteca
Salas de Jardim-de-infância	Sala X
Casas de banho	Sala polivalente
Lavandaria	Sala de reuniões

Anexo C. Organograma da organização



Cada setor tem o seu responsável, em articulação com a direção

Anexo D. Entrevista realizada à educadora cooperante

Transcrição da entrevista à educadora cooperante – PPS II 2018/2019

<u>Temática/blocos de informação</u>	<u>Objetivos da temática/blocos de informação</u>	<u>Questões</u>
<u>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Legitimar a entrevista; ✓ Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicar os objetivos gerais da entrevista; ▪ Informar acerca do carácter confidencial e anónimo dos dados recolhidos; ▪ Pedir autorização para a realização da gravação e assegurar a devolução da transcrição da mesma.
<u>Definição do perfil profissional da educadora</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer e caracterizar o percurso profissional da educadora. 	

Questões

▪ **Qual a sua formação profissional na área da educação?**

Tive o bacharelato e depois licenciiei-me em dez anos, depois licenciatura. Sou educadora há 25 anos e primeiro fui auxiliar. Tirei o Bacharelato na Maria Ulrich e depois a licenciatura na Almeida Garrett, tudo à noite porque já trabalhava.

▪ **Qual o seu percurso profissional?**

○ **Tempo de serviço nesta organização e noutras; em que cargos/funções.**

Estou aqui há 25 anos, mas fui auxiliar primeiro, sempre aqui. Fiz uma experiência de um ano na misericórdia da Amadora, no meio deste percurso, há 17 anos atrás. Aqui foi sempre em jardim-de-infância, sempre como educadora ou auxiliar.

<u>Conceções acerca da educação</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer quais as maiores dificuldades e vantagens que encontra na educação de infância e na sua profissão.
-------------------------------------	---

Questões

▪ **Quais considera serem os principais desafios/constrangimentos e benefícios da educação de infância?**

É a relação, o acolhimento e o ajudar a ser pessoa, tendo como base os valores. É a proximidade que faz com que isto seja possível, a afetividade. Depois tudo o resto, todas as aprendizagens se fazem com esta base e isto promove desenvolvimento.

▪ **E da sua profissão?**

Os maiores obstáculos são responder às expectativas das famílias porque nem sempre caminhamos lado a lado, é uma aprendizagem, é um grande desafio levá-los a perceber qual é o nosso trabalho. Porque o nosso trabalho não é guardar os meninos, não é protegê-los para não se mexerem, é construir uma pessoa que já vem formada mas que é um diamante por lapidar, portanto é um grande desafio esta relação com os outros adultos e a criança só cresce se houver esta relação, escola pais e educador e todos os outros parceiros, todos os outros professores. É uma construção, é preciso escutar primeiro e depois explicar qual o nosso papel. Temos de ser bons companheiros, bons amigos mas temos todos uma intenção, a brincar estamos a construir porque há sempre uma intencionalidade por trás.

Equipa educativa (da sala e da organização)

- ✓ Conhecer e caracterizar o trabalho em equipa realizado em sala;
 - ✓ Caracterizar as relações interpessoais entre equipa;
- Compreender o tipo articulação entre salas/valências da mesma organização.

Questões

▪ **Como caracteriza a equipa educativa da sala e o trabalho que é realizado entre a mesma?**

É assim a equipa da sala tem de caminhar em sintonia por isso são precisos momentos de paragem para planearmos juntos, escutarmos juntos o que correu bem, o que não correu bem, o que podemos melhorar. É num diálogo, numa conversa eficaz que faz com que todos consigamos. Este é um grande desafio, trabalhar com uma equipa.

▪ **Como gerem o trabalho em grupo?**

Faz parte da nossa comunidade educativa nós contemplamos o espaço para todos, para dar voz e vez.

▪ **Existe trabalho colaborativo com as outras profissionais das valências de creche e jardim-de-infância? Em que medida?**

Sim, a nossa escola contempla todas as valências e promove encontros em que todos estamos juntos. Desde que eu estou aqui sempre foi assim, vamos é melhorando as nossas intenções, partilhando e enriquecendo mais as nossas áreas de trabalho. Entre projetos tem que haver relação, temos de estar de portas abertas.

▪ **No seguimento da questão anterior, existe articulação entre salas e valências? De que tipo e forma?**

Sim, nós temos um calendário e nesse calendário contemplamos os momentos que são comuns a todos, festa de Natal, Páscoa, São Martinho, onde todos participam, de acordo com a faixa etária. São momentos em que estamos toda a escola na praça ou no exterior. Depois inter-salas temos as portas que se abrem para outras salas e temos toda uma relação com os projetos que se vai processando, estamos disponíveis para isso sim. Vão meninos à nossa sala pedir material ou qualquer outra coisa, nós vamos a outras ou à cozinha ou à portaria, isto faz parte, somos uma família e todos sabem que isto acontece. Não há é é hoje ou amanhã, vamos adequando.

<u>Grupo de crianças</u>	<ul style="list-style-type: none">✓ Caracterizar o grupo de crianças;✓ Conhecer quais as principais fragilidades e potencialidades e interesses do grupo; Identificar quais as formas de avaliação do grupo pela educadora.
--------------------------	--

Questões

▪ **Já conhecia o grupo de crianças com que se encontra a trabalhar ou existem elementos novos?**

Sim este grupo vem comigo desde os três anos, alguns elementos dos três anos já vinham de berçário. O ano passado entraram 8 novos porque o grupo de creche são só 17 e em jardim são 25, portanto o ano passado já ingressaram elementos novos ao grupo. Entretanto este ano, tendo 4 vagas na sala de aula, entraram 4 meninos novos. O grande grupo já conhecia as regras, as pessoas

e acolheram os outros. Mesmo acolhendo, estes também tiveram que se adaptar a uma nova rotina porque aos 3 anos almoçavam mais cedo, dormiam todos, este ano já almoçam mais tarde e só dormem mesmo se precisarem. Neste momento estão todos adaptados e os que entraram novos já conhecem as regras pré-estabelecidas para o grupo mas os outros ajudaram estes meninos. Embora na mesma idade são novos na escola, têm todos a mesma faixa etária, todos fazem 4 anos até ao final do ano. É um grupo homogéneo.

▪ **Em traços gerais como caracteriza este grupo?**

A minha preocupação quando eu recebo um elemento novo ou grupo novo é criar laços. Criar laços consiste em acolher, em acolher a criança que é única e especial e depois integrá-la no grupo e para isso em conjunto é preciso estabelecer limites, é preciso dialogar e a partir daí vem todo o trabalho e tudo faz parte de um plano. É por isso que fazemos o plano do dia; semanalmente fazemos a avaliação da semana, não falam todos mas à medida que vão vendo os outros fazer ao longo do ano todos vão tendo esta experiência e muitos não partilham aqui mas partilham em casa e às vezes os pais também adotam estes instrumentos para a sua casa como forma de estar mesmo sabendo que ao fim de semana o dia tem coisas que podem não acontecer como é na escola mas com o diálogo tudo se consegue. Eles aprendem a reagir bem às frustrações que é isto que nós queremos para se conhecerem melhor a si, os outros, o mundo e perceberem que têm de saber ouvir, esperar e têm de acolher os outros, portanto as regras foram feitas com eles, estão na sala de aula sempre pela positiva, tirámos alguma fotografias mas ao longo do ano vamos sempre referindo e lembrado e acrescentando.

○ **Quais considera serem as principais potencialidades e fragilidades do mesmo?**

A maior potencialidade é que são crianças, gostam de brincar, são muito criativas, então eu espero sempre muito mas dentro do grupo é importante conhecer cada um.

A grande fragilidade para mim é sempre serem 25, são sempre muitos mas ao longo dos tempos nós vamos criando estratégias com aquela certeza que vamos escutar cada um, vamos trabalhar em pequeno grupo, vamos fazer isto para chegar a tudo e a todos, nunca lhes tirando a vez, a voz, todos têm tempo, todos têm espaço, têm de ter todos esta oportunidade e eu tenho de ter esta consciência. Não posso só chegar aqueles porque são mais... falam mais, tenho que chegar a tudo, é o meu dever e a minha

missão. Todos os dias eu penso com quem é que eu hoje estive mais ou menos e depois fico contente que de uma maneira ou de outra cheguei a todos. Eu tento sempre encontrar três coisas boas e uma coisa menos boa para na minha cabeça estar o que é bom e o resto é para construir e melhorar, não é para esquecer. Tinha um menino que não queria desenhar e agora lançou um projeto e agora já está motivado a desenhar, tem a ver com o que está envolvido, portanto, tenho de observar bem e conhecer. É o nosso dever, incentivar porque nós como educadoras sabemos bem o que é expectável para a idade, sabemos bem qual é a lista de coisas que uma criança desta idade deve saber mas cada um chega lá a um ritmo diferente, embora hajam coisas que fazem parte dos alicerces, a linguagem, a relação, isto tudo é uma construção. A criatividade das crianças é imensa, muitas vezes nós temos uma ideia e eles dão uma volta a esta ideia que nós pensamos que nunca tínhamos pensado nisto e nós damos importância a tudo o que a criança diz e faz.

- **Quais são os seus maiores interesses?**

Eu acho que este grupo gosta muito de histórias e de mexer na terra, parece-me que são duas coisas muito procuradas. A expressão plástica também porque é assim, o desenho fala o que uma criança quer dizer. Eu acho que eles estão disponíveis em geral mas estas duas áreas...

- **Todas as crianças do grupo têm 4 anos neste momento, considera que todas têm um processo de desenvolvimento semelhante ou existem diferenças que tornam o grupo mais heterogéneo?**

Têm níveis de maturidade diferentes e formas de lidar com a frustração diferentes e todos querem ser os primeiros, mas já cresceram mais um pouco. Eles gostam muito de estar ao pé dos amigos e gerem também os seus interesses consoante os deles. Temos de ir ajustando a nossa prática àquilo que observamos neles. É um grande desafio a nossa profissão e depois eu não trabalho em massa, vamos ao longo da semana construindo os saberes, não estão 25 a brincar com caricas. Esta possibilidade de escolher vai-lhes dar responsabilidade.

- **Tem algo mais a acrescentar acerca do grupo de crianças que seja pertinente para a caracterização do mesmo?**

São miúdos que estão muito.... Desfrutam de tudo e gostam de estar nas várias áreas, é um grupo saudável, que arrisca, é interessado e nós temos de os desafiar a coisas que ponham o seu pensamento a trabalhar. Não estamos a ocupar, estamos a

dar-lhes materiais com uma intenção. Eu não me importo que um material do faz-de-conta venha para a modelagem, eu tenho é de perceber o porquê de ele o trazer e tenho de ler nas entrelinhas que se ele trouxe aquela panela é porque estão a faltar materiais na área da modelagem. Eu por exemplo neste momento estou a sentir que faltam roupas no faz-de-conta ou teques e outras coisas na modelagem, então estou numa fase de observação e depois tenho de responder e recheiar os espaços para lhes dar mais potencialidades e desafios.

▪ **Como realiza a avaliação do grupo?**

A avaliação do grupo é semanalmente, propomos ao grupo que faça a avaliação e dentro do grupo quem quiser expressa os seus sentimentos, o que gostou ou não, através da folha de registo. Aos poucos e poucos vamos construindo esta consciência de que aquilo que fazemos é importante e de que tem um sentido, mas temos este instrumento que permite avaliar o grupo. Depois também com conversas informais e no momento, quando há uma situação que é importante para o grupo que todas discutam, reunimos e conversamos com todos os elementos da equipa educativa. Temos de avaliar sempre as nossas atitudes e relações.

▪ **Como realiza a avaliação de cada criança individualmente?**

Através dos portefólios, através do desenvolvimento da criança, do COR, das OCEPE, da observação direta em que aqui vimos beber um pouco do modelo de Reggio Emília, dessa forma de estar, através da observação e da experimentação. Mas o portefólio é o fundamental e essencial, com base no desenvolvimento da criança. Nos portefólios englobamos sempre a partilha dos pais, os comentários da criança, do adulto. Tem várias fases e intervenientes, todos nós participamos na construção desse portefólio. Não há nenhum portefólio igual porque cada criança é única e especial.

<p><u>Processo/abordagem pedagógica</u></p>	<p>✓ Identificar os princípios pedagógicos que norteiam as práticas da educadora; Identificar os modelos pedagógicos seguidos/implementados pela mesma.</p>
---	---

Questões

- **Segue e utiliza algum modelo pedagógico que regule a sua prática?**

- **Se sim, qual/quais?**

Aqui na escola temos o modelo Reggio Emília, High scope, MEM, bebemos um bocadinho de cada um.

- **Implementado por si ou pela organização?**

Todas temos a mesma base e depois, de acordo com a faixa etária, utilizamos os mesmos instrumentos de trabalho de acordo com o grupo e com as suas necessidades.

- **Como os implementa?**

Os vários instrumentos de registo a sala baseiam-se muito no modelo de MEM. Depois temos o Reggio Emília em que trabalhamos a partir do real e da exploração e depois o COR vem-nos ensinar a observar e estar atentos e a partir daí depois temos os instrumentos reguladores que nos orientam. Temos também a nossa intuição mas temos todos estes modelos que nos orientam... daí trabalharmos muito também com materiais naturais e a exploração da natureza, faz todo o sentido dentro de um dos modelos.

- **Existe algum projeto pedagógico da sala? Quem o realiza?**

- **Quando e como é que este projeto é realizado?**

Temos umas linhas orientadoras da escola, temos o regulamento interno e o projeto educativo e depois dentro da sala de aula temos o nosso dossier de turma. É construído por mim, de acordo com o grupo que tenho. É constituído pela caracterização do grupo, pelos interesses, pelas estratégias, os métodos de trabalho, contempla tudo isto. Este dossier é avaliado trimestralmente para ver o que está ou não a corresponder e o que já melhorámos... no início do ano estavam meninos a fazer a adaptação, quando chegamos a Janeiro já estão mais adaptados. O dossier caracteriza aquele grupo específico.

<u>Gestão e organização do ambiente educativo</u>	✓ Conhecer a organização do ambiente educativo, assim como a fundamentação para a mesma.
---	--

Questões

- **Como e quando é realizada a planificação das várias atividades/desafios ao longo da semana?**

- **Quais os princípios ou critérios que utiliza para selecionar as temáticas e conteúdos destas planificações?**

Nós fazemos sempre o plano do dia e a planificação quando faço é quase sempre na sexta-feira e é com base naquilo que foi dito durante a semana, portanto eu para a semana já vou contemplar o projeto dos foguetões e das notícias na planificação e as atividades específicas de cada projeto. Existem depois outras conversas na sala que eu posso considerar importantes e posso-as contemplar para a realização da planificação. Depois temos de avaliar a planificação, para ver o que foi feito e o que não foi feito.

▪ **De que forma é organizada a rotina?**

○ **Por si no início do ano, adequando a mesma ao grupo, ou semelhante a todas as salas da organização?**

A escola tem uma rotina em termos de entradas, saídas e alimentação que é fixa e por isso mexe com as outras valências e a organização da escola. Depois temos os tempos letivos e não letivos e depois as extracurriculares, temos de nos organizar, ou seja, nós no tempo que temos vamos adequando a nossa prática aos vários momentos.

○ **As crianças e as famílias participam nas decisões de organização do ambiente educativo?**

Não, as famílias participam muito nos projetos, nas reuniões, são convidados a dar sempre o seu parecer e colaboração, é uma escola aberta e depois vamos combinando o que é possível e o que não é possível mas articulamos a nossa intenção de que eles façam parte da sala. Mesmo quando vem um pai falar de um determinado tema à sala, isso contempla-se na planificação.

▪ **De que forma é organizado o espaço da sala?**

○ **Que critérios utilizou para esta organização do espaço? (Áreas fixas e áreas de projetos)**

A sala é organizada por áreas, tentamos que as mais calmas estejam longe das mais barulhentas e depois vamos mudando conforme as necessidades e interesses e de acordo com os projetos que também vão surgindo. Portanto com as crianças vamos fazendo essas transformações, o importante é sempre definir as regras dessas áreas tais como o número de pessoas e o que é que lá existe... nós ainda não fizemos nenhum inventário mas é expectável que os meninos digam o que existe e o que falta em cada área.

○ **Quais os critérios que utiliza para selecionar materiais para a sala?**

Procuro que sejam materiais naturais e diversificados para que a criança possa explorar, temos de arriscar e deixar experimentar sem medo e com supervisão caso necessário. Quanto mais materiais tiverem, melhor. Desde que sejam estéticos, não sejam tóxicos e que estejam ao nível das crianças.

- **Existem alguns materiais ou áreas que considerava pertinentes de existirem na sala?**
Estou a sentir necessidade de reformular, que já faltam materiais, viste ontem? Eles foram buscar materiais a outra área para usarem noutra, isto quer dizer que estão a precisar de materiais novos, é um alerta para mim, tal como as roupas no faz-de-conta.
- **Avalia a organização do ambiente educativo ao longo do ano? De que forma?**

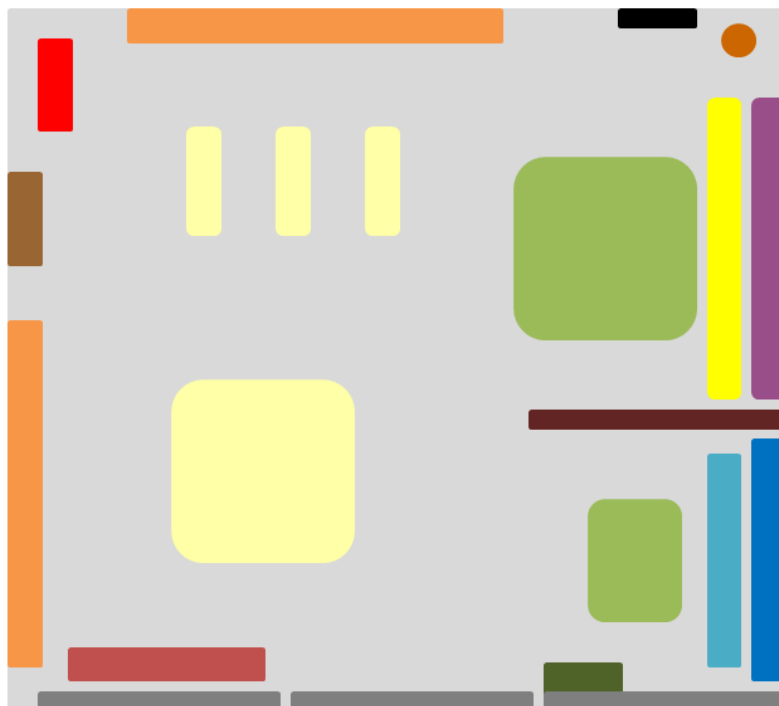
<u>Relação com as famílias</u>	✓ Conhecer a participação das famílias no Jardim-de-infância.
--------------------------------	---















Questões

- **Como caracteriza a participação e o envolvimento das famílias na sala e na organização?**
 - **Estratégias utilizadas;**
- **Com que frequência realiza reuniões com as famílias?**
- **Como é realizada a comunicação entre a equipa e as famílias?**
- **Quais as principais potencialidades e dificuldades que encontra na relação com as famílias da sala?**

<u>Conclusão da entrevista</u>	✓ Formalizar a finalização da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretende acrescentar algo mais que considere pertinente em relação aos aspetos abordados anteriormente? ▪ Obrigada mais uma vez pela sua disponibilidade.
--------------------------------	---	--

Anexo E. Planta da sala



-  Porta
-  Armário de arrumação de materiais e brinquedos
-  Quadro das presenças, dos aniversários e das tarefas
-  Área das construções
-  Tapetes
-  Caixote do lixo
-  Janelas
-  Mesas
-  Espelho
-  Área do faz-de-conta
-  Área da biblioteca
-  Exposição de produções ou projetos
-  Bancada de cozinha
-  Área da pintura - cavalete

Anexo F. Áreas e materiais existentes na sala

<u>Domínio de desenvolvimento</u>	<u>Áreas</u>	<u>Número de crianças permitidas na área</u>	<u>Materiais disponíveis</u>
<u>Expressão plástica</u>	Desenho	4 Crianças	Folhas, canetas, lápis de cor
	Pintura	2 Crianças	Cavalete, tintas, pincéis, folhas, batas
	Recorte e colagem	4 Crianças	Tesouras, colas, revistas, jornais, folhas, canetas, lápis
	Modelagem	4 Crianças	Receita caseira de massa de moldar feita pela equipa
	Aquarelas	3 Crianças	Aquarelas, folhas, pincéis, copos com água
	Cadernos	-	Caderno de cada criança onde a mesma pode desenhar o que quiser; canetas, lápis de cor
<u>Expressão dramática/jogo simbólico</u>	Faz-de-conta	4 Crianças	Espelho, armários e bancadas de cozinha, louça e alimentos de plástico, roupa, cabides, bonecos e roupas, chapéus, gorros, sofá e cadeira de verga com arrumação, mesa e bancos de madeira
	Mini faz-de-conta	2 Crianças	Pequena tenda, fantoches e bonecos
<u>Literacia</u>	Escrita	2 Crianças	Cadernos ou folhas, canetas, lápis
	Biblioteca/livros	3 Crianças	Estante de livros, tapete, almofadas
<u>Conhecimento do mundo</u>	Ciências	3 Crianças	Rochas, pedras, conchas, búzios, folhas, ramos

<u>Atividades propostas pela educadora</u>	Desafio	4 Crianças	Diversidade de materiais dependentes da atividade proposta
<u>Matemática</u>	Jogos de mesa	6 Crianças	Puzzles, jogos de encaixe, enfiamentos, tangram, peças de lego
	Água/areia/terra	2 Crianças em cada	Caixa de plástico com água/areia/terra e outros objetos, animais, plástico, entre outros
	Mesa de luz	2 Crianças (encontra-se do lado de fora da sala e é partilhada com a sala do lado)	Cesto com tampas e recipientes de plástico, pedaços de papel celofane, palhinhas coloridas
	Construções	4 Crianças	Blocos/sólidos de madeira, animais, carros e outros objetos de plástico
<u>Mobiliário existente na sala</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Armário para dossiers/portefólios das crianças – separa a área do faz-de-conta das construções; • Estante para arrumação de materiais, cadernos, produções, entre outras coisas; • Armário alto para arrumação; • Bancada da cozinha com lava-loiças; • Mesas retangulares e cadeiras pequenas. 		

NOTA: Estes dados foram recolhidos a partir observação direta do espaço da sala.

Anexo G. Dia tipo da sala

Acolhimento no exterior

“À chegada fui encontrar-me com as crianças no jardim dos passarinhos, tal como no dia anterior e pude brincar e interagir um pouco com as mesmas. As crianças permanecem neste espaço a brincar, onde são recebidas por algumas profissionais até por volta das 9 horas quando regressam à sala” (cf. NC 02/10 – Exterior).

Neste momento é possível também ter um contacto mais próximo com as famílias.

Acolhimento na sala/reunião de grande grupo

“Já na sala, a assistente operacional dispôs as cadeiras no centro da sala, em volta de umas mesas para se iniciar o acolhimento. A educadora sentou-se no topo e convidou-me a juntar à roda. Algumas crianças iam chegando e juntando-se à roda.

Para iniciar o acolhimento, a educadora referiu que era segunda-feira, o primeiro dia da semana e, depois de questionar as crianças acerca do tempo, retirou de uma caixa um cartão com a imagem real do sol para colocar no painel do tempo.

Depois foi cantada a canção da Ovelha, utilizando uma ovelha de peluche que ia passando por cada criança ao mesmo tempo que o nome da mesma era dito.

De seguida, a educadora retirou alguns cartões de forma aleatória de uma caixa de forma a nomear os responsáveis por várias tarefas ao longo do dia – duas crianças para a distribuição das frutas do lanche da manhã; duas crianças para a distribuição dos chapéus nos espaços exteriores; três crianças para ajudarem a pôr a mesa e ainda, uma criança para ser chefe de fila (primeira da fila) e outra para ser cerra fila (última da fila).

. . . depois iniciou-se a escolha das áreas para as quais as crianças iam brincar. De uma caixa, a educadora retirava os cartões com as fotografias e nomes das crianças e depois questionava as mesmas acerca da área para a qual estas queriam ir brincar. Depois de escolher, cada criança dirigia-se à assistente operacional que estava perto dos armários da sala e que ajudava a criança a colar o seu cartão no painel correspondente à área escolhida, sendo que cada área tem um número de ocupantes/participantes restrito”. (cf. NC 1/10).

Neste momento também é possível contar algumas histórias ou cantar várias canções, sendo sobretudo um momento de partilha pelas crianças e adultos.

Áreas; desenvolvimento de projetos; atividades orientadas

“As crianças dirigiram-se para áreas como a área do faz-de-conta, dos livros, dos jogos de mesa, dos legos, das construções, entre outras, incluindo a área do projeto” (cf. NC 01/10 – Brincar nas áreas).

Neste momento as crianças podem escolher a área em que querem brincar, sendo que está incluída a área do projeto que pode ou não estar a decorrer na sala e do desafio que corresponde a atividades propostas pela educadora e por mim que as crianças escolhem caso estejam interessadas.

Este é um dos momentos de excelência para a interação com as crianças e as mesmas procuram-me muito para brincar com elas.

Arrumar e lanche

“Os responsáveis pela fruta foram buscar os cestos com a fruta para o lanche da manhã, enquanto as crianças da sala se distribuíram pelas várias mesas” (cf. NC 01/10 – Lanche da manhã).

Atividades de enriquecimento motor/expressivo/musical/linguístico

(3ª – Expressão musical; 5ª – expressão motora; 6ª – dança criativa)

“A sessão de expressão musical aconteceu numa outra sala da organização e foi dinamizada por um professor contratado pela escola” (cf. NC 02/10 – Sessão de expressão musical). Normalmente estas atividades acontecem noutras salas da organização e são dirigidas por professores externos, específicos de cada atividade.

Nas sessões de expressão musical são utilizadas várias canções aliadas a movimentos corporais, a gestos, ritmos ou danças. Na sessão de dança criativa é muito utilizado o movimento e o corpo para expressar várias ações. Na sessão de expressão motora são criados vários percursos ou exercícios, assim como jogos em que é necessária uma atividade física mais elevada.

Brincar no exterior

Para este momento as crianças vão utilizando dois espaços exteriores que vão alternando durante cada semana. Estes espaços exteriores são bastante amplos e por isso são partilhados com outras salas. Os materiais disponíveis dependem de cada

espaço mas na maioria existem muitos materiais naturais como madeira ou relva, triciclos, escorregas, brinquedos, entre outros.

Pôr a mesa

“Em cada semana, existem sempre três crianças que põem a mesa um pouco antes do resto do grupo entrar para o refeitório. No refeitório, tanto eu como as crianças colocámos um avental e umas tocas de pano na cabeça. De seguida, uma funcionária do refeitório trouxe os pratos e os talheres, sendo que dividimos 7 crianças por cada mesa, ficando cada uma das ajudantes com uma das mesas para pôr. Primeiro são colocados os pratos e verifica-se se existem cadeiras suficientes para todos em cada mesa. De seguida, com a ajuda de uma imagem, os guardanapos são dobrados e colocados do lado direito de cada prato. Ainda com o auxílio da imagem, são colocados os talheres (garfo, faca e colher), assim como os copos. No final, o adulto que acompanha estas três crianças fica no refeitório para servir as sopas e as crianças regressam ao recreio para chamar o restante grupo” (cf, NC 8/10 – almoço).

Almoço

“As crianças dirigiram-se em fila para a casa de banho e depois para o refeitório onde começam por comer a sopa e depois o prato principal. Quando terminam a sopa, cada criança levanta-se e leva o seu prato para um tabuleiro da loiça suja. Depois colocam-se na fila para que a assistente operacional lhes sirva o prato principal. No final da refeição, as crianças levantam o seu prato, copo e talheres e voltam a sentar-se” (cf. NC 1/10 - almoço).

Repouso

“No final da refeição, uma assistente operacional da organização vem buscar as crianças das várias salas para que estas vão dormir. Segundo uma conversa informal com a assistente operacional, nesta idade específica, o período da sesta é opcional, ou seja, trata-se de uma escolha das famílias” (cf. NC 1/10 - almoço).

As crianças da minha sala que dormem, assim como as da sala do lado, dormem em catres que são colocados na sala onde me encontro a estagiar.

Áreas: desenvolvimento de projetos: atividades orientadas

“As crianças que estão acordadas dividem-se pelas áreas disponíveis na sala enquanto as restantes vão acordando ao seu ritmo, de forma voluntária e natural, sem que ninguém as acorde” (cf NC 1/10 – brincar nas áreas).

Este momento é muito semelhante ao da manhã, sendo que as crianças brincam nas áreas que escolheram e participam em desafios e projetos da sala.

Avaliação do dia/reunião em grande grupo

“Depois de arrumadas as áreas, as crianças reúnem-se novamente em roda, sentadas nas cadeiras, de forma semelhante à do acolhimento da manhã. Esta reunião da tarde serviu para falar um pouco acerca do dia, da minha presença e da criança nova, assim como para partilhar os desenhos realizados nas notícias. A educadora mostra todos os desenhos e questiona cada criança acerca do que esta representou, incentivando-a a partilhar com o resto do grupo. De seguida foram cantadas algumas músicas sobre diversas temáticas” (cf, NC 1/10 – reunião).

Brincar

Neste momento as crianças brincam no espaço correspondente ao dia da semana, ou seja, se for 2ª, 3ª ou 5ª feira, as crianças brincam na sala e nas várias áreas até irem embora da organização, se for 4ª ou 6ª feira, as crianças brincam num dos espaços exteriores.

<u>“Quando?”</u>	<u>“O quê?”</u>	<u>“Onde?”</u>
8h – 09h	Acolhimento no exterior	Exterior Sala (caso esteja mau tempo)
9h – 9h30/9h50	Acolhimento na sala	Sala
10h – 10h45	Áreas Desenvolvimento de projetos Desafios orientados	Sala
10h45 – 11h	Arrumar as áreas Lanchar	Sala
11h – 11h45	Atividades de enriquecimento (3ª, 5ª, 6ª) Brincar no exterior	Outras salas da organização Exterior

11h45	Pôr a mesa	Refeitório
11h45 – 12h15	Brincar no exterior Higiene	Exterior Casa de banho
12h15 – 13h	Almoço	Refeitório
13h – 14h/14h30	Sesta	Sala
14h – 15h30	Áreas Desenvolvimento de projetos Desafios orientados	Sala
15h30 – 16h	Avaliação do dia Reunião de grande grupo	Sala
16h30	Brincar	Sala (2ª, 3ª, 5ª) Exterior

NOTA: Estes dados foram recolhidos a partir observação direta e da consulta do PCS.

Anexo H. Traços gerais e estruturantes das famílias

<u>Criança</u>	<u>Irmãos</u>	<u>Habilitações literárias do pai e mães</u>	<u>Idade do pai e mãe</u>
B.	1 Irmão mais novo	"Heterogéneas, variando entre a escolaridade obrigatória e estudos superiores" (PCS 2018/2019)	"As idades dos familiares variam entre os 30 e os 40 anos" (PCS 2018/2019)
BR.	1 Irmão mais velho		
CC.	1 Irmão mais velho		
C.	*		
ED.	1 Irmão mais velho		
EZ.	1 Irmão gémeo (frequenta a mesma organização)		
F.	2 Irmãs mais velhas		
GA.	*		
GU.	1 Irmão mais velho e 1 mais novo		
GO.	1 Irmã mais velha		
JL.	1 Irmã mais nova		
JP.	*		
LL.	2 Irmãs mais velhas		
L.	Não		
LI.	*		

MD.	Não		
M.	2 Irmãos mais velhos (um deles frequenta a mesma organização)		
MB.	1 Irmã mais nova		
ML.	Não		
O.	1 Irmã mais velha		
PV.	*		
RE.	1 Irmã gémea e 2 irmãs mais velhas (frequenta a mesma organização)		
RI.	1 Irmã mais velha		
S.	1 Irmão mais velho		
V.	1 Irmão mais novo		

*Dados sobre os quais não foi possível recolher informação

NOTA: Estes dados foram recolhidos a partir observação direta e da consulta do PCS.

Anexo I. Traços gerais e estruturantes das crianças

<u>Criança</u>	<u>Idade</u> (Início da prática - 01 de Outubro)	<u>Género</u>	<u>Percurso institucional</u>
B.	4 Anos	Feminino	Outra organização
BR.	4 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
CC.	4 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
C.	3 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
ED.	4 Anos	Masculino	Outra organização
EZ.	4 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
F.	4 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
GA.	4 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
GU.	4 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
GO.	3 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
JL.	4 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018

JP.	4 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
LL.	3 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
L.	3 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
LI.	4 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
MD.	4 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
M.	4 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
MB.	3 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
ML.	3 Anos	Masculino	Outra organização
O.	4 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
PV.	3 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
RE.	4 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
RI.	3 Anos	Feminino	Frequentou a presente organização em 2017/2018
S.	3 Anos	Masculino	Frequentou a presente organização em 2017/2018

V.	4 Anos	Masculino	Outra organização
<u>Total:</u>	25 Crianças: <ul style="list-style-type: none"> • 12 Do sexo feminino; 13 do sexo masculino • 21 Já frequentavam a organização no ano de 2017/2018; 4 frequentam pela primeira vez a organização 		

*Dados sobre os quais não foi possível recolher informação

NOTA: Estes dados foram recolhidos a partir observação direta e da consulta do PCS.

Anexo J. Folheto informativo da investigação para as famílias

Fotografia

Os dias da semana:

- "Durante a semana vimos à escola e ao sábado e ao domingo ficamos em casa a descansar"
- Quando olhamos para o quadro, podemos ver o que vamos fazer nesse dia!

O quadro semanal da nossa sala

Olá famílias! Esta semana temos novidades na nossa sala: um quadro da semana com os dias de segunda a domingo e as atividades que fazemos em cada dia; Temos também um calendário novo onde podemos ver o ano, o mês e o dia em que estamos!

O calendário:

- Ao longo do dia podemos ir ao calendário e ver qual a data: qual o ano, o mês e o dia em que estamos
- Todos os dias há um menino/menina que está responsável por escrever a data

Fotografia

Construção do quadro!

Fotografia

Fotografia

Fotografia

- ❖ Fizemos vários desenhos para completar o nosso quadro e depois colámos em cada dia!
- ❖ Recortámos revistas e jornais para depois colarmos os alimentos que costumamos comer na escola à hora do almoço!

Um desenvolvimento adequado das noções temporais ao longo da sua infância permite à criança uma "melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados"
(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 88).

Anexo K. Registo das presenças das crianças da sala

Objetivos gerais:

- Registrar quantas presenças são marcadas diariamente
- Comparar o número de presenças assinalado pela equipa com o assinalado pelas crianças
- Compreender a eficácia e a utilização do quadro das presenças

Registo das presenças da sala			
Semana	Dia	Nº de crianças presentes	Nº de presenças marcadas
08 a 12 de Outubro	Introdução do quadro – dia 10 Outubro		
	10.10	23	23
	11.10	22	22
	12.10	23	23
15 a 19 de Outubro	15.10	21	21
	16.10	23	14
	17.10	24	19
	18.10	24	19
	19.10	24	20
22 a 26 de Outubro	22.10	24	10
	23.10	20	5
	24.10	22	15
	25.10	22	11
	26.10	-	-
29 de Outubro a 02 de Novembro	29.10	20	15
	30.10	25	15
	31.10	24	10

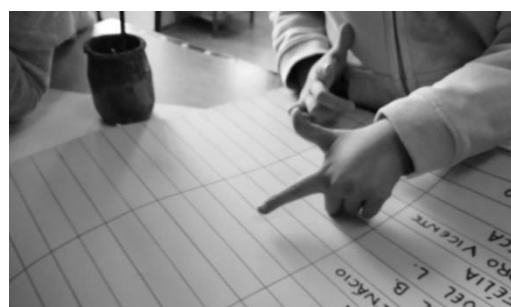
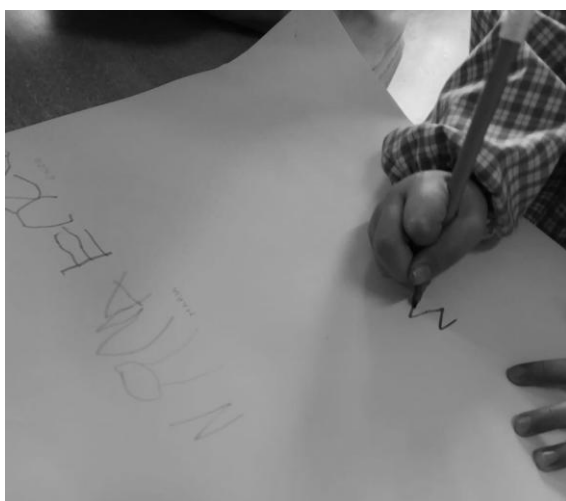
	01.11	-	-
	02.11	-	-
05 a 09 de Novembro	05.11	22	10
	06.11	23	11
	07.11	23	9
	08.11	23	20
	09.11	24	10
12 a 16 de Novembro	12.11	22	18
	13.11	22	12
	14.11	21	8
	15.11	21	10
	16.11	23	19
19 a 23 de Novembro	19.11	19	15
	20.11	21	14
	21.11	22	11
	22.11	22	10
	23.11	24	19
26 a 30 de Novembro	26.11	22	15
	27.11	25	11
	28.11	24	9
	29.11	20	11
	30.11	21	13
03 a 07 de Dezembro	03.12	20	10
	04.12	22	20
	05.12	22	13
	06.12	22	18
	07.12	22	11

10 a 14 de Dezembro	10.12	23	15
	11.12	23	10
	12.12	22	8
	13.12	23	8
	14.12	21	12
Introdução do quadro da semana + calendário			
17 a 21 de Dezembro	17.12	20	14
	18.12	21	21
	19.12	25	25
	20.12	24	23
	21.12	21	20
07 a 11 de Janeiro	07.01	25	20
	08.01	25	23
	09.01	24	21
	10.01	21	18
	11.01	24	22
14 a 18 de Janeiro	14.01	21	15
	15.01	24	22
	16.01	24	24
	17.01	25	22
	18.01	22	22
21 a 25 de Janeiro	21.01	23	22
	22.01	24	24
	23.01	22	22
	24.01	24	20
	25.01	24	21

Anexo L. Consentimento informado às crianças

<u>Data</u>	30.11.2018
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>No período da manhã, fui chamando as crianças até à minha mesa para pedir às mesmas a sua autorização tanto para tirar fotografias como para participarem na investigação. Como no acolhimento tivemos o aniversário da L. e este demorou mais do que o habitual, a conversa em grande grupo que tinha pensado não aconteceu e portanto fui explicando individualmente às crianças que foram ter comigo de manhã.</p> <p>Para isso levei duas cartolinas: uma em que tinha três colunas, uma para os nomes das crianças, outra com uma fotografia de uma câmara que simbolizava o autorizo e outra com a mesma fotografia mas com uma cruz vermelha por cima que simbolizava o não autorizo; a outra cartolina, tinha uma imagem de umas crianças à volta de um livro e encontrava-se em branco. As crianças tinham de carimbar a sua impressão digital na cartolina das fotografias, através de tinta e tinham de assinar o seu nome na folha correspondente à investigação, caso quisessem participar.</p> <p>Expliquei às mesmas a necessidade deste pedido: “Eu também ando na escola como vocês e para a minha escola tenho de fazer um trabalho sobre a nossa sala e sobre vocês. Para isso tenho de tirar algumas fotografias e escrever algumas coisas que vocês fazem. O trabalho vai ser sobre os dias da semana, as estações do ano, os vossos dias de nascimento, sobre o tempo”.</p> <p>Apesar de não esperar esta reação, as crianças aceitaram muito bem a explicação e mostraram-se bastante entusiasmadas com a ideia de poderem assinar o seu nome e carimbar a sua impressão digital. Ao longo deste momento as crianças mostraram-se bastante responsáveis e conscientes do</p>	<p><u>Pedido de autorização para fotografias e para participação na investigação às crianças</u></p>

<p>que estava a acontecer, alertando-me para o facto de ainda não terem carimbado a sua impressão digital ou de fazerem perguntas acerca do “meu trabalho”.</p>	
<p>Enquanto as crianças estavam nas mesas a comer o lanche da manhã, aproveitei para conversar com o grande grupo acerca do que tinha acontecido de manhã. Voltei a explicar tudo o que tinha explicado de manhã apenas a algumas crianças e mostrei as cartolinas, explicando para que cada uma servia. As crianças estavam atentas à minha explicação e pude ouvir alguns comentários a seguir: “Eu deixei a Elsa tirar fotografias a mim a brincar e a fazer coisas, está ali o meu dedo pintado”; “Eu vou ajudar a Elsa a fazer o trabalho dela da escola!”; “A Elsa também anda na escola”.</p>	<p><u>Lanche da manhã –</u> <u>conversa em</u> <u>grande grupo sobre</u> <u>a investigação</u></p>



Anexo M. Técnicas de recolha e análise de informação para a investigação

<u>Recolha de informação para a investigação</u>	
<u>Técnicas</u> de recolha de informação	<u>Instrumentos</u> de recolha de informação
<u>Observação</u>	Notas de campo diárias
	Fotografias
	Portefólio individual que construí ao longo da prática
<u>Inquérito</u>	Guião de entrevista à educadora cooperante
	Guião de entrevista às crianças
	Questionário às famílias
<u>Consulta/análise documental</u>	Projeto educativo
	Projeto curricular de sala
<u>Análise da informação recolhida na investigação</u>	
<u>Análise de conteúdo</u>	Notas de campo diárias
	Entrevistas às crianças
	Questionários às famílias

Anexo N. Guião de entrevista às crianças

Guião de entrevista INICIAL- crianças

Data: 14 de Novembro, 2018

Objetivos gerais:

- Ouvir as opiniões das crianças acerca do quadro das presenças
- Compreender de que forma é possível melhorar o preenchimento do quadro pelo grupo

Função do quadro:

- ? “Sabes para que serve o quadro de presenças da nossa sala?”

Marcação das presenças:

- ? “Como se marcam as presenças?”;
- ? “Tens marcado a tua presença todos os dias?”; “Se não, porquê?”

Opiniões acerca do quadro:

- ? “Achas que é importante termos este quadro na sala? Porquê?”

Guião de entrevista FINAL- crianças

Data: 22 de Janeiro, 2018

Objetivos gerais:

- Compreender se houve algumas diferenças no preenchimento do quadro das presenças
- Perceber de que forma a introdução de outros instrumentos na sala foi facilitadora no preenchimento do quadro

- Compreender de que forma a investigação realizada na sala causou impacto neste preenchimento

Marcação das presenças:

- ? “Tens marcado a tua presença todos os dias?”; “Se não, porquê?”
- ? “Como é que tens marcado as tuas presenças, sozinho, com ajuda?”

Opiniões acerca do quadro:

- ? “O que achas diferente no quadro ou na sala e que te ajudou a marcares as tuas presenças?”
- ? “Achas que é importante termos este quadro na sala? Porquê?”

Anexo O. Questionário destinado às famílias

Desenvolvimento de noções temporais na sala ...

Olá Famílias!

Como sabem, ao longo do período em que estive em estágio na sala ..., num trabalho conjunto entre mim e a equipa da sala, foram dinamizadas algumas estratégias de forma a promover o desenvolvimento de noções temporais pelas crianças da sala.

Ao longo do tempo foram abordadas diversas temáticas como a semana, o dia, as rotinas, as estações do ano, os meses, o ano, os aniversários, entre outras, sendo que foram construídos/elaborados vários instrumentos, os quais estão acessíveis na sala para observação e exploração.

No sentido de perceber os contributos deste processo para a apropriação das noções temporais por parte das crianças, noções tão importantes para o dia-a-dia das mesmas, elaborei um pequeno questionário que vos pedia que respondessem. Todas as informações recolhidas neste questionário e também durante toda a prática servirão exclusivamente para fins académicos, salvaguardando a privacidade e confidencialidade das crianças, das suas famílias e também da organização em si.

Espero poder contar com a vossa ajuda e agradeço desde já a vossa disponibilidade e atenção,

Elsa Aniceto, Sala ... ☺

1. Ao longo deste período notou algumas diferenças na apropriação temporal do (a) seu/sua filho (a)? (assinale com um X a opção que mais se adequa)

Sim

Não

Se sim, em que situações denotou evoluções?

O que continua a ser mais difícil para o (a) seu/sua filho (a)??

2. O (a) seu/sua filho (a) fez alguns comentários em casa acerca do trabalho realizado em sala?

a. Se sim, pode dar alguns exemplos?

3. Considera importante e pertinente esta temática para o desenvolvimento da criança?

Obrigada mais uma vez pela vossa ajuda e disponibilidade! ☺

Anexo P. Roteiro ético da investigação

<u>Roteiro Ético da investigação</u>		
Carta de princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)	Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Como foi concretizado na prática:
<p><u>Princípios:</u></p> <p>3 – “Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”;</p> <p>4 - “Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”;</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>Nº3 – “Garantir a troca de informações entre a instituição e a</p>	<p>1. <u>Objetivos do trabalho</u> “Explicitação a todos os actores envolvidos na investigação” (p. 160)</p>	<p>Crianças: Existiu uma conversa informal em que explicitarei a existência e a temática da investigação; As crianças que aceitaram participar na investigação, assim como aceitaram a recolha de intervenções acerca delas próprias assinaram uma cartolina relativa ao consentimento informado;</p> <p>Famílias: Conversas informais com cada família,</p>

<p>família”;</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>Nº4 – “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>		<p>explicitando a temática e o objetivo da investigação;</p> <p>Equipa: conversas informais com a educadora e auxiliar ao longo da prática.</p>
<p><u>Princípios:</u></p> <p>1 - “Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução”;</p> <p>2 - “Respeito – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem e do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita”;</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>Nº3 – “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas</p>	<p>2. Custos e benefícios</p> <p>É necessário que os objetivos da investigação tenham em consideração os possíveis benefícios e custos/danos para as crianças e restantes intervenientes na investigação (p. 160)</p>	<p>Crianças: principal benefício – desenvolvimento de algumas noções temporais; maior autonomia e segurança na rotina; previsão do que vai acontecer ao longo do dia;</p> <p>Principal dano/custo – “invasão” inicial do ambiente educativo uma pessoa desconhecida;</p> <p>Equipa: principal benefício – partilha de ideias e informações, entreadjudada no quotidiano;</p> <p>Principal dano/custo – ajuste</p>

<p>as condições que estiverem ao seu alcance”;</p> <p>Nº4 – “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”;</p> <p>Nº5 – “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma”;</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>Nº1 – “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”;</p> <p>Nº2 – “Promover a participação e acolher os contributos das famílias,</p>		<p>e adaptação do trabalho de sala à prática da estagiária e à investigação realizada pela mesma;</p> <p>Famílias: principal benefício – partilha de ideias e informações e novas experiências para os seus filhos; entreajuda;</p> <p>Principal dano/custo – insegurança inicial por ter uma pessoa desconhecida na sala.</p>
--	--	---

<p>aceitando-as como parceiras na acção educativa”;</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>Nº1 – “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminação”;</p> <p>Nº2 – “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p>		
<p><u>Princípios:</u></p> <p>4 - “Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”;</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>Nº7 – “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”;</p>	<p>3. <u>Respeito pela privacidade e confidencialidade</u></p> <p>Respeitar a privacidade e confidencialidade de todos os dados recolhidos para a investigação, assim como de todos os intervenientes na mesma (p. 161)</p>	<p>Crianças: nomes substituídos pelas iniciais em todos os registos; rostos tapados nas fotografias - caso alguma criança mostrasse recusa ou constrangimento em tirar fotos, não tiraria mais; carimbo da impressão digital com tinta, numa cartolina que serviu de consentimento informado das</p>

<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>Nº4 – “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança”;</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>Nº4 – “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>		<p>crianças para a recolha de fotografias;</p> <p>Equipa: nomes substituídos pelas iniciais; rostos tapados nas fotografias;</p> <p>Famílias: nomes substituídos pelas iniciais nos inquéritos disponibilizados; anonimato nos vários registos escritos.</p>
<p><u>Princípios:</u></p> <p>4 - “Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”;</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>Nº1 – “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultural, estrato social e</p>	<p>4. <u>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</u> “É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão das crianças na investigação” (p. 162)</p>	<p>Crianças: As crianças que participaram na investigação foram aquelas que, no início da mesma, assinaram o consentimento. Apesar desta assinatura, as crianças tiveram sempre a opção de não participar nas atividades e explorações e mudar a sua decisão inicial;</p>

<p>situação específica do seu desenvolvimento...”</p> <p>Nº6 – “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”;</p> <p>Nº9 – “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</p>		<p>Equipa: a equipa foi informada do consentimento às crianças e encontrava-se de acordo com o mesmo.</p>
<p><u>Princípios:</u></p> <p>1 - “Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução”;</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>Nº2 - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p>	<p>5. Fundamentos “Análise e revisão dos métodos e objetivos da mesma investigação” (p. 163)</p>	<p>Consulta documental de vários textos, artigos, livros, entre outros, acerca do desenvolvimento de noções temporais e a sua importância para o desenvolvimento das crianças.</p>
<p><u>Princípios:</u></p>	<p>6. <u>Planificação e definição dos objetivos e métodos de</u></p>	<p>Crianças: não lhes foram</p>

<p>2 - “Respeito – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem e do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita”;</p> <p>4 - “Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”;</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>Nº3 – “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”;</p> <p>Nº4 – “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”;</p>	<p><u>investigação</u></p> <p>Todos os participantes “devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (p. 163)</p>	<p>explicitados os objetivos específicos da investigação mas as crianças sabiam do que a mesma se tratava;</p> <p>Equipa: conversas informais; enviar as várias fases de construção do portefólio e relatório, reflexões e notas de campo;</p> <p>Famílias: estavam a par da investigação e dos seus objetivos através das conversas informais, exposição de fotografias acerca das atividades/explorações, entre outras.</p>
--	--	---

<p>Nº6 – “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”;</p> <p>Nº9 – “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>Nº1 – “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”;</p> <p>Nº2 – “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa”;</p> <p>Nº3 – “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”;</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p>		
---	--	--

<p>Nº1 – “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”;</p> <p>Nº4 - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>		
<p><u>Princípios:</u></p> <p>3 – “Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”;</p> <p>4 - “Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”;</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>Nº1 – “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultural, estrato social e situação específica do seu</p>	<p>7. <u>Consentimento informado</u></p> <p>“As crianças devem estar conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as pode prejudicar de qualquer forma” (p. 164)</p>	<p>Crianças: consentimento informado dado às crianças para as mesmas assinarem (participação ou não na investigação) ou colocarem a sua impressão digital (autorização para a recolha de fotografias);</p> <p>Equipa educativa: conversas informais; enviar as várias fases de construção do portefólio e relatório, reflexões e notas de campo;</p> <p>Famílias: conversas informais; pedido de autorização</p>

<p>desenvolvimento...”</p> <p>Nº9 – “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”;</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>Nº1 – “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”;</p> <p>Nº2 – “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa”;</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>Nº3 – “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas”</p> <p>Nº4 – “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>		<p>para fotografias das crianças no início da prática.</p>
---	--	--

<p><u>Princípios:</u></p> <p>3 – “Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”;</p> <p>4 - “Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”;</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>Nº6 – “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”;</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>Nº3 – “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”;</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p>	<p>8. <u>Uso e relato das conclusões</u> Diz respeito à devolução da informação recolhida a todos os intervenientes (p. 166)</p>	<p>Crianças: através das documentações pedagógicas realizadas e de conversas com o grupo; reuniões ao final do dia;</p> <p>Equipa educativa: realizada durante toda a prática; envio do portefólio e relatório;</p> <p>Famílias: exposição acerca das várias atividades/explorações realizadas; conversas informais; entrega do portefólio da criança.</p>
--	---	---

<p>Nº2 – “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”;</p> <p>Nº3 – “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas”.</p>		
<p><u>Princípios:</u></p> <p>3 – “Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”;</p> <p>4 - “Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”;</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>Nº1 – “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultural, estrato social e situação específica do seu</p>	<p>9. <u>Possível impacto nas crianças</u> É fundamental que o investigador pondere acerca do “impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação” (p. 166)</p>	<p>Crianças: envolvimento em novas e pertinentes atividades e explorações relacionadas com a temática da investigação; promoção da autonomia e segurança ao longo da rotina; desenvolvimento de noções temporais, entre muitos outros derivados da interação entre pares e entre criança-adulto.</p>

<p>desenvolvimento...”</p> <p>Nº9 – “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”;</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>Nº1 – “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”;</p> <p>Nº2 – “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa”;</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>Nº3 – “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas”</p> <p>Nº4 – “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>		
---	--	--

<p><u>Princípios:</u></p> <p>3 – “Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”;</p> <p>4 - “Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”;</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>Nº6 – “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”;</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>Nº3 – “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”;</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p>	<p>10. <u>Informação às crianças e adultos envolvidos</u></p> <p>“Todo o processo de investigação tem de ser transparente . . . e promover, de forma efectiva, a metodologias participativas” (p. 167)</p>	<p>Aspetos já referidos em cima</p> <p>- todos os intervenientes foram recebendo informações acerca da investigação ao longo da prática – ainda assim podia ter dado mais informações acerca da investigação, às famílias por exemplo.</p>
--	---	--

<p>Nº2 – “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”;</p> <p>Nº3 – “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas”.</p>		
---	--	--

Nota: Tabela de elaboração própria (2019).

Anexo Q. Notas de campo iniciais – dificuldades iniciais observadas

<u>Notas de campo ilustrativas</u>	
<u>Data</u>	18.10.2019
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>No final do acolhimento, o EZ. veio ter comigo e disse: “Amanhã vou trazer a minha camisola do Benfica para o jogo de futebol, vais ver como é gira!”, “O jogo que vamos fazer é hoje mas podes trazer a camisola amanhã na mesma para mostrar aos amigos”, respondi; “Não sabia que era hoje” (EZ.). Depois disto, a criança mostrou-se frustrada e triste por não ter trazido a camisola no dia do jogo.</p>	<u>Acolhimento na sala</u>
<u>Data</u>	26.10.2018
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>De manhã, enquanto preparava as cadeiras para o acolhimento, perguntei às crianças qual era o dia da semana. Como as crianças se mostraram hesitantes, referi: “É o último dia da semana, sabem qual é?”; “É quinta-feira, o último dia da semana” (BR. e RE.); “Quinta-feira foi ontem por isso hoje é sexta-feira”, afirmei.</p> <p>Depois desta situação, surgiu um pequeno diálogo entre duas crianças:</p> <p><u>ML.</u>: Hoje é o último dia da semana antes de ficarmos em casa com os nossos pais.</p> <p><u>L.</u>: Pois é, é quando eu como chocolate!</p>	<u>Acolhimento na sala</u>

(É de salientar que na semana anterior, a mesma criança quis escrever na notícia de fim de semana que tinha comido chocolate em casa e que só podia comer naquele dia).		
<u>Data</u>	30.10.2018	
<u>Nota de campo</u>		<u>Momento/atividade</u>
<p>Enquanto as crianças se estavam a sentar, questionei as mesmas acerca de que dia era hoje, sendo que algumas responderam que “é dia de chuva”. Referi que era terça-feira, o segundo dia da semana e voltei a perguntar às mesmas o que acontecia de diferente neste dia, embora estas não tenham identificado que era dia de sessão de música.</p>		<u>Acolhimento na sala</u>
<u>Data</u>	30.10.2018	
<u>Nota de campo</u>		<u>Momento/atividade</u>
<p>Enquanto as crianças se preparavam para arrumar, chamei as três crianças que são responsáveis por pôr as mesas, explicando que estava na hora de colocar as mesas. Uma delas estava distraída e, quando voltei a chamá-la, a mesma demonstrou alguma inquietação “Porque é que vamos já embora? Eu estava a brincar e queria mais, ainda não é hora de ir pôr a mesa, ainda é de manhã”, sendo que depois lhe expliquei que estava na hora de pôr a mesa e ela era uma das responsáveis por colocar a mesa e que assim que terminasse poderia voltar a brincar, tranquilizando-a.</p>		<u>Pôr a mesa</u>
<u>Data</u>	14.11.2018	
<u>Nota de campo</u>		<u>Momento/atividade</u>
<p>O JL. Chegou hoje à organização e não queria entrar na sala, agarrando-se à mãe. A mãe</p>		<u>Acolhimento na sala</u>

explicou à educadora que a manhã tinha sido particularmente difícil visto que o JL. fez uma birra porque não queria vestir o fato de treino, sendo que defendia que não era dia de expressão motora. A educadora acalmou a criança e referiu que o dia de hoje era quinta-feira e que era dia de expressão motora no ginásio.		
<u>Data</u>	19.11.2018	
<u>Nota de campo</u>		<u>Momento/atividade</u>
<p>Quando cheguei à sala, o ML. veio a correr para me dizer que esteve 2 dias em casa dos avós e que trouxe broa e queijo da terra dos avós para partilhar com os amigos. Referiu ainda que comprou a broa numa loja diferente da do avô porque este na sua loja só vende roupa.</p> <p>De seguida, aproximando-se do calendário perguntou-me: “Que dia é hoje?”. Referi que era dia 19 e o mesmo rodeou o número no calendário e marcou a sua presença no mapa das presenças, “é o primeiro dia da semana em que vamos para a escola não é Elsa?”, referiu.</p>		<u>Acolhimento – ML.</u>
<u>Data</u>	20.11.2018	
<u>Nota de campo</u>		<u>Momento/atividade</u>
<p>As crianças sentaram-se nas mesas para comer o lanche da manhã e surgiu uma conversa acerca dos aniversários. O ML. referiu que ia fazer anos, sendo que fui ao quadro dos aniversários para saber qual o dia. Depois disto as crianças quiseram saber também os seus dias de aniversário. Algumas não sabiam se faltava muito ou pouco para o seu aniversário sendo que fui tentando orientá-las no tempo: “fizeste anos em Agosto, no verão”; “Vais fazer depois do natal”; “Fizeste na mesma altura do São Martinho”.</p> <p>Depois as crianças quiseram também saber quais amigos é que faziam anos ao mesmo</p>		<u>Os aniversários</u>

tempo que eles. Assim, fui referindo os vários meses e as crianças que faziam no mesmo mês.	
---	--

Anexo R. Plano de ação – estratégias adotadas ao longo da investigação

<u><i>Objetivos da investigação</i></u>	<u><i>Estratégias utilizadas</i></u>	<u><i>Componentes temporais</i></u>
<p>Promover o desenvolvimento/apropriação de noções temporais;</p>	Puzzles	Sequencialidade
	Literatura infantil	
	Música	Semana
	Literatura infantil	
	Quadro da semana	
	Quadro da semana	Dia
	Jogo das rotinas	
	Calendário	Mês
	Músicas	
	Literatura infantil	

	Lengalengas	
	Estações do ano	
	Aniversários	
	Escrita da data	Ano
	Estações do ano	
	Aniversários	
	Reuniões de grande grupo	Relembrar o dia
	Escrita das notícias	Relembrar fim-de-semana

Nota: Tabela de elaboração própria (2019).

Anexo S. Notas de campo da investigação – estratégias adotadas

Sequencialidade

<u>Objetivo da investigação:</u> Promover o desenvolvimento/apropriação de noções temporais;	
<u>Componentes temporais</u> - Sequencialidade	
<u>Estratégias utilizadas:</u> <ul style="list-style-type: none">• Puzzles• Literatura infantil – “A que sabe a lua?”; “A lagartinha comilona”	
<u>Data</u>	04.12.2018
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>Hoje levei para a sala alguns puzzles de animais e de transportes que foram preparados por mim e recortados em várias tiras ou pedaços. No acolhimento, informei as crianças de que tinha trazido estes puzzles e que os mesmos ficaram disponíveis na sala para sempre que as crianças quisessem brincar com os mesmos.</p> <p>Ao longo da manhã estive perto das crianças que estavam no cavalete a realizar as pinturas para os enfeites de natal mas como estava perto da área dos jogos de mesa, fui observando se as crianças exploravam os puzzles e como é que os exploravam. Algumas</p>	<p><u>Puzzles animais e transportes - sequência</u></p>

crianças escolheram a área dos jogos de mesa e exploraram efetivamente os puzzles mas tirando duas ou três crianças, o interesse mostrado não foi muito efusivo, sendo que as crianças chegavam à mesa, pegavam nalgumas peças, montavam cerca de um ou dois puzzles mas depois não continuavam aquela exploração e iam para outra área ou para outro jogo. As crianças que realizaram os puzzles não mostraram dificuldade em construir os mesmos.		
Data	05.12.2018	
Nota de campo		Momento/atividade
<p>Na parte da tarde li a história “A que sabe a lua” com a ajuda do livro e também de algumas imagens impressas em tamanho grande que fui posicionado no chão à medida que ia contando a história. Cada vez que aparecia um animal novo, eu colocava a imagem correspondente no chão. Ao longo da história fui questionado as crianças acerca das personagens que iam aparecendo e as mesmas ajudaram assim a contá-la, até porque já a conheciam. No final fiz algumas perguntas relativamente à ordem dos animais: “qual o primeiro ou qual o último?”, mas as crianças estava um pouco agitadas e distraídas. Depois da leitura, as crianças foram brincar para as áreas eu dei as imagens a um grupo de crianças que queria brincar com as mesmas e permaneci perto delas para observar as suas explorações. A RE. abriu logo livro e o GA. pegou nas fotografias. Enquanto ela lia a história o GA. ia colocando as fotografias por ordem e o V. ia mudando a lua de sítio. Quando o GA. punha a fotografia antes de a RE. ler, a mesma ia verificar se a personagem seguinte era aquela e a sequência estava correta. Nesta exploração fui fazendo também algumas perguntas acerca da ordem dos animais, como por exemplo, qual é que vem antes do leão qual é que vem depois da girafa, para perceber se as</p>		<p><u>“A que sabe a Lua?” – sequência dos animais</u></p>

crianças tinham ou não a noção de que existia uma ordem específica na história. Depois, por sugestão da educadora, fui buscar uma escada alta que existe na sala e que foi construída com 2 rolos de cartão grandes e que tem colados nos vários degraus os números de 1 a 10. Incentivei as crianças a posicionar os animais na escada sendo que primeiro colocámos a lua e à medida que íamos lendo a história, íamos colocando a lua no degrau acima. Ao mesmo tempo que a RE. contava a história, íamos colocando os animais nas escadas e eu ia referindo a posição do mesmo: “Então este é o elefante, é o animal número dois e por isso é o segundo animal”. Passados alguns exemplos, as crianças começaram a dizer estes números e terminaram de colocar os animais nas escadas. Depois de os animais estarem colocados na escada questionei as crianças acerca da ordem das imagens novamente: “Qual é o terceiro animal a tentar chegar à lua?; Qual é o quinto animal?; E o macaco é o animal número quê?”. No final da exploração as crianças brincaram com as fotografias e tentei não questionar mais para não as aborrecer, adotando uma postura de observadora. Neste momento, a RE. veio ter comigo e disse que era interessante expor as fotografias na sala para que os pais conseguissem ver e para que as crianças soubessem a história. Como não havia mais tempo para pendurar a história naquele momento e eu queria fazer isto com a ajuda dela, combinámos que no dia seguinte iríamos pendurar então a história na sala.

Data | 07.12.2018

Nota de campo

Na parte da tarde, dispus em cima de uma mesa várias imagens da história, assim como o livro “A lagartinha comilona”. As crianças interessaram-se nestas imagens e começaram de

Momento/atividade

“A lagartinha comilona” – ordenar imagens da história

imediatamente a explorá-las. O V. pegou no livro e nas imagens e disse: “vamos pôr por ordem a história” e a partir daí, todas as crianças que passaram por aquela área construíram também a sequência da história.

Enquanto estas explorações aconteciam, eu estava atenta e a observar a forma como as crianças exploravam a história e as imagens, assim como a linguagem utilizada. Ao contar a história, as crianças utilizavam bastantes expressões como “depois” ou a “seguir”, mostrando terem consciência da ordem da história e também dos vários frutos que a lagarta comeu.

Numa das partes da história em que a lagarta come 10 doces de seguida, depois das crianças contarem essa parte e colocarem por ordem as imagens, eu procurava questioná-las acerca de qual o primeiro alimento que ela comeu, de qual o último, qual o terceiro, entre outras. A grande maioria das crianças que passou por esta área não demonstrou dificuldades em identificar o primeiro ou último elemento, sendo que identificar o terceiro, quarto ou outro elemento gerou mais dúvidas.

Na reunião final do dia, expliquei ao restante grupo o que tínhamos estado a explorar e contei a história com a ajuda das imagens e das crianças que foram contando partes da história ao mesmo tempo que eu.

Data	10.12.2018	
Nota de campo		Momento/atividade
Quando cheguei à sala, algumas crianças pediram-me para fazer hoje a exploração das histórias “A lagartinha comilona” e “A que sabe a lua”, que já tínhamos explorado a semana anterior. Neste sentido, quando escolheram as áreas, o GU., o GA., a M. e o S. escolheram		“ <u>A lagartinha comilona</u> ”; “ <u>A que sabe a lua</u> ” – exploração de <u>sequências</u>

explorar as duas histórias.

Na mesa, o GU. e o S., começaram a contar a história da lagarta, folheando o livro e colocando por ordem as imagens: “Vamos começar, primeiro é a imagem da capa!” (GU.). Perto da mesma mas no chão, encontravam-se o GA. e a M. que colocaram primeiro os animais pela sequência da história (uns em cima dos outros), contando ao mesmo tempo a história e só depois foram ao livro verificar se esta sequência estava correta.

Na história “A que sabe a lua”, o GA. e a M. contaram várias vezes a história, referindo: “Primeiro vem a tartaruga mas não conseguiu chegar por isso depois vem o elefante...”; “Eu sou o leão e vou-me pôr às cavalitas da zebra para tentar chegar á lua...”. Na exploração desta história, as crianças quiseram ainda dispor a mesma nas escadas que temos na sala, tal como na semana passada, reproduzindo a sequência da história mas também criando também a sua sequência.

Depois de algum tempo, algumas crianças mudaram de áreas e outras interessaram-se pela história da lagarta, recontando-a várias vezes. A exploração pelas várias crianças foi bastante idêntica: ordenavam as imagens à medida que iam contando a história, pediam a minha ajuda para saber quais os nomes dos vários dias da semana em que a lagarta comeu determinada fruta e quando terminavam a história chamavam outro amigo para a contar e ordenar a sequência. No dia de hoje, a esta exploração juntaram-se o JL., o GA. a M., a MD. e a L.

Data

12.12.2018

Nota de campo

Momento/atividade

<p>Na parte da tarde coloquei em cima da mesa os livros das histórias “A lagarta comilona” e a “A que sabe a lua”, livros estes que temos utilizado frequentemente nos últimos dias, sendo que o objetivo hoje era construir o móbil com as imagens dos animais da história da lua, tal como foi sugerido pela RE.</p> <p>Ao ver estes livros e as respetivas imagens disponíveis, o GA. e o EZ. apressaram-se para as explorar, sendo que atrasei a montagem do móbil para que as crianças pudessem brincar e explorar à vontade.</p> <p>Estas duas crianças construíram a sequência dos animais e depois brincaram de diferentes formas, imitando os sons dos animais ou fazendo adivinhas sobre cada um.</p> <p>O EZ., que permaneceu a brincar com os cartões mais tempo, virou ainda os mesmos ao contrário e escreveu as letras do seu nome: “olha Elsa é o E, o N, o Z e o O”.</p>	<p><u>“A que sabe a lua” e “A lagarta comilona” – sequência das histórias</u></p>
<p>Depois de as crianças irem para outras áreas e não demonstrarem mais interesse em brincar com as peças da história, propus á RE. construirmos então o móbil. Para fazer os furos que eram necessários em cada cartão, levei um furador próprio para crianças de modo a que a mesma pudesse construir o móbil, participando ativamente.</p> <p>Com lã, unimos os vários animais através dos furos e, enquanto eu dava os nós na lã, a RE. conferia a ordem/sequência correta dos animais. No final verificámos novamente se estavam todos pela ordem correta e pendurei o móbil no local escolhido pela RE.</p> <p>Na reunião final do dia, mostrámos às outras crianças o móbil construído e falámos um pouco acerca do mesmo.</p>	<p><u>Construção de um móbil com a sequência dos animais da história “A que sabe a lua”</u></p>

Semana

<u>Objetivos da investigação:</u> Promover o desenvolvimento/apropriação de noções temporais;	
<u>Componentes temporais</u> – Semana; Dia; Mês; Sequencialidade	
<u>Estratégias utilizadas:</u> <ul style="list-style-type: none">• Música• Literatura infantil – “A lagartinha muito comilona”• Quadro da semana	
<u>Data</u>	17.12.2018
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>No acolhimento de hoje partilhei com as crianças a ideia de construirmos um quadro para a sala com os dias da semana e com aquilo que acontece em cada um para que pudéssemos saber sempre o que ia acontecer. Sugerir também termos ainda um calendário para que as crianças possam marcar as presenças mais facilmente depois de identificarem o dia.</p> <p>As crianças mostraram-se muito entusiasmadas em construir o quadro e quiseram logo ajudar, sendo que referi que iríamos precisar de tirar algumas fotografias às sessões fora da sala, tendo de imediato inúmeros voluntários para esta tarefa.</p> <p>Antes de passarmos à escolha das áreas, perguntei às crianças se estas conheciam</p>	<u>Acolhimento – introdução ao quadro da semana</u>

alguma música sobre os dias da semana, sendo que como não conheciam nenhuma, partilhei uma com o grupo:

**“Segunda, Terça, Quarta, Quinta, Sexta, Sábado, Domingo,
vai a malta passear,
7 dias da semana
e só 2 para descansar”**

Depois de cantar surgiu uma pequena conversa acerca da música:

V.: Elsa quantos dias é que vimos à escola?

Elsa: Então vamos contar, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, são quantos dias?

V.: São 5! São muitos

JP.: E à segunda temos dança

Elsa: A dança é no último dia em que vimos à escola, a segunda é o primeiro, o último dia é sexta-feira

Na escolha das áreas, várias foram as crianças que escolheram a construção do quadro e ajudaram a escrever os vários dias da semana, assim como os nomes das várias sessões. Depois de escritas todas as palavras necessárias, a C. e o EZ. quiseram ordenar as mesmas:

EZ.: Elsa vamos pôr por ordem, como é a nossa semana mas precisamos de ajuda... qual é o primeiro dia?

Elsa: Como é que começa a música, lembras-te? (cantei)

C.: Segunda! É o dia verde!

EZ.: Segunda... terça! Qual é a cor da terça Elsa?

Elsa: A terça é laranja e há uma sessão que temos à terça-feira, qual será?

<p>C.: Não sabemos...</p> <p>Elsa: À terça-feira temos sessão de música com J., lá na sala de música, é logo no início da semana, no segundo dia da semana</p> <p>...</p>		
Data	07.01.2019	
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>	
<p>No acolhimento apresentei o quadro e o calendário que preparei em casa. Preparei apenas a base destes quadros, ou seja, a divisão dos dias e da semana e expliquei que aquele iria ser o nosso quadro da semana. Expliquei também que a partir destes quadros, as crianças podem ver o que é que acontece em cada dia, assim como identificar o dia e a data para que se pudessem orientar melhor ao longo de cada dia.</p> <p>Expliquei também que o quadro estava em branco e que eu precisava de ajuda para o preencher e que para isso tinha trazido algumas palavras para colocar nos dias certos. Para além disso referi que precisava que as crianças me ajudassem a preencher os vários espaços do quadro com desenhos e fotografias.</p> <p>Expliquei que o quadro da semana tinha os dias de segunda a sexta e que estes dias estavam divididos por cores e, ou seja, cada dia tem a sua própria cor. Depois expliquei também que o quadro estava dividido entre a parte da manhã, o almoço e a tarde e que o que fazemos em cada hora do dia era colocado num determinado sítio. Relativamente ao sábado e ao domingo referi que íamos colocar numa folha à parte, juntamente com desenhos daquilo que mais gostamos de fazer ao fim de semana.</p>		<p><u>Acolhimento – quadro da semana e calendário</u></p>

<p>Relativamente ao calendário, expliquei às crianças que os números correspondem aos vários dias do mês e que todos os dias uma criança deverá mover o quadrado para o dia correspondente. Expliquei também que o tempo se organiza em anos, meses e dias, referindo que nos encontramos no ano de 2019 e no mês de Janeiro. Referi ainda que em cada dia, as crianças teriam de consultar o calendário para saber qual o dia, marcando depois as presenças sozinhas.</p> <p>Neste momento a educadora deu uma sugestão que foi criar uma nova tarefa na sala que consiste em escrever a data, (dia, mês e ano) todos os dias por uma criança à sorte, assim como surgem as crianças responsáveis pelas outras tarefas. O grupo mostrou-se bastante interessado nesta ideia e então iniciámos logo nesse mesmo dia esta nova tarefa.</p>	
<p>No momento de escolha das áreas, várias crianças escolheram vir para perto de mim e ajudar a completar o quadro. Quando as crianças se sentaram nas mesas expliquei novamente o quadro, lembrando que existe uma cor para cada dia da semana e que o quadro se encontra dividido por dias. Depois fiz algumas perguntas, como por exemplo, qual a cor do primeiro dia?, qual o último dia da semana?, qual o segundo dia? qual a ordem dos dias da semana?, o que é que acontece em cada um. Voltei também a reforçar que cada dia se encontra dividido por três partes.</p> <p>No calendário, lembrei que todos os dias temos de movimentar o quadrado para sinalizar a data e marcarmos as presenças.</p> <p>Tinha trazido impressas duas fotografias, uma da sala de música vazia e outra da sala de dança vazia, assim como os títulos das várias sessões que ocorrem nestas salas. Fui</p>	<p><u>“O quadro da semana”</u></p>

questionado as crianças sobre o que seriam aquelas imagens e as mesmas foram respondendo e identificando as mesmas. Depois de identificarem cada imagem, as crianças colaram a imagem no dia correspondente ao dia da semana em que determinada sessão ocorre, assim como os títulos.

Elsa: O que é isto?

BA.: É a sala da Sara!

Elsa: E o que fazemos neste dia e nesta sala?

ML.: Dançamos e corremos

Elsa: Então e em que dia é que vamos colar esta fotografia

(nenhuma das crianças respondeu)

Elsa: É no último dia da semana, qual será?

RE.: É o dia vermelho

Elsa: É o dia vermelho, chama-se sexta-feira

...

Elsa: E nos dias em que não temos nada com os outros professores o que fazemos?

ML.: Brincamos na sala

Elsa: Então na segunda podemos pôr o que? O que acontece de especial na segunda-feira, hoje

BA.: Notícias, é dia de notícias

Enquanto umas crianças quiseram desenhar, outras quiseram escrever e assim fomos completando o quadro. Quando mais crianças se juntaram a nós, quiseram também fazer recortes de alimentos para colar na parte correspondente ao almoço e foram selecionados os alimentos que comemos na escola mais frequentemente como a massa, as batatas, a carne, o

<p>peixe, o feijão-verde, a couve-flor, entre outros.</p> <p>Quando o ML. terminou o seu desenho, questionei o mesmo acerca da escrita da data, sendo que ele aceitou e com a minha ajuda escreveu o dia, o mês e o ano num papel que depois colou por baixo do calendário.</p>	
<p>Como ainda tínhamos tempo, informei o grupo de crianças que quem quisesse poderia vir para o pé de mim para continuarmos a completar o quadro da semana, sendo que crianças diferentes das que tinham estado comigo de manhã vieram ajudar-me e continuaram a fazer desenhos e recortes para o quadro.</p> <p>Enquanto umas crianças faziam estes desenhos e recortes foi possível observar também explorações autónomas por parte de outras crianças que se aproximavam do quadro. Estas crianças começaram a conversar sobre o quadro: “este dia é verde e no dia 7 fazemos notícias”; “este dia é o dia da dança mas não está cá ninguém, temos que tirar outra fotografia”; “hoje é dia 7, amanhã vamos ter que mudar para o dia 8”.</p> <p>A meio do seu desenho, o ED. olhou para mim com uma expressão muito triste e referiu que queria a mãe e que estava com saudades dela. Procurei chamá-lo para mais próximo de mim e referi que estava quase na hora de a mãe chegar. Depois, levei-o para perto do quadro e expliquei que já tinha passado a parte da manhã que foi quando ele chegou com a mãe, que já tínhamos feito as notícias, já tínhamos almoçado e estávamos a acabar de brincar, que é que fazemos na parte da tarde, e que a seguir ao lanche a mãe viria logo buscá-lo. Depois disto, uma das crianças aproximou-se e referiu: “Já falta pouco ED., está quase a vir a tua mãe, não precisas de ficar triste”.</p>	<p><u>“O quadro da semana – continuação”</u></p>

Na reunião do final do dia aproveitei para apresentar em grande grupo, o que tinha sido feito ao longo do dia no quadro da semana. Expliquei, mais uma vez, quais os dias da semana, qual a sua sequência, para que serve o calendário, para que serve o quadro da semana, o que é que se faz em cada dia, sendo que fiz também algumas perguntas às crianças, nomeadamente acerca da ordem dos dias, qual o dia específica da música, qual é o dia da dança, entre outras.

Procurei introduzir no meu discurso várias palavras relacionadas com o tempo (amanhã, hoje, daqui a 2 dias, para a semana, semana anterior, antes, depois) para que as crianças se comecem a apropriar do seu significado e comecem também ou utilizá-las, ainda que algumas delas já utilizam bastante a palavra amanhã por exemplo.

Ao longo do dia, reparei que as crianças se referiam ao quadro como quadro da semana, sendo que questionei o grupo no sentido de ser esse o título do quadro, o que o mesmo aceitou. Depois, várias crianças copiaram as letras do título e este foi colado no placard correspondente ao quadro.

Mais tarde na sala, a equipa educativa alterou a disposição da sala para que ficasse um espaço disponível tanto para o quadro das presenças como para o placar do mapa da semana e do calendário, sendo algo que as crianças possam ver e que esteja acessível às mesmas.

Reunião da tarde

ROTINA

Objetivos da investigação:

Promover o desenvolvimento/apropriação de noções temporais;

<u>Componentes temporais</u> – Dia; Sequencialidade	
<u>Estratégias utilizadas:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Jogo da rotina 	
<u>Data</u>	10.01.2019
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>Hoje no acolhimento disse às crianças que tinha trazido um jogo de imagens mas que não iria dizer qual o tema porque seriam elas mesmas a descobrir. Na parte seguinte da manhã, algumas das crianças vieram ter comigo no sentido de fazer o jogo.</p> <p>Primeiramente, sempre que novas crianças começavam a explorar as imagens procurava manter-me distante e sem intervir ou seja não dizendo logo que as imagens se referiam às rotinas, de modo a não influenciar a sua exploração.</p> <p>O ML. e a LM. estiveram a jogar ao jogo das rotinas. Primeiro começaram a explorar as imagens e depois agruparam as mesmas por categorias: rotinas que se fazem na escola e em casa; rotinas que se fazem de dia e de noite.</p> <p>ML.: Não, não podemos pôr a cama na noite porque nós também dormimos de dia a sesta depois do almoço, temos de pôr no meio porque dá as duas; Jantamos em casa porque é de noite e de noite não estamos na escola estamos em casa</p> <p>Depois de organizarem as várias imagens, quiseram jogar ao jogo das adivinhas com outras crianças:</p> <p>ML.: Vou fazer a adivinha, é um sítio onde estamos com o pai e com a mãe (casa); É uma coisa</p>	<p><u>Jogo das rotinas</u></p>

que comemos de dia e quando vamos para a escola muito cedo (pequeno-almoço); É onde nós dormimos (cama)		
Data	11.01.2019	
Nota de campo	Momento/atividade	
<p>Antes da reunião do acolhimento, enquanto algumas crianças iam chegando, a mãe do JP. entrou na sala e agradeceu-me o folheto informativo acerca do quadro da semana que enviei aos pais e que tinha sido entregue ao pai do JP. A mesma referiu que no início da semana já tinha ouvido o JP. a falar sobre os dias da semana, referindo que tinham feito um quadro novo na sala e que agora todos os dias no carro ele pergunta sempre qual o dia e qual o número do dia. A mãe da C., que chegou entretanto, ouviu esta observação e referiu que também a C. falou sobre isso e que até quer comprar um calendário ou fazer um lá para casa para saber os dias.</p>	<p><u>Quadro das rotinas – feedback das famílias</u></p>	
<p>Na parte da manhã informei as crianças de que tinha trazido o jogo das imagens das rotinas, sendo que na escolha das áreas algumas crianças quiseram participar neste jogo. As explorações do jogo foram várias: algumas exploraram livremente e identificaram alguns aspetos das imagens, como por exemplo, “isto é uma casa, a minha casa não tem janelas e isto é a nossa escola é o ...”; “isto é um autocarro e eu costumo andar com os meus avós”, entre outras intervenções. Outra exploração foi a divisão das rotinas entre o dia e a noite, a casa e a escola, e, por sugestão minha, fizemos também algumas adivinhas em que as cartas estavam viradas para baixo e cada criança, à vez, retirava uma sem mostrar ao restante do grupo e para tentarmos adivinhar o que estava naquela carta a criança que tinha de dar algumas pistas sem</p>	<p><u>Jogo das rotinas</u></p>	

<p>dizer o nome ou o que estava na imagem.</p> <p>V.: Quando pedimos de dia andamos de dia quando pedimos de noite andamos de noite (sobre os autocarros)</p> <p>V.: Aqui é a roupa de dia, e de noite é o pijama por isso podemos pôr no meio porque de noite vestimos o pijama e de dia vestimos a roupa</p> <p>ML.: Jantamos em casa porque é de noite e de noite não estamos na escola estamos em casa</p> <p>V.: Não, não podemos pôr a cama na noite porque nós também dormimos de dia a sesta depois do almoço</p> <p>MB.: Então vou pôr no meio!</p> <p>V.: Vamos fazer adivinhas Elsa, é um sítio que quando é de dia vamos para um sítio muito comprido (Escola)</p> <p>ML.: É um sítio onde estamos com o pai e com a mãe (Casa)</p> <p>MB.: Onde nós dormimos de noite é... (cama)</p> <p>L.: É um sítio onde de dia e de noite pomos shampoo e tem muita água (Banheira)</p> <p>ML.: Uma coisa que comemos de dia e quando vamos para a escola (Pequeno-almoço)</p>		
<u>Data</u>	14.01.2019	
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>	
<p>Na parte da manhã de hoje devido ao interesse e ao pedido de algumas crianças continuámos a explorar o jogo das imagens da rotina. Durante esta exploração voltámos a diferenciar as várias imagens entre dia/noite e escola/casa mas a tarefa mais pedida e que mais interesse gerou foram as adivinhas, em que cada criança escolhia uma imagem à sorte e tinha de</p>	<p><u>Jogo das rotinas - continuação</u></p>	

dar algumas pistas para as restantes crianças adivinharem essa mesma imagem.

MB.: Vamos fazer as adivinhas

ML.: Quando está de dia vamos para a escola ou então ficamos em casa e vamos passear com os pais

ML.: Vou pôr o pequeno-almoço aqui no dia porque é quando acordamos e quando acordamos é de dia

MB.: Saiu lavar os dentes, há meninos que lavam os dentes de dia e outros de noite vou pôr no meio pode ser?

ML.: Tantas imagens olha! Quando acordamos é de dia e levantamos da cama, lavamos os dentes e comemos o pequeno-almoço e vestimos, depois o pai vem por o ML. à escola e na escola brincamos a mãe é quem vai me buscar e o pai vai embora

V.: Olha aqui parece os brinquedos da minha festa no dia de sábado! E aqui a minha casa que tem uma chaminé e tem janelas

V.: Vou fazer uma adivinha! Quando saímos de manhã vamos para um sítio, qual é Catarina? (escola)

ML.: Agora eu! É uma coisa que fazemos quando está de noite na nossa cama (dormir)

ESTAÇÕES DO ANO

Objetivos da investigação:

Promover o desenvolvimento/apropriação de noções temporais;

Componentes temporais – Mês; Estações do ano; Sequencialidade

Estratégias utilizadas:

- Calendário
- Música
- Literatura infantil – “A”
- Lengalengas
- Árvore das estações do ano

Data

14.01.2019

Nota de campo

No acolhimento referi que tinha trazido um novo jogo para a sala, um puzzle. As crianças gostam bastante destes jogos e perguntaram de imediato se podiam jogar. Ao longo de todo o dia o puzzle esteve disponível na sala e as crianças puderam jogar e explorar.

As crianças que exploraram o puzzle fizeram-no sem grandes dificuldades, montando o mesmo em conjunto com outras crianças. No final do puzzle, existem 4 bonecos/personagens que têm de ser associados à estação a que pertencem:

JL.: Olha as folhas do Outono, folhas vermelhas e amarelinhas!

ED.: O menino do Inverno tem muito frio porque faz neve! Até tem um gorro e luvas, como eu de manhã

LM.: Na Primavera e no Verão faz muito sol mas no Verão vamos à praia por isso é que a menina tem uma boia não é Elsa?

M.: Eu faço anos no verão, já fiz uma festa na praia com os meus pais

Momento/atividade

As estações do ano – Puzzle
circular

S.: Elsa onde é que pomos esta menina?

Elsa: Temos de ver bem o que ela tem, tem roupa quentinha ou não?

S.: Tem uma roupa de verão por isso não pode ser no Inverno

Elsa: É verdade, e na mão, o que é que ela tem?

RE.: É um raminho de flores, muitas flores

Elsa: Então temos de ver qual é a estação em que começam a aparecer e nascer as flores...

S.: É esta aqui não vês? Tem muitas flores mas não sei o nome... não é o Inverno nem Verão...

JL.: Nem o Outono!

Elsa: Então qual é que falta?

M.: Primavera!

...

M.: Olha aqui tem pinguins no Inverno, eles gostam da neve e do gelo que há no Inverno e andam assim (imitando os pinguins)

ML.: Mas não há mais animais no puzzle... está aqui um afinal, é o passarinho que está a apanhar sol

M.: Está no quentinho!

...

GO.: Esta estação tem tantas folhinhas no chão, a árvore está vazia

Elsa: E qual é essa estação em que as folhas começam a cair das árvores?

GO.: Espera, não me lembro mas vou cantar a música e vou descobrir... "folhas vermelhas e amarelinhas, dançam com o vento são bailarinas, dançam com o vento, dançam no ar, quero ir com elas, quero ir brincar. Passou o vento sorriu para mim, fez um tapete no meu jardim e eu da

<p>janela fico a olhar, é o Outono vem para ficar"... É o Outono Elsa!</p> <p>GA.: Foi quando nós comemos castanhas no jardim e andámos a apanhar folhinhas</p> <p>Elsa: Pois foi, isso foi o dia de São Martinho e esse dia acontece sempre no Outono.</p>	
<p>Como a maioria das crianças explorou este jogo ao longo do dia, considerei pertinente, no final da tarde, reunir com o grupo e levantar algumas intervenções e ideias acerca das estações:</p> <p>Elsa: Então sobre o que é que era o puzzle que a Elsa trouxe hoje?</p> <p>F.: Era sobre as estações do ano!</p> <p>Elsa: E o que são as estações do ano?</p> <p>F.: É aquilo que acontece com o frio e o calor e as árvores e às vezes muda</p> <p>LI.: Às vezes podemos ir à praia e outras não porque está frio, é porque a estação é o Inverno, mudou</p> <p>Elsa: Então as estações vão mudando e numas está mais frio e noutras mais calor é isso?</p> <p>Grande grupo: Sim!</p> <p>V.: Mas oh Elsa, as roupas também são diferentes, na praia não levamos gorros e luvas e depois na neve não podemos ter uns calções senão ficamos com frio</p> <p>Elsa: Muito bem, as roupas também mudam com as estações. E qual é que vocês acham que é a estação em que estamos agora?</p> <p>ED.: Eu de manhã trouxe luvas e um gorro da patrulha pata por isso não é a estação da praia, é do frio</p> <p>V.: Chama-se Inverno!</p> <p>Elsa: E a da praia como se chama?</p>	<p style="text-align: center;"><u>Puzzle das estações – conversa em grande grupo</u></p>

RI.: Verão!		
...		
Data	15.01.2019	
Nota de campo	Momento/atividade	
<p>Na parte do acolhimento apresentei às crianças o molde em forma de árvore, trazido por mim. Expliquei que este molde iria servir para organizarmos várias informações sobre as estações do ano visto que eles sabiam muitas coisas acerca das estações e tínhamos de arrumar todas estas coisas em cada estação.</p> <p>Disse ao grupo que o tempo organiza-se também em várias estações do ano. Já tínhamos visto que o tempo podia organizar-se em vários dias e semanas e agora em estações. Referi ainda que as estações são compostas por vários meses, como aquele que temos no calendário da sala:</p> <p>V.: Então é como se as estações tivessem muitos calendários lá dentro</p> <p>Elsa: Sim é quase isso, por exemplo, o Inverno é em Janeiro, Fevereiro e Março, é como se tivéssemos três calendários de meses diferentes e durante estes meses é sempre Inverno</p> <p>JP.: Depois quando acabar esse tempo muda para outra não é Elsa?</p> <p>Elsa: Sim, quando acabarem estes meses mais frios, começam outros meses e outra estação</p> <p>...</p> <p>Depois desta pequena conversa, disse ao grupo que primeiramente iríamos pintar a árvore e que depois eu iria trazer várias imagens e objetos para colar na árvore. Neste sentido, questionei as crianças acerca das cores para a pintura das árvores:</p>		<p><u>A árvore das estações do ano</u></p>

<p>RE.: Eu quero pintar a Primavera</p> <p>Elsa: E como é que vamos pintar a árvore da Primavera?</p> <p>M.: No puzzle vimos que tinha muitas flores</p> <p>RE.: Então primeiro verde das folhas e depois posso fazer muitas flores coloridas</p> <p>Elsa: E a do Inverno?</p> <p>MB.: O Inverno sou eu! Vou pintar de branco por causa da neve e do gelo</p> <p>V.: Eu quero ficar com o Outono!! Posso fazer folhas vermelhas e amarelas como no Outono?</p> <p>Elsa: Muito bem, já temos quase todas as estações mas falta uma... qual é?</p> <p>CC.: Verão, eu quero pintar o Verão!</p> <p>Elsa: E como pintamos a árvore do Verão?</p> <p>CC.: Não sei...</p> <p>Auxiliar: Eu tenho ali um livro no armário que fala sobre as estações do ano, a seguir podemos ver lá como são as árvores no Verão</p> <p>Elsa: Boa ideia, a seguir vamos pesquisar sobre isso</p> <p>...</p> <p>As três crianças começaram então a pintar a árvore e a CC., juntamente com a auxiliar, descobriu que no Verão as árvores têm muitas folhas verdes, sendo que esta pintou a sua de verde também.</p>		
Data	16.01.2019	
Nota de campo	Momento/atividade	
Na parte da manhã levei algumas imagens e objetos relacionados com as várias estações	<u>Árvore das estações – exploração das imagens e</u>	

<p>do ano.</p> <p>Primeiro, as crianças exploraram livremente as mesmas fazendo alguns comentários e depois começaram a colar as imagens nas estações correspondentes. A exploração das imagens foi bastante pertinente no sentido em que me permitiu observar vários conhecimentos que as crianças possuem acerca das estações do ano, tal como já tinha observado no puzzle.</p> <p>Pude observar que os aspetos relacionados com o vestuário e com a temperatura/meteorologia são coisas que as crianças demonstraram maior facilidade em associar às várias estações. Relativamente às datas festivas representadas nas imagens, as crianças apresentaram também alguma dificuldade em identificar as estações correspondentes. Apesar desta dificuldade, através de algumas questões e informações que ia referindo, tornou-se mais fácil a associação:</p> <p>Elsa: Então mas no Natal costuma estar frio ou calor?</p> <p>RE.: Frio, até ligamos a lareira lá em casa para ficar mais quentinho</p> <p>Elsa: Então se no Natal está frio quais são as estações em que podemos pôr?</p> <p>RE.: Podemos pôr no Inverno porque está muito frio e cai neve em alguns países</p>	<p><u>objetos</u></p>
<p><u>Data</u></p>	<p>18.01.2019</p>
<p><u>Nota de campo</u></p>	<p><u>Momento/atividade</u></p>
<p>Depois da grande maioria das crianças ter explorado a árvore das estações ao longo da semana e de modo a concluir esta temática, reuni com as crianças em grande grupo e conversámos acerca das várias estações, assim como cantámos várias músicas associadas às mesmas. Estas músicas que as crianças foram associando às várias estações eram músicas já</p>	<p><u>Árvore das estações – exploração das imagens e objetos</u></p>

conhecidas pelas crianças e que as mesmas mostraram interesse.

Algumas das intervenções acerca das estações foram:

Inverno

GA.: O frio aparece no Inverno e a neve e o gelo

GO.: Eu constipei-me no Inverno porque está frio e eu não tinha gorro e luvas

O.: Pois é, vestimos muita roupa quentinha para não nos constiparmos

F.: No Inverno há sítios em Portugal com neve

S.: No Natal como está muito frio vou patinar no gelo com os meus primos lá no shopping ao pé de casa

Música associada:

**Velho, velho, velho.
Chegou o Inverno.
Vem de sobretudo,
vem de cachecol,
o chão onde passa
parece um lençol.
Esqueceu as luvas
perto do fogão:
quando as procurou
roubara-as um cão.
Com medo do frio,
encosta-se a nós:**

**dai-lhe café quente
senão perde a voz.
Velho, velho, velho.
Chegou o Inverno.**

Primavera

CC.: Na Primavera está sol e nascem as flores

F.: O coelhinho da Páscoa acontece na Primavera, quando recebemos muitos ovos de chocolate

V.: As flores aparecem na Primavera porque é quando aparece outra vez o sol e a minha avó diz que elas gostam muito de sol para crescer

Música associada:

**A Primavera chegou
E com ela os passarinhos
Vão também chegar as flores
E os dias mais quentinhos
A chuva vai descansar
E o frio vai dormir
A hora vai mudar
E a natureza sorrir**

Verão

ML.: No Verão é quando aparece o sol

M.: Quando está sol vamos para a praia, é no Verão que podemos ir

RE.: No Verão ficamos com muito calor e temos de ir ao mar refrescar

ML.: Podemos comer gelados muitos dias

Música associada:

- Caracol, caracol,
onde vais com tanto sol?
- Vou à loja do senhor Adão
comprar um girassol;
com tanto sol
ninguém aguenta o verão.
- Adeus, adeus, caracol,
tens razão,
sem guarda sol
ninguém aguenta este sol.

Outono

CC.: No Outono é quando caem as folhas, amarelas e vermelhinhas

GU.: Comemos castanhas aqui na escola e fizemos um passeio onde apanhámos folhas caídas das árvores

Música associada:

“Folhas vermelhas e amarelinhas,
dançam com o vento são bailarinas,

<p>dançam com o vento, dançam no ar, quero ir com elas, quero ir brincar. Passou o vento sorriu para mim, fez um tapete no meu jardim e eu da janela fico a olhar, é o Outono vem para ficar”</p>	
--	--

FRISO DOS ANIVERSÁRIOS

<p><u>Objetivos da investigação:</u> Promover o desenvolvimento/apropriação de noções temporais;</p>	
<p><u>Componentes temporais</u> – Ano; Meses; Sequencialidade</p>	
<p><u>Estratégias utilizadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita da data • Friso cronológico dos aniversários 	
<p><u>Data</u></p>	<p>21.01.2019</p>
<p><u>Nota de campo</u></p>	<p><u>Momento/atividade</u></p>
<p>Aproveitei este acolhimento para conversar com as crianças acerca da construção do friso cronológico. Referi que como as mesmas se têm mostrado interessadas e têm feito alguns</p>	<p><u>Acolhimento - Friso cronológico</u> - <u>introdução</u></p>

<p>comentários acerca dos aniversários pensei em construirmos uma espécie de mapa dos aniversários em que conseguirão ver os vários meses e quem faz anos em cada mês, ao que as mesmas responderam de forma positiva.</p> <p>Elsa: Então e o que é que vocês sabem sobre os vossos o dia e o mês dos vossos aniversários?</p> <p>V.: Há muitos meses mas eu só faço anos num, é Janeiro, depois da passagem de ano e do fogo-de-artifício, os meses repetem e eu faço anos outra vez</p> <p>M.: Eu faço anos no Verão, no dia 25</p> <p>JP.: Eu também faço no Verão mas em Agosto</p> <p>...</p> <p>Depois de conversar com as crianças, pedi que as mesmas pesquissassem em casa e falassem com os seus familiares para saberem mais coisas sobre os meses do ano e os aniversários, trazendo para a sala as informações recolhidas.</p>		
Data	22.01.2019	
<u>Nota de campo</u>		<u>Momento/atividade</u>
<p>Neste dia, o JP. chegou à escola e trouxe consigo um livro sobre os meses do ano – “Os 12 meses do ano em pop-up”, de Peggy Nille. Lemos e explorámos a história que caracterizava os vários meses do ano e várias crianças foram identificando o mês do seu aniversário.</p> <p>Depois, no momento de escolha das áreas, várias crianças escolheram construir o friso cronológico. Como tal, as crianças desenhavam-se num quadrado de cartão e depois escreviam o seu nome por baixo de forma a identificar o mesmo. Depois de terminado o cartão, colávamos o mesmo no mês correspondente. Quando a criança já sabia o mês do seu aniversário, eu ia</p>		<p><u>Friso cronológico</u></p>

<p>dizendo a ordem dos vários meses enquanto a criança ia apontando para as várias colunas e quando chegasse ao seu mês, a mesma parava e colava o cartão naquele sítio. Quando a criança não sabia o mês em que fazia anos, dirigia-me com elas ao quadro dos aniversários da sala e explorávamos o mesmo: “Então este é o primeiro mês, Janeiro, é aqui que fazes anos?”; “Vamos continuar, não é Janeiro, Fevereiro, Março ou Abril, será que é Maio?”.</p> <p>Durante todas as explorações fui referindo várias vezes os meses do ano e a sua ordem, assim como a sua posição em relação a outros meses (antes, depois).</p>		
Data	23.01.2019	
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>	
<p>Hoje de manhã, a LM. trouxe algumas lengalengas que pesquisou no computador com a sua tia e que depois imprimiu e trouxe para lermos na sala. Li então as lengalengas e conversámos um pouco sobre as mesmas e depois continuámos a construir o friso.</p> <p>Enquanto as crianças iam explorando o friso e completando o mesmo, foram realizadas novas descobertas acerca de crianças que fazem anos no mesmo mês:</p> <p>EZ.: Eu faço anos no mesmo mês do V. e é logo no primeiro mês</p> <p>GA.: Sou o único menino na sala que faz anos em Abril, mais nenhum faz mas aqui neste mês fazem muitos! Vão haver muitas festas</p> <p>...</p>		<p><u>Friso cronológico</u></p>
<p>No final da tarde, na reunião em grande grupo, conversei com as crianças no sentido de mostrar o friso cronológico completamente preenchido com os vários aniversários:</p>		<p><u>Friso cronológico – reunião da tarde</u></p>

EZ.: Elsa eu quero dizer aos amigos o que descobri... Eu e o V. fazemos anos em Janeiro, somos os primeiros a fazer anos e no mesmo mês

GA.: Eu sou o único a fazer anos em Abril mas há outros meses em que só fazem anos 1 menino ou menina

M.: Eu faço anos em Agosto é no Verão, eu já tinha dito aos meus amigos

C.: Eu faço anos em Junho, depois da RE., ela faz primeiro

Outras descobertas realizadas em grande grupo:

- A primeira criança a fazer anos é o EZ. e a última é o S.;
- Só há um mês em que ninguém faz anos;
- Fevereiro, Abril, Março, Maio e Junho são meses com apenas 1 criança a fazer anos;
- Agosto e Novembro são os meses em que mais crianças fazem anos – 4 crianças em cada

Anexo T. Notas de campo da investigação – evidências recolhidas

<u>Notas de campo ilustrativas</u>	
<u>Data</u>	08.01.2019
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>De manhã quando cheguei à sala encontrei algumas crianças perto do quadro da semana a mudar o quadrado para o dia 8 e a marcar as suas presenças. Ao longo do dia várias crianças foram-se aproximando do quadro e foram-me chamando: “Elsa, vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música vamos ter no J. na nossa sala!”; “olha Elsa ainda não almoçámos pois não?”.</p>	<u>Acolhimento</u>
<u>Data</u>	09.01.2019
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>Na parte da manhã algumas crianças encontravam-se a explorar o quadro da semana. O GA. chamou-me para perto do quadro e disse: “Elsa hoje é dia 9 e ontem foi dia 8 já passou”; “Então e que dia será amanhã?” (perguntei); “Deixa ver... Amanhã é dia 10”.</p> <p>Em relação aos dias da semana, as crianças ainda se encontram um pouco confusas mas já começam a identificar o que é que vai acontecer ao longo do dia.</p>	<u>Acolhimento</u>
<u>Data</u>	09.01.2019
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>

<p>No jardim o F. e o EZ. chamaram-me para ir brincar com eles: F.: É assim, primeiro vamos até àquele tronco a correr, depois até ao escorrega ao pé coxinho e a última coisa é andar para trás até ao banco onde está sentada a P.</p>		<p><u>Exterior</u></p>
<u>Data</u>	11.01.2019	
<u>Nota de campo</u>		<u>Momento/atividade</u>
<p>No acolhimento, a mãe da C. informou a educadora de que estava a pensar ir buscá-la hoje mais cedo, a seguir à sesta, mas que ao longo do dia telefonava a confirmar. A C. voltou para junto da mãe e disse: “Eu não quero que venhas depois da sesta, eu quero ir ao ballet! Olha mãe, aqui, hoje é ballet à tarde e eu quero ir com a BR. e a RI.”</p>		<p><u>Acolhimento - sala</u></p>
<u>Data</u>	14.01.2019	
<u>Nota de campo</u>		<u>Momento/atividade</u>
<p>Na parte da manhã de hoje devido ao interesse e ao pedido de algumas crianças continuámos a explorar o jogo das imagens da rotina. Durante esta exploração voltámos a diferenciar as várias imagens entre dia/noite e escola/casa mas a tarefa mais pedida e que mais interesse gerou foram as adivinhas, em que cada criança escolhia uma imagem à sorte e tinha de dar algumas pistas para as restantes crianças adivinharem essa mesma imagem.</p> <p>MB.: Vamos fazer as adivinhas</p> <p>ML.: Quando está de dia vamos para a escola ou então ficamos em casa e vamos passear com os pais</p> <p>ML.: Vou pôr o pequeno-almoço aqui no dia porque é quando acordamos e quando acordamos é</p>		<p><u>Jogo das rotinas - continuação</u></p>

de dia		
<p>MB.: Saiu lavar os dentes, há meninos que lavam os dentes de dia e outros de noite vou pôr no meio pode ser?</p> <p>ML.: Tantas imagens olha! Quando acordamos é de dia e levantamos da cama, lavamos os dentes e comemos o pequeno-almoço e vestimos, depois o pai vem por o ML. à escola e na escola brincamos a mãe é quem vai me buscar e o pai vai embora</p> <p>V.: Olha aqui parece os brinquedos da minha festa no dia de sábado! E aqui a minha casa que tem uma chaminé e tem janelas</p> <p>V.: Vou fazer uma adivinha! Quando saímos de manhã vamos para um sítio, qual é Catarina? (escola)</p> <p>ML.: Agora eu! É uma coisa que fazemos quando está de noite na nossa cama (dormir)</p>		
Data	15.01.2019	
Nota de campo		Momento/atividade
<p>Enquanto algumas crianças pintavam a árvore das estações, a M. terminou a sua pintura e foi para a área do faz de conta. Passados alguns minutos, a M. aproxima-se de mim a chorar e explica : “Elas não me deixam ficar a brincar porque dizem que é hora de arrumar, mas eu quero brincar e elas bateram-me”. Ao ouvir a M., a RE., que estava naquela área, abraçou-a e disse: “Não precisas de chorar M., olha os outros meninos também estão a arrumar, queres ver?”. A RE. deu a mão à M. e levou-a até ao quadro da semana: “Hoje estamos neste dia e vês aqui a nossa fotografia a cantar com o J.? temos de arrumar para irmos para a sala dele, não é preciso chorares está bem?”. A M. abanou a cabeça, consentindo o que a RE. lhe tinha dito e parou de</p>		<p><u>Brincar na sala - tarde</u></p>

chorar, sendo que depois fui com a mesma resolver o conflito com as crianças da área do faz de conta.		
Data	15.01.2019	
Nota de campo	Momento/atividade	
<p>Quando as crianças se estavam a sentar para reunião da tarde, o JP. chamou-me e perguntou:</p> <p>JP.: Elsa já almoçámos? É que eu tenho muita fome</p> <p>GU.: Sim já almoçámos JP., ali no quadro já almoçámos e brincámos e a seguir é o lanche e podes comer muito!</p> <p>JP.: Boa! Vamos ver quem ganha a comer o pão!</p>		<u>Reunião da tarde - sala</u>
Data	17.01.2019	
Nota de campo	Momento/atividade	
<p>Quando cheguei à sala o ML. correu para junto de mim e perguntou:</p> <p>ML.: Elsa! Podes ajudar-me numas coisas dos dias?</p> <p>Elsa: Posso sim, para que precisas da minha ajuda?</p> <p>ML.: A minha tia vem de Manchester e eu vou mais a mamã e o papá buscar ela ao sítio dos aviões</p> <p>Elsa: A sério? Que bom, vais receber a visita da tia! E sabes o dia em que ela vai chegar?</p> <p>ML.: Eu não sei... e queria ver no calendário quando é para saber se falta pouquinho</p> <p>Depois de questionar a educadora percebi que a data de chegada da tia do ML. seria no</p>		<u>Sala - manhã</u>

<p>dia 24 de Janeiro e então desloquei-me até ao calendário com o ML.:</p> <p>Elsa: A P. disse-me que a tua tia vai chegar no dia 24, vê lá se o encontras</p> <p>ML.: 2...4, está aqui! Um 2 e um 4, é este!</p> <p>Elsa: Muito bem é esse dia e então agora vamos ver quantos dias faltam pode ser?</p> <p>ML.: Sim! O GA. pôs a fita no dia de hoje e é 2, 2 e o dia da tia é este (apontando para dia 24), está quase!</p> <p>Elsa: Pois é! Conta lá quantos dias são</p> <p>ML.: Um, dois, são dois dias! Falta só um bocadinho pequenino!</p>		
Data	17.01.2019	
<u>Nota de campo</u>		<u>Momento/atividade</u>
<p>O ML. e a LM. estiveram a jogar ao jogo das rotinas. Primeiro começaram a explorar as imagens e depois agruparam as mesmas por categorias: rotinas que se fazem na escola e em casa; rotinas que se fazem de dia e de noite.</p> <p>ML.: Não, não podemos pôr a cama na noite porque nós também dormimos de dia a sesta depois do almoço, temos de pôr no meio porque dá as duas; Jantamos em casa porque é de noite e de noite não estamos na escola estamos em casa</p> <p>Depois de organizarem as várias imagens, quiseram jogar ao jogo das adivinhas com outras crianças:</p> <p>ML.: Vou fazer a adivinha, é um sítio onde estamos com o pai e com a mãe (casa); É uma coisa que comemos de dia e quando vamos para a escola muito cedo (pequeno-almoço); É onde nós dormimos (cama)</p>		<p><u>Jogo das rotinas</u></p>

<u>Data</u>	18.01.2019
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>Na sessão de dança, a professora fez um jogo que consistia em reproduzir alguns acontecimentos da rotina da manhã. A professora começou por reproduzir a sequência espreguiçar, levantar da cama, vestir, comer e ir para o carro em direção à escola. As crianças imitavam a professora e, quando estavam sentadas nas cadeiras a imaginar que estavam no carro, o S. chamou pela professora e disse: “S. esquecemos de uma coisa! Não lavámos os dentes! No jogo da Elsa vimos que depois de comer temos sempre de lavar os dentes e depois podemos ir brincar ou para a escola!”</p>	<u>Sessão de dança</u>
<u>Data</u>	18.01.2019
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>No exterior, observei a MD., a L. e a RI. a brincarem:</p> <p>MD.: Eu sou a mãe e vocês as duas são as filhas. Vá têm de fingir que estão a dormir</p> <p>MD.: Meninas temos de acordar, está na hora de ir para a escola! Estão aqui as roupas para vocês e o pequeno-almoço está pronto!</p> <p>L.: Mas mãe eu não quero ir para a escola!</p> <p>RI.: Eu também não porque tenho muito sono!</p> <p>MD.: Sim sim, vão brincar muito com os amigos e depois lanchar e depois vão à ginástica e depois... vão comer no refeitório e depois a C. leva para a sesta e podem descansar e dormir mais</p>	<u>Exterior</u>

<u>Data</u>	21.01.2019
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>Enquanto ajudava as crianças a escrever as notícias do fim-de-semana:</p> <p>Elsa: Então o que queres que eu escreva na tua notícia?</p> <p>M.: Escreve que eu fui ao parque das conchas ontem com os meus primos pequeninos</p> <p>Elsa: Eu também já lá fui e gostei muito! Vou escrever isso então</p> <p>RE.: Eu também já fui ao parque das conchas muitas das vezes mas já foi há muitos dias, não foi ontem</p>	<p><u>Escrita das notícias do fim-de-semana</u></p>
<u>Data</u>	22.01.2019
<u>Nota de campo</u>	<u>Momento/atividade</u>
<p>Quando cheguei à sala o ML. correu para junto de mim e perguntou:</p> <p>ML.: Elsa! Podes ajudar-me numas coisas dos dias?</p> <p>Elsa: Posso sim, para que precisas da minha ajuda?</p> <p>ML.: A minha tia vem de Manchester e eu vou mais a mamã e o papá buscar ela ao sítio dos aviões</p> <p>Elsa: A sério? Que bom, vais receber a visita da tia! E sabes o dia em que ela vai chegar?</p> <p>ML.: Eu não sei... e queria ver no calendário quando é para saber se falta pouquinho</p> <p>Depois de questionar a educadora percebi que a data de chegada da tia do ML. seria no dia 24 de Janeiro e então desloquei-me até ao calendário com o ML.:</p> <p>Elsa: A P. disse-me que a tua tia vai chegar no dia 24, vê lá se o encontras</p>	<p><u>Acolhimento</u></p>

<p>ML.: 2...4, está aqui! Um 2 e um 4, é este!</p> <p>Elsa: Muito bem é esse dia e então agora vamos ver quantos dias faltam pode ser?</p> <p>ML.: Sim! O GA. pôs a fita no dia de hoje e é 2, 2 e o dia da tia é este (apontando para dia 24), está quase!</p> <p>Elsa: Pois é! Conta lá quantos dias são</p> <p>ML.: Um, dois, são dois dias! Falta só um bocadinho pequenino!</p>		
Data	24.01.2019	
Nota de campo	Momento/atividade	
<p>Para o lanche da manhã trouxe alguns folhados de salsicha e bolachas para partilhar com as crianças:</p> <p>Elsa: Então eu hoje trouxe este lanche especial porque amanhã já vou voltar para a minha escola e já não posso vir aqui todos os dias. Este lanche é para dizer que eu gostei muito de cá estar com vocês e agradecer por terem brincado muito comigo e por deixarem eu cá ficar na vossa sala.</p> <p>JP.: Se é o último dia é porque não há mais dias em que tu vens não é?</p> <p>Elsa: Sim é isso, eu depois venho cá fazer muitas visitas mas não vou estar cá todos os dias</p> <p>ED.: Oh! Então amanhã já não vais dançar connosco aquela dança das cadeiras na aula da S.?</p> <p>F.: Elsa quando passar os dias depois de ires para a escola nós vamos ter muitas saudades!</p>	<p><u>Lanche de despedida</u></p>	

Anexo U. Tabela de análise de conteúdo – notas de campo da investigação

<u>Dimensões</u>	<u>Categorias:</u> <u>Objetivos da</u> <u>investigação</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u> <u>(exemplos)</u>	<u>Frequência</u>
<u>Desenvolvimento</u> <u>de noções</u> <u>temporais</u>	Promover o desenvolvimento/ apropriação de noções temporais	Utilização de noções temporais no discurso/ Vocabulário	Sequencialidade	<p>“Elsa hoje é dia 9 e ontem foi dia 8 já passou”; “Então e que dia será amanhã?” (perguntei); “Deixa ver... Amanhã é dia 10”.</p> <p>“É assim, primeiro vamos até àquele tronco a correr, depois até ao escorrega ao pé coxinho e a última coisa é andar para trás até ao banco onde está sentada a P.”</p> <p>“É uma coisa que comemos de dia e quando vamos para a escola muito cedo (pequeno-almoço)”</p>	9

				<p>“Na sessão de dança, a professora fez um jogo que consistia em reproduzir alguns acontecimentos da rotina da manhã. A professora começou por reproduzir a sequência espreguiçar, levantar da cama, vestir, comer e ir para o carro em direção à escola. As crianças imitavam a professora e, quando estavam sentadas nas cadeiras a imaginar que estavam no carro, o S. chamou pela professora e disse: “S. esquecemos de uma coisa! Não lavámos os dentes! No jogo da Elsa vimos que depois de comer temos sempre de lavar os dentes e depois podemos ir brincar ou para a escola!”</p> <p>“Sim sim, vão brincar muito com</p>	
--	--	--	--	--	--

				os amigos e depois lanche e depois vão à ginástica e depois... vão comer no refeitório e depois a C. leva para a sesta e podem descansar e dormir mais”	
			Noções temporais relacionadas com a rotina	<p>“Elsa, vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música vamos ter no J. na nossa sala!”;</p> <p>“olha Elsa ainda não almoçámos pois não?”.</p> <p>“Eu não quero que venhas depois da sesta, eu quero ir ao ballet! Olha mãe, aqui, hoje é ballet à tarde e eu quero ir com a BR. e a RI.”</p> <p>“ML.: Vou pôr o pequeno-almoço aqui no dia porque é quando acordamos e quando acordamos é de dia</p>	10

				<p>MB.: Saiu lavar os dentes, há meninos que lavam os dentes de dia e outros de noite vou pôr no meio pode ser?</p> <p>ML.: Tantas imagens olha! Quando acordamos é de dia e levantamos da cama, lavamos os dentes e comemos o pequeno-almoço e vestimos, depois o pai vem por o ML. à escola e na escola brincamos a mãe é quem vai me buscar e o pai vai embora</p> <p>V.: Vou fazer uma adivinha! Quando saímos de manhã vamos para um sítio, qual é Catarina? (escola)</p> <p>ML.: Agora eu! É uma coisa que fazemos quando está de noite na nossa cama (dormir)”</p> <p>“Não precisas de chorar M.,</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>olha os outros meninos também estão a arrumar, queres ver?”.</p> <p>A RE. deu a mão à M. e levou-a até ao quadro da semana: “Hoje estamos neste dia e vês aqui a nossa fotografia a cantar com o J.? temos de arrumar para irmos para a sala dele”</p> <p>“Elsa: A P. disse-me que a tua tia vai chegar no dia 24, vê lá se o encontras</p> <p>ML.: 2...4, está aqui! Um 2 e um 4, é este!</p> <p>Elsa: Muito bem é esse dia e então agora vamos ver quantos dias faltam pode ser?</p> <p>ML.: Sim! O GA. pôs a fita no dia de hoje e é 2, 2 e o dia da tia é este (apontando para dia 24), está quase!</p> <p>Elsa: Pois é! Conta lá quantos</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>dias são</p> <p>ML.: Um, dois, são dois dias! Falta só um bocadinho pequenino!”</p> <p>“ML.: Vou fazer a adivinha, é um sítio onde estamos com o pai e com a mãe (casa); É onde nós dormimos (cama)”</p> <p>“JP.: Se é o último dia é porque não há mais dias em que tu vens não é?</p> <p>Elsa: Sim é isso, eu depois venho cá fazer muitas visitas mas não vou estar cá todos os dias</p> <p>ED.: Oh! Então amanhã já não vais dançar connosco aquela dança das cadeiras na aula da S.? ...</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>F.: Elsa quando passar os dias depois de ires para a escola nós vamos ter muitas saudades!”</p>	
			<p>Referência ao passado</p>	<p>“Olha aqui parece os brinquedos da minha festa no dia de sábado! E aqui a minha casa que tem uma chaminé e tem janelas”</p> <p>“ML.: Não, não podemos pôr a cama na noite porque nós também dormimos de dia a sesta depois do almoço, temos de pôr no meio porque dá as duas; Jantamos em casa porque é de noite e de noite não estamos na escola estamos em casa”</p> <p>“No jogo da Elsa vimos que depois de comer temos sempre</p>	<p>5</p>

				<p>de lavar os dentes e depois podemos ir brincar ou para a escola!”</p> <p>“M.: Escreve que eu fui ao parque das conchas ontem com os meus primos pequeninos</p> <p>Elsa: Eu também já lá fui e gostei muito! Vou escrever isso então</p> <p>RE.: Eu também já fui ao parque das conchas muitas das vezes mas já foi há muitos dias, não foi ontem”</p>	
			<p>Referência ao futuro</p>	<p>“Elsa, vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música vamos ter no J. na nossa sala!”;</p> <p>“olha Elsa ainda não almoçámos pois não?”.</p> <p>“Elsa hoje é dia 9 e ontem foi dia 8 já passou”; “Então e que</p>	<p>8</p>

				<p>dia será amanhã?” (perguntei); “Deixa ver... Amanhã é dia 10”.</p> <p>“JP.: Elsa já almoçámos? É que eu tenho muita fome GU.: Sim já almoçámos JP., ali no quadro já almoçámos e brincámos e a seguir é o lanche e podes comer muito!”</p> <p>“Elsa: A P. disse-me que a tua tia vai chegar no dia 24, vê lá se o encontras ML.: 2...4, está aqui! Um 2 e um 4, é este!</p> <p>Elsa: Muito bem é esse dia e então agora vamos ver quantos dias faltam pode ser? ML.: Sim! O GA. pôs a fita no dia de hoje e é 2, 2 e o dia da tia é este (apontando para dia 24), está quase!</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>Elsa: Pois é! Conta lá quantos dias são</p> <p>ML.: Um, dois, são dois dias! Falta só um bocadinho pequenino!”</p>	
	<p>Potencializar a segurança e a autonomia das crianças durante os vários momentos da rotina</p>	<p>Garantir maior segurança/ estabilidade</p>	<p>“Um, dois, são dois dias! Falta só um bocadinho pequenino!””</p>	<p>“Não precisas de chorar M., olha os outros meninos também estão a arrumar, queres ver?”. A RE. deu a mão à M. e levou-a até ao quadro da semana: “Hoje estamos neste dia e vês aqui a nossa fotografia a cantar com o J.? temos de arrumar para irmos para a sala dele, não é preciso chorares está bem?”. A M. abanou a cabeça, consentindo o que a RE. lhe tinha dito e parou de chorar”</p> <p>“Elsa: A sério? Que bom, vais receber a visita da tia! E sabes</p>	<p>5</p>

				<p>o dia em que ela vai chegar?</p> <p>ML.: Eu não sei... e queria ver no calendário quando é para saber se falta pouquinho</p> <p>Depois de questionar a educadora percebi que a data de chegada da tia do ML. seria no dia 24 de Janeiro e então desloquei-me até ao calendário com o ML.:</p> <p>Elsa: A P. disse-me que a tua tia vai chegar no dia 24, vê lá se o encontras</p> <p>ML.: 2...4, está aqui! Um 2 e um 4, é este!</p> <p>Elsa: Muito bem é esse dia e então agora vamos ver quantos dias faltam pode ser?</p> <p>ML.: Sim! O GA. pôs a fita no dia de hoje e é 2, 2 e o dia da tia é este (apontando para dia 24), está quase!</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>Elsa: Pois é! Conta lá quantos dias são</p> <p>ML.: Um, dois, são dois dias! Falta só um bocadinho pequenino!”</p>	
		<p>Garantir uma maior Autonomia</p>	<p>“Elsa, vamos ter de arrumar porque hoje é dia de música vamos ter no J. na nossa sala!”</p>	<p>“Eu não quero que venhas depois da sesta, eu quero ir ao ballet! Olha mãe, aqui, hoje é ballet à tarde e eu quero ir com a BR. e a RI.”</p> <p>JP.: Elsa já almoçámos? É que eu tenho muita fome</p> <p>GU.: Sim já almoçámos JP., ali no quadro já almoçámos e brincámos e a seguir é o lanche e podes comer muito!</p> <p>JP.: Boa! Vamos ver quem ganha a comer o pão!”</p>	<p>4</p>

Anexo V. Tabela de análise de conteúdo – questionários às famílias

<u>Dimensões</u>	<u>Categorias</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Unidades de enumeração</u> (<u>número de sujeitos</u>)
<u>Desenvolvimento de noções temporais</u>	Diferenças na apropriação temporal	Maior interesse na temática	<p>“Também tem andado a fazer perguntas sobre o seu aniversário e os nossos, quer saber os nossos meses para saber se fazemos anos ou não primeiro que ele”</p> <p>“Depois a árvore e as canções sobre as estações do ano também a puseram a falar sobre o assunto. Às vezes ainda pergunta se já mudou a estação e se falta muito para irmos para o Algarve”</p> <p>“E depois com o quadro dos aniversários, que até cheguei a ir à sala ver, perguntou a toda a família quais os meses de aniversário e numa tarde construiu também um quadro desses com a tia. Agora diz que sabe sempre primeiro quando alguém for fazer anos”</p> <p>“Faz mais referência aos dias da semana e ao que vai acontecer durante o dia na escola e interessa-se muito</p>	4

			<p>pele que vamos fazer também”</p>	
		<p>Alteração de comportamentos</p>	<p>“Desde que fizeram aquele quadro na sala acerca dos dias da semana que o JL. à quarta-feira à noite relembra sempre que no dia a seguir tem de levar fato de treino vestido para a escola por causa do dia da ginástica. Como esse dia dava sempre alguma confusão e birras de manhã, pedi autorização à (Educadora) para tirar uma fotografia ao quadro que têm na sala e imprimir em tamanho grande para colocar lá em casa. Todos os dias depois do jantar o JL. vai lá ver o que fez naquele dia e o que vai fazer no dia a seguir”</p> <p>“Como tu sabes o MB. fazia birras muito sérias e dramáticas quando era contrariado e tinha de parar de fazer o que gosta. Em casa e, pelo que soube, também na sala era muito complicado a mudança de espaços e de atividade e rejeitava muitas vezes as ordens que os adultos lhe davam. Com este trabalho que vocês foram fazendo na sala o MB. foi apropriando-se da rotina e percebendo que existe uma sequência de coisas a fazer e que não precisa de fazer aquelas birras. Estas diminuíram significativamente, apesar de ainda existirem,</p>	<p>2</p>

			mas acho que foi muito graças à consciencialização para este tema e estas noções”	
		Previsibilidade da rotina	<p>“Ultimamente todos os dias de manhã, ao pequeno-almoço pergunta qual é o dia da semana para, segundo ele, quando estiver na escola saber quando tem de arrumar para ir para outro sítio ou fazer outra coisa”</p> <p>“No carro agora temos uma nova rotina que é ouvir as notícias na rádio e depois o interlocutor diz sempre que dia é e qual é o dia da semana e depois conversamos sobre o que vai acontecer no dia, liga mais ao aspeto do dia e das atividades que vai fazer”</p> <p>“Desde que fizeram aquele quadro na sala acerca dos dias da semana que o JL. à quarta-feira à noite relembra sempre que no dia a seguir tem de levar fato de treino vestido para a escola por causa do dia da ginástica. Como esse dia dava sempre alguma confusão e birras de manhã, pedi autorização à (Educadora) para tirar uma fotografia ao quadro que têm na sala e imprimi em tamanho grande para colocar lá em casa. Todos os dias depois do jantar o JL. vai lá ver o que fez naquele dia e o que vai fazer no dia a seguir”</p>	8

			<p>“O interesse e a evolução foram aumentando. Começou com o quadro novo na sala e não descansou enquanto não comprámos um parecido cá para casa. Passou a ser rotina da manhã cantar a “canção da Elsa sobre os dias da semana” e marcar o dia para descobrir o que ia acontecer, ela dizia que era para saber o que fazer quando a (educadora) mandasse arrumar, se era o almoço ou a aula do J.”</p> <p>“Já sabe a ordem dos dias da semana Pelo dia consegue dizer o que vai fazer na escola”</p> <p>“Começou também a perguntar muitas vezes “já é hora de irmos jantar?” ou “já é hora de irmos para casa?” para saber o que pode ou não fazer no tempo que resta”</p>	
		<p>Maior autonomia</p>	<p>“Desde que fizeram aquele quadro na sala acerca dos dias da semana que o JL. à quarta-feira à noite relembra sempre que no dia a seguir tem de levar fato de treino vestido para a escola por causa do dia da ginástica. Como esse dia dava sempre alguma confusão e birras de manhã, pedi autorização à (Educadora) para tirar uma fotografia ao quadro que têm na sala e imprimir em tamanho grande para colocar lá em casa. Todos os dias</p>	<p>6</p>

			<p>depois do jantar o JL. vai lá ver o que fez naquele dia e o que vai fazer no dia a seguir”</p> <p>“O GO. sempre foi muito esquisito com a sua roupa e brinquedos que levava para a escola, tal como pude partilhar contigo enquanto estavas na escola ainda. Dependente do que ia acontecer no dia, a roupa ou o brinquedo tinha de ser adequado, por exemplo, nos dias de ginástica e ginástica extra queria sempre levar os seus ténis preferidos ou no dia em que faziam as notícias queria sempre levar alguma coisa do fim-de-semana. Neste aspeto noto que agora o GO. está muito mais autónomo e quando sabe qual é o dia seguinte vai logo preparar as suas coisas e já não aceita ajuda porque “já é muito crescido e já sabe todos os dias da semana””</p> <p>“Desde esse período que noto uma maior autonomia na rotina cá em casa, pelo menos de manhã. O ML. já identifica o que tem de fazer de manhã e faz as suas tarefas sozinho e sem se esquecer de nada. É muito curioso de verificar que, por exemplo, à noite, ajuda o seu irmão mais novo a ir deitar-se e faz imensas</p>	
--	--	--	--	--

			perguntas sobre se este já lavou os dentes, se já arrumou o quarto, se já vestiu o pijama e arrumou a roupa, entre outras coisas”	
		Recordação das vivências do dia-a-dia	<p>“Ao final do dia, descreve melhor o que aconteceu na escola ao longo do dia”</p> <p>“Reparo que agora a RE. relembra muito mais o que fez ao longo do dia, lembra-se do que fez, onde e que aulas teve, por exemplo”</p>	2
	Dificuldades ainda existentes	Vocabulário relacionado com questões temporais	<p>“talvez em algum vocabulário que ainda não utiliza da forma correta como a palavra ontem e algumas formas verbais, mas algo normal nestas idades”</p> <p>“Algum vocabulário “mal” utilizado...”</p> <p>“Forma de falar também ainda não está 100% correta, os verbos e esse tipo de aspetos”</p> <p>“As formas de falar sobre “o tempo” que passou e que ainda vai passar”</p>	4
		Identificação dos dias da semana e/ou atividades que se realizam	<p>“A ordem dos dias da semana, associa o dia à aula específica mas a ordem ainda baralha a quarta e a quinta”</p> <p>“Identificar os dias da semana assim de cor. Mas quando</p>	3

		em cada dia	dizemos o dia anterior, rapidamente chega lá” “A ordem dos dias da semana ainda se encontra um pouco confusa”	
		Identificação e/ou sequencialidade das estações do ano	“Em relação à temática e áquilo que sabemos que foi trabalhado na sala a maior dificuldade ainda é a ordem das estações, por exemplo”	1
		Não observadas	“Não noto grandes dificuldades na CC.”	1
	Experiência e comentários acerca do trabalho realizado	Descoberta de novas aprendizagens	“Um dia levou o pai também à sala para lhe mostrar a árvore “gigante” das estações e explicou cada uma delas” “Num dia chegou a casa e disse que descobriu que fazia anos no mesmo mês do EZ. e que como ele tinha feito a festa na escola e já estava quase a ser a festa dela” “Lembro-me quando na altura lhe perguntei como é que ele tinha aprendido a fazer todas aquelas coisas sozinho e a despachar-se sozinho de manhã, por exemplo, ele disse que tinham estado a fazer um jogo na escola sobre as coisas que fazemos todos os dias e que tinha aprendido a ordem das coisas e por isso já podia fazer	4

			sozinho. Achei algo bastante positivo e até comentei com as (educadora) na reunião individual”	
		Maior autonomia	<p>“. Falou também sobre o calendário e como vê o dia para marcar a sua presença sozinho, mostrando-se muito responsável e orgulhoso por esta mini conquista”</p> <p>“Lembro-me quando na altura lhe perguntei como é que ele tinha aprendido a fazer todas aquelas coisas sozinho e a despachar-se sozinho de manhã, por exemplo, ele disse que tinham estado a fazer um jogo na escola sobre as coisas que fazemos todos os dias e que tinha aprendido a ordem das coisas e por isso já podia fazer sozinho. Achei algo bastante positivo e até comentei com as (educadora) na reunião individual”</p>	2
		Motivação no trabalho realizado em sala	<p>“Mostrou-se muito orgulhoso por ajudar a construir o quadro da sala e tirar fotos à aula de música para colar no mesmo”</p> <p>“Falou bastante acerca do quadro e disse que recortou os alimentos para colocar na parte do almoço”</p> <p>“Sim, é semelhante ao que já disse, foi explicando o que estava a acontecer na sala e como tinha ajudado a fazer determinada coisa”</p>	8

			<p>“Referiu que ajudou a pintar e colar as fotografias na árvore das estações e outras situações”</p> <p>“Falou também sobre o quadro que vocês fizeram sobre a semana e disse que foi tirar fotografias à aula de ginástica com o telemóvel da professora para depois os amigos e ela saberem quando é o dia da ginástica”</p> <p>“A M. comenta sempre o que fez na escola e falou várias vezes sobre ajudar a Elsa e os amigos a fazer o quadro da semana e pintar a árvore das estações”</p>	
	Pertinência da temática trabalhada	Importante para aprendizagens futuras	<p>“Sim porque são aprendizagens para a vida e que permitem facilitar as aprendizagens futuras”</p> <p>“Sim porque é uma temática que serve de base a muitas outras aprendizagens”</p> <p>“No geral considero que é muito pertinente porque para além desta autonomia traz também outros benefícios para aprendizagens futuras”</p>	3
		Complexidade da temática	<p>“Considero sim, é uma temática importante e complexa por isso deve ser trabalhada desde cedo”</p> <p>“Considero que é pertinente porque é algo muito</p>	2

			<p>complexo e que se for trabalhado assim nestas idades vai sendo cada vez mais fácil as crianças irem familiarizando-se com estes conceitos e terem autonomia na escola”</p>	
		<p>Maior segurança e estabilidade</p>	<p>“Permitem deixá-los mais calmos na sala e sem aquelas birras nas transições e assim”</p> <p>“Sim porque faz parte do seu dia a dia e é algo que lhe dá uma certa estabilidade e segurança e, ultimamente, como já referi, maior autonomia também - nas presenças, na preparação da roupa para a aula do dia seguinte, por exemplo”</p> <p>“Para a CC. fez muito sentido e tornou-a mais confiante nestes aspetos, pelo menos pelo que posso observar em casa”</p> <p>“Sim é muito importante porque ajuda as crianças a tomarem consciência das rotinas e da passagem do tempo, podendo prever o que vai acontecer e diminuir birras e outras coisas”</p> <p>“Sim porque acho que é algo que se for trabalhado de forma correta dá às crianças uma maior segurança e</p>	<p>7</p>

			<p>capacidade de prever o que vai acontecer e isso é bom até em casa porque a criança percebe que existe uma rotina, uma ordem natural das coisas e facilita muitas das vezes as transições entre momentos”</p> <p>“Tendo em conta a experiência que tive ainda considero mais importante por causa desta consciencialização do tempo e das rotinas. Permite uma maior liberdade e segurança às crianças acho eu”</p>	
		<p>Desenvolvimento da autonomia</p>	<p>“Sim porque faz parte do seu dia a dia e é algo que lhe dá uma certa estabilidade e segurança e, ultimamente, como já referi, maior autonomia também - nas presenças, na preparação da roupa para a aula do dia seguinte, por exemplo”</p> <p>“Considero que é pertinente porque é algo muito complexo e que se for trabalhado assim nestas idades vai sendo cada vez mais fácil as crianças irem familiarizando-se com estes conceitos e terem autonomia na escola”</p> <p>“É um tema sobre o qual as crianças demonstram alguma dificuldade e acima de tudo, acho que esta dificuldade lhes tira um pouco a autonomia por isso sim,</p>	<p>4</p>

			<p>considero pertinente este tema e quando mais for trabalhado mais positivo será para a criança”</p> <p>“No meu caso específico sim porque notei um desenvolvimento da autonomia e é algo que parece fazer sentido para o ML. e deixa-o orgulhoso”</p>	
--	--	--	---	--

Anexo X. Tabela de análise de conteúdo inicial e final – entrevista às crianças

Entrevista inicial – crianças – 14 Novembro

<u>Dimensões</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Unidades de enumeração</u> <u>(Número de sujeitos)</u>
Apropriação do quadro das presenças	Funções do quadro das presenças	Marcar as presenças	“É para escrever as presenças”	<p>“Sim eu sei! É para marcarmos as presenças quando estamos na escola” (BA.)</p> <p>“É para marcarmos com a caneta verde ao pé do nosso nome” (BR.)</p> <p>“Quando estamos na escola marcamos a</p>	17

				<p>presença e quando estamos em casa não” (CC.)</p> <p>“É para as presenças, para marcarmos se estamos na escola” (C.)</p> <p>“O verde é para quando estamos cá e o vermelho é em casa” (ED.)</p> <p>“É para escrever as presenças, vais lá e procuras o teu nome e depois escreves” (EZ.)</p> <p>“Serve para marcar as presenças dos meninos e das</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>meninas” (GA.)</p> <p>“Se estamos na escola temos de marcar a presença para saber que viemos” (GU.)</p> <p>“É para as presenças” (GO.)</p> <p>“O quadro é das presenças, para marcarmos de manhã” (JL.)</p> <p>“É para escrever com canetas verdes e vermelhas” (LL.)</p> <p>“Sim eu sei mas acho que me esqueci... (depois de algum</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>tempo) já sei! É para sabermos quem não ficou em casa doente” (LI.)</p> <p>“Os meninos que estão cá marcam com o verde uma bolinha e as meninas também” (M.)</p> <p>“É para marcar quem está mas acho que me tenho esquecido” (MB.)</p> <p>“É para marcar as presenças” (RI.)</p> <p>“Então é para as crianças marcarem as presenças, quem está marca e quem não está outro amigo marca a</p>	
--	--	--	--	--	--

				vermelho" (V.)	
		Dar conhecimento à equipa educativa das crianças presentes	"Assim a P. e a C. sabem sempre quem está cá" (F.)	"São as presenças de quem está cá na sala hoje" (MD.) "Sabes que dá para ver se os meninos estão cá? Olha... o green estão cá e o red não estão" (ML.)	3
		Contagem da fruta para o lanche	"Dá para saber quantos meninos e meninas estão na escola e termos fruta para todos" (JP.)	"... e depois dizerem na cozinha para a fruta" (L.)	2
		Organização da mesa do almoço	"Para vermos quem falta para depois sabermos pôr a mesa" (RE.)	"Dá para a P. e C. contarem quantos meninos são e depois dizerem na cozinha os lugares do almoço" (O.)	2
		Nenhuma	Não sabe / não	"A P. já disse mas eu	1

		função atribuída	respondeu	não sei e ainda não escrevi lá” (esta criança não esteve presente durante toda a semana e foi entrevistada mais tarde) (S.)	
	Marcação das presenças	Forma de marcar a presença diária	<p>“Com uma caneta e uma bolinha no teu nome” (F.)</p> <p>Com canetas diferenciadas e um símbolo</p>	<p>“Tens de levar a caneta verde e vermelha e se estiveres cá marcas com a verde” (BA.)</p> <p>“Tem de ser no teu nome, não te podes enganar. Fazes uma bolinha verde na linha do teu nome” (CC.)</p> <p>“Com a caneta verde e tens de fazer uma</p>	23

				<p>bolinha” (C.)</p> <p>“Escreves no quadro com a caneta verde ou então vermelha se ficar doente” (ED.)</p> <p>“No teu nome, vais com o dedo e fazes uma bola verde” (EZ.)</p> <p>“Temos de perguntar o dia às professoras e depois no teu nome vais com o dedo e marcas a bolinha no dia que elas dizem” (GA.)</p> <p>“Tens de encontrar a tua fotografia e ir buscar uma caneta.</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>Vês? Este é o meu nome e agora vou andar até ao fim, é aqui?" (GU.)</p> <p>"Tens de ter uma caneta verde e ir escrever no quadro uma bola" (GO.)</p> <p>"A presença é com uma caneta verde e fazes uma bolinha quanto estás cá" (JL.)</p> <p>"Marcas com a caneta a bola verde, mas o meu nome é igual ao do JL. por isso tenho de ir devagarinho com o dedo para não me enganar" (JP.)</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>“Não sei muito bem marcar sozinha mas sei que temos de ter uma caneta verde se estamos cá” (LL.)</p> <p>“Temos de saber onde está o nome e fazer a bola verde” (LI.)</p> <p>“Vais ao quadro e fazem uma bola verde quando vens à escola” (MD.)</p> <p>“Tem de ser uma bolinha no teu nome e vais assim devagarinho e marcas” (M.)</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>“Com uma bola verde no quadro” (MB.)</p> <p>“Tens de escrever com a caneta no teu nome e no dia que é senão fica enganado” (ML)</p> <p>“Desenhar uma bolinha no nosso nome...” (O.)</p> <p>“Vais buscar a caneta e escreves” (PV.)</p> <p>“Com uma caneta verde procuras o teu nome e com o dedo andas andas andas e encontras o sítio onde desenhas uma bolinha</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>e tens de perguntar qual é o dia para marcar” (RE.)</p> <p>“Assim... (exemplificou) Onde é que é Elsa?” (RI.)</p> <p>“A P. diz que temos de desenhar uma bolinha no quadro” (S.)</p> <p>“Vem cá que eu explico-te...vês o nome e depois com uma caneta verde marcas uma bolinha, mas tens de ver qual é o dia, isso eu não sei muito bem por isso é que peço ajuda às vezes” (V.)</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>“Com uma caneta verde procuras o teu nome e com o dedo andas andas andas e encontras o sítio onde desenhavas uma bolinha e tens de perguntar qual é o dia para marcar” (V.):</p> <p>Identificando o nome e/ ou da fotografia</p>	<p>“Procuras a tua fotografia e depois vens com o dedo e marcas onde quiseres” (BR.)</p> <p>“Tem de ser no teu nome, não te podes enganar. Fazes uma bolinha verde na linha do teu nome” (CC.)</p> <p>“No teu nome, vais com o dedo e fazes uma bola verde” (EZ.)</p> <p>“Com uma caneta e uma bolinha no teu nome” (F.)</p> <p>“Temos de perguntar o dia às professoras e</p>	<p>15</p>
--	--	--	--	--	------------------

				<p>depois no teu nome vais com o dedo e marcas a bolinha no dia que elas dizem” (GA.)</p> <p>“Tens de encontrar a tua fotografia e ir buscar uma caneta. Vês? Este é o meu nome e agora vou andar até ao fim, é aqui?” (GU.)</p> <p>“Marcas com a caneta a bola verde, mas o meu nome é igual ao do JL. por isso tenho de ir devagarinho com o dedo para não me enganar” (JP.)</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>“Queres ver como eu faço? Este é o meu nome e depois andas com o dedo” (L.)</p> <p>“Temos de saber onde está o nome e fazer a bola verde” (LI.)</p> <p>“Tem de ser uma bolinha no teu nome e vais assim devagarinho e marcas” (M.)</p> <p>“Tens de escrever com a caneta no teu nome e no dia que é senão fica enganado” (ML.)</p> <p>“Desenhar uma</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>bolinha no nosso nome...” (O.)</p> <p>“Com uma caneta verde procuras o teu nome e com o dedo andas andas andas e encontras o sítio onde desenhas uma bolinha e tens de perguntar qual é o dia para marcar” (RE.)</p> <p>“Assim... (exemplificou) Onde é que é Elsa?” (RI.)</p>	
			<p>“Procuras a tua fotografia e depois vens com o dedo e marcas onde quiseres” (BR.):</p>	<p>“No teu nome, vais com o dedo e fazes uma bola verde” (EZ.)</p> <p>“Tens de encontrar a tua fotografia e ir</p>	<p>5</p>

			<p>De forma aleatória em relação ao dia</p>	<p>buscar uma caneta. Vês? Este é o meu nome e agora vou andar até ao fim, é aqui?” (apontando para um dia do fim-de-semana) (GU.)</p> <p>“Tens de ter uma caneta verde e ir escrever no quadro uma bola” (GO.)</p> <p>“Queres ver como eu faço? Este é o meu nome e depois andas com o dedo” (L.)</p>	
			<p>“mas tens de ver qual é o dia, isso eu não sei muito bem por isso é que peço ajuda às vezes”</p>	<p>“Temos de perguntar o dia às professoras e depois no teu nome vais com o dedo e marcas a bolinha no</p>	<p>17</p>

			<p>(V.):</p> <p>Acompanhado/ com ajuda</p>	<p>dia que elas dizem” (GA.)</p> <p>“Quando pergunto à minha mãe (o dia) sim mas às vezes ela não se lembra e eu também não e esqueço-me de marcar”</p> <p>“Com uma caneta verde procuras o teu nome e com o dedo andas andas andas e encontras o sítio onde desenhas uma bolinha e tens de perguntar qual é o dia para marcar” (RE.)</p> <p>“Assim... (exemplificou) Onde é</p>	
--	--	--	---	--	--

				que é o dia Elsa?" (RI.)	
		<p>Dificuldades enunciadas acerca da marcação das presenças</p>	<p>"Não porque é muito difícil marcar bem"; (porquê? - questionei); "Ainda não aprendi os dias":</p> <p>Desconhecimento do dia</p>	<p>"Às vezes sim mas outros não sei o dia e esqueço-me" (BR.)</p> <p>"Sim mas tenho de pedir ajuda para saber em qual sítio (coluna do dia) marcar" (CC.)</p> <p>"Sim, eu vou sempre pedir a tua ajuda quando tu chegas à escola" (ED.)</p> <p>"Não, eu esqueço-me sempre de marcar e perguntar o dia ao meu pai no carro" (EZ.)</p> <p>"Então quando tu chegas à escola eu</p>	<p>14</p>

				<p>marco a presença contigo, tu disseste o dia e eu marco, não te lembras?” (GA.)</p> <p>“Tenho-me esquecido porque vou brincar e não ouço o dia que a P. diz” (GU.)</p> <p>“Sim mas às vezes engano-me e faço a bolinha no dia que a P. diz que não é” (JL.)</p> <p>“Tenho de ir marcar! Queres ver? A L. está aqui, agora andar com o dedo... e onde é que marco Elsa? O número do dia?” (L.)</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>“Só quando a tu ou a P. ou a C. chamam é que eu vou marcar... elas dizem o dia e assim fica certo” (LI.)</p> <p>“Na reunião a P. diz o dia e eu depois marco a presença mas quando o meu pai adormece e eu chego atrasada não sei marcar e peço sempre ajuda à C.” (M.)</p> <p>“Quando pergunto à minha mãe (o dia) sim mas às vezes ela não se lembra e eu também não e esqueço-me de marcar” (MB.)</p>	
--	--	--	--	---	--

			<p>“Sim, eu vou contigo e o GA., porque ele diz-me o dia que é e assim eu sei marcar sozinho e depois chamo os outros amigos mas alguns não vêm” (ML.)</p> <p>“Sim mas preciso de ajuda porque não me lembro dos números do dia” (RE.)</p> <p>“Não porque é muito difícil marcar bem”; (porquê? - questionei); “Ainda não aprendi os dias” (S.)</p>	
		<p>“Porque esqueço”:</p> <p>Esquecimento</p>	<p>“Não, eu esqueço-me sempre de marcar e perguntar o dia ao meu pai no carro” (EZ.)</p>	<p>11</p>

				<p>“Às vezes sim mas outros não sei o dia e esqueço-me” (F.)</p> <p>“Tenho-me esquecido porque vou brincar e não ouço o dia que a P. diz” (GU.)</p> <p>“Sim mas às vezes engano-me e faço a bolinha no dia que a P. diz que não é” (JL.)</p> <p>“Não porque eu fico em casa sempre a brincar com os manos” (LL.)</p> <p>“Só quando a tu ou a P. ou a C. chamam é que eu vou marcar...”</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>elas dizem o dia e assim fica certo” (LI.)</p> <p>“Só marco quando a RI. vem marcar porque estamos a brincar juntas” (MD.)</p> <p>“Quando pergunto à minha mãe (o dia) sim mas às vezes ela não se lembra e eu também não e esqueço-me de marcar” (MB.)</p> <p>“Poucas vezes...esqueço-me” (PV.)</p> <p>“Quando estou a brincar eu esqueço” (RI.)</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>“Sim! E depois do lanche marco sempre dos meninos que se esqueceram ou que não estão cá” (V.)</p>	
	<p>Opiniões/concepções acerca do quadro</p>	<p>Considera importante porque/para...</p>	<p>“Sim”; “Assim sabemos quem está cá para podermos brincar” (BR.):</p> <p>Saber quem falta</p>	<p>“É muito importante porque sabemos quem está doente e podemos ligar para saber se está melhor” (BA.)</p> <p>“Eu acho que sim, para sabermos quem é que está na sala e quem ficou em casa” (EZ.)</p> <p>“É muito importante. A minha mãe diz que temos sempre de marcar para a P. e a C.</p>	<p>7</p>

				<p>saberem sempre que eu vim à escola” (GA.)</p> <p>“Eu acho que sim”; “Porque na reunião a P. sabe quantos meninos ficaram em casa e não vão comer fruta” (JP.)</p> <p>“Sim sim... marcamos as presenças e depois a P. liga para os pais dos meninos que estão doentes a perguntar se estão melhor” (M.)</p> <p>“Acho que sim...”; “Porque assim posso ver quais os amigos que estão cá para brincar comigo aos</p>	
--	--	--	--	--	--

				polícias” (MB.)	
			<p>“É importante e assim vem uma fruta para cada menino e menina e não deitamos nada para o lixo nem fica nada no cesto da fruta” (CC.):</p> <p>Fazer a contagem da fruta para o lanche</p>	<p>“Sim é importante porque assim a E. sabe se comemos muita ou pouca fruta” (JL.)</p> <p>“É importante para sabermos quantos meninos fizeram o desafio e para irmos buscar a fruta para todos” (L.)</p> <p>“Eu acho que sim”;</p> <p>“Porque na reunião a P. sabe quantos meninos ficaram em casa e não vão comer fruta” (JP.)</p>	4
			<p>“para ela saber as sopas e os pratos”:</p>	<p>“A P. e a C. dizem que é importante para saber como se põe a</p>	6

			<p>Pôr a mesa</p>	<p>mesa” (C.).</p> <p>“Quando vamos buscar a fruta ao refeitório damos sempre o número das presenças à E. para ela saber as sopas e os pratos” (GU.)</p> <p>“No refeitório tu perguntas muitas vezes quantos meninos e meninas estão na escola e esquecemos sempre de ver no quadro não é?” (GO.)</p> <p>(ao ouvir a resposta do GO.) “Pois é! E depois temos sempre de te ajudar a lembrar quem</p>	
--	--	--	--------------------------	--	--

				<p>ficou em casa e contar pelos dedos” (ML.)</p> <p>“Quando vamos buscar a fruta as professoras dão um papel com as presenças aos meninos e assim, quando vamos pôr a mesa, sabemos os lugares”; “Quando a Elsa ou a C. põem a mesa e não sabem às vezes fica sopa no prato e não há ninguém para comer” (RE.)</p> <p>“É muito importante para a P. saber sempre quando não vimos à escola e marcar numa</p>	
--	--	--	--	--	--

				folha, senão depois a E. do refeitório faz muita comida e sobra muito" (V.)	
			Forma de aprendizagem	"Para nós aprendermos"	1
			Experiências anteriores fora da sala/organização	"Sim... porque o meu pai me disse" (O.) "Sim porque a minha mana também marca na escola dela" (RI.)	2

Entrevista final – crianças - 22 Janeiro

<u>Dimensões</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Unidades de enumeração</u> <u>(Número de sujeitos)</u>
<u>Apropriação</u>	Marcação das	Frequência de	Com regularidade	"Vês? Eu tenho todos	20

<p><u>do quadro</u> <u>das</u> <u>presenças</u></p>	<p>presenças</p>	<p>marcação das presenças</p>		<p>os dias verdes porque marquei sempre” (BR.)</p> <p>“Eu não me esqueço, escrevo sempre a presença” (CC.)</p> <p>“Sim eu marco” (C., O.)</p> <p>“Sim! Marco todos os dias quando venho para a escola” (ED.)</p> <p>“Olha, anda ver... tudo verde por isso marquei sempre” (EZ.)</p> <p>“Quando chego de manhã, antes de brincar, marco” (F.)</p>	
--	-------------------------	---	--	---	--

				<p>“Sim, todos os dias” (GA.)</p> <p>“Sim” (GO; V.)</p> <p>“Sempre, sempre, sempre!” (JL.)</p> <p>“Consigno sozinho e por isso marco sempre” (LL.)</p> <p>“Sim eu marco sempre depois de ver o dia” (L.)</p> <p>“Marco todos os dias, menos ao fim-de- semana porque estou em casa” (MB.)</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>“Todos os dias e todas as semanas! Sempre”</p> <p>“Sim porque eu gosto muito” (ML.)</p> <p>“Yes! Vou sempre buscar a caneta verde primeiro” (PV.)</p> <p>“Sim e depois do lanche gosto de marcar os amigos que se esqueceram” (RE.)</p> <p>“Eu vou com GA. e vemos o dia e depois marcamos os dois” (RI.)</p> <p>“Marco sim, sozinho” (S.)</p>	
--	--	--	--	---	--

			Sem regularidade	<p>“Ainda me esqueço às vezes...” (BA.)</p> <p>“Quando vou logo brincar esqueço mas depois de um bocadinho marco” (GU.)</p> <p>“Alguns dias não me lembro e ficam sem presença” (JP.)</p> <p>“Tenho muitos verdes mas há uns dias que falta porque me esqueço” (LI.)</p> <p>“Poucas vezes eu esqueço, como ontem, não marquei” (MD.)</p>	5
	Forma de marcação	Individualmente	“Sim é sozinho	“Marco sozinho porque	20

	da presença		<p>porque já não preciso de ajuda” (BA.)</p>	<p>já sei ver o dia e marcar” (BR.)</p> <p>“Sempre sempre sozinho” (CC.)</p> <p>“Marco sozinha porque já sei marcar” (C., RI., V.)</p> <p>“É sozinho, sem ajuda” (ED.)</p> <p>“Sozinho” (EZ, JL, JP.)</p> <p>“Sim marco sozinho no dia certo” (F.)</p> <p>“Agora consigo marcar sozinho mas antes era com ajuda da LI.” (GA.)</p>	
--	--------------------	--	--	---	--

				<p>“Marco sozinho mas hoje a C. ajudou-me” (GU.)</p> <p>“É sempre sem ajuda” (GO.)</p> <p>“É sozinho, queres ver? Eu mostro” (L.)</p> <p>“Eu já consigo sozinho e disse à (educadora)” (LI.)</p> <p>“Sim é sozinho mas tenho de ver o dia senão não sei” (M.)</p> <p>“Consigo sozinha porque já sou crescida” (MB.)</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>“Marco as presenças sozinho porque vejo o dia” (ML.)</p> <p>“Sozinho e depois ajudo os amigos”</p> <p>“Sozinha mas em alguns dias esqueço-me” (RE.)</p>	
		Com ajuda	<p>“Às vezes ainda não é sozinho e os amigos ajudam” (MD.)</p>	<p>“Quando não sei se o dia está certo peço ajuda aos crescidos para marcar” (LL.)</p> <p>“Ainda preciso de um bocadinho de ajuda” (O.)</p> <p>“Alguns dias tenho ajuda e outros faço</p>	5

				sozinho” (PV.) “Há alguns dias em que chamo as professoras para ajudar” (S.)	
		Diferenças na marcação das presenças	“É assim, aqui no calendário a fita está no dia 2,3 (23) por isso temos de marcar a presença neste dia” (BR.): Identificação do dia	“Temos ali o calendário e andamos com a fitinha para a frente e sabemos qual o número do dia para marcar” (CC.) “Já consigo saber o dia para a presença sem perguntar” (C.) “O nosso calendário novo tem muitos dias e há sempre um menino ou menina que escreve a data e nós vemos	20

				<p>para marcar a presença certa” (ED.)</p> <p>“Já não preciso de ajuda porque vejo o dia sozinha” (EZ.)</p> <p>“Agora já sei ver o dia” (F.)</p> <p>“No calendário temos o dia para marcar” (GU.)</p> <p>“Agora temos a data e é bom e fácil” (GO.)</p> <p>“Vês qual é a semana e o dia e marcas no teu nome” (JL.)</p> <p>“Antes não sabia onde marcar mas agora já</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>sei os dias” (JP.)</p> <p>“Com a data é mais fácil” (LL.)</p> <p>“No início não tínhamos a data na sala” (L.)</p> <p>“Vens aqui, vêes o dia e tens de descobrir esse número no quadro. Depois é só marcar” (LI.)</p> <p>“Já aprendi os dias e semanas” (MD.)</p> <p>“Sabemos o dia por causa da data” (M.)</p> <p>“Já não é preciso</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>perguntar às professoras” (MB.)</p> <p>“Eu gosto de marcar no calendário e na presença” (ML.)</p> <p>“O número tem de ser igual ao da data, é fácil” (O.)</p> <p>“Agora é mais fácil por causa dos dias do calendário” (RE.)</p>	
			<p>“Agora os meus pais lembram-me e eu já não me esqueço!” (V.):</p> <p>Maior atenção</p>	<p>“Como já não sou esquecido tenho muitas presenças verdes estás a ver?” (BA.)</p>	2
			<p>Considera importante porque/para...</p>	<p>Saber quem falta</p>	<p>“Sim sim porque se olharmos vemos as meninas e meninos</p>
	Opiniões/conceções acerca do quadro				

			<p>que estão na escola” (BA.)</p> <p>“É para ver quem está ou não está” (EZ.)</p> <p>“Para saber quem falta” (F.)</p> <p>“Dá para saber quantas crianças estão na sala” (GA.)</p> <p>“Assim sabemos sempre quem está em casa” (GU.)</p> <p>“É para dizer quem está presente” (M.)</p>	
			<p>Fazer a contagem da fruta para o lanche</p>	<p>“Para vermos quantas frutas são para o lanche” (BR.)</p> <p>1</p>

			<p>Pôr a mesa</p>	<p>“Assim sabemos quantos pratos, guardanapos e talheres temos de pôr na mesa” (S.)</p> <p>“É para dizermos à E. quantos pratos de sopa são” (O.)</p>	<p>2</p>
			<p>Contagem do número de presenças</p>	<p>“Assim sabemos se estivemos doentes quantos dias” (ED.)</p> <p>“Podemos ver quantos dias viemos à escola e estivemos em casa” (MD.)</p> <p>“Contar os dias que faltam para marcar” (MB.)</p>	<p>4</p>

				<p>“Saber quantos dias estivemos na escola” (RI.)</p>	
			<p>Localização no tempo</p>	<p>“Consigo ver quantos dias faltam para ir para casa brincar com os primos” (CC.)</p> <p>“Depois de marcar a presença vejo quem vem à nossa sala dar aulas” (C.)</p> <p>“Dá para sabermos se é o dia do J. e quem está cá na escola” (GO.)</p> <p>“”Podemos ver se está quase no fim-de-semana” (JL.)</p>	<p>11</p>

				<p>“Eu posso ver quantos dias faltam para os meus anos” (JP.)</p> <p>“Para saber qual é o dia, segunda, terça...” (LL.)</p> <p>“Para ver se é dia de música” (L.)</p> <p>“Contar os dias para o Fim-de-semana chegar” (LI.)</p> <p>“Assim sabemos quando é o dia de recreio ou de sala” (ML.)</p> <p>“Ver quanto tempo falta para as férias e a</p>	
--	--	--	--	---	--

				praia" (RE.)	
				"Saber quantos dias faltam para o ballet" (V.)	
			Não respondeu	(PV.)	1