

**Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Educação de Lisboa**

**“Quanto tempo o tempo tem?”**

**As crianças como construtoras da noção de tempo**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**PATRÍCIA ALEXANDRA ROMÃO MACHADO**

**JULHO de 2014**

**Instituto Politécnico de Lisboa**  
**Escola Superior de Educação de Lisboa**

**“Quanto tempo o tempo tem?”**  
**As crianças como construtoras da noção de tempo**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino**

**PATRÍCIA ALEXANDRA ROMÃO MACHADO**  
**JULHO de 2014**

*“Educar é uma arte (...). Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem, sem dúvida, ser adquiridos, mas são também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas crianças e pelo mundo.” (Daniel Walsh)*

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar a esta reta final duma das fases mais importantes da minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que nela participaram e contribuíram significativamente para me tornar a pessoa e a profissional que sou hoje.

Em primeiro lugar, devo agradecer à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã/melhor amiga, que sempre apoiaram a minha decisão e sempre me incentivaram a seguir este sonho, apesar de todas as adversidades que esta escolha implica.

Agradeço ao Rui que, para além de ter sido o meu técnico de informática para todos os problemas que as tecnologias me colocaram, pacientemente aguentou todas as frustrações, fúrias, alegrias e orgulhos, sempre ao meu lado.

Aos meus amigos, que apesar de ir fazendo gracejos da futura “muda-fraldas”, conseguiram perceber a minha paixão por esta profissão e não me criticar por ela.

Agradeço à Stephanie, que tanta falta me fez este ano, mas que acompanhou todo o meu percurso na licenciatura, tal como acompanhei o dela, criando uma verdadeira amizade, bem como à Joana, Melissa e Catarina, por tudo o que aprendemos juntas, por tudo o que rimos e chorámos, por tudo o que ultrapassámos em conjunto.

Às minha colegas de estágio Joana e Ana, por todas as partilhas de experiências, expectativas, ideias, alegrias e frustrações, que nos permitiram crescer enquanto profissionais.

Às minhas orientadoras de estágio, a professora Clarisse Nunes e Dalila Lino, pela disponibilidade, apoio e fé nas minhas capacidades, que enriqueceram a minha ação educativa.

Às equipas educativas, pela forma como me acolheram nas suas rotinas, mas principalmente à educadora Joana e à educadora Filipa que, pelo bom exemplo que ambas transmitiram, contribuíram de forma muito significativa para a minha identidade profissional. A educadora que serei será sempre marcada pela sua ação pedagógica e por isso lhes estarei eternamente grata.

Mas devo agradecer de uma forma especial às crianças, pois foram elas que mais me ensinaram. Sem elas, sem os seus mimos, as suas fantásticas conversas, as suas “queixinhas” e birras, não seria a (quase) educadora que me considero hoje.

*“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)*

## RESUMO

Estar situado no tempo é uma aquisição cognitiva muito importante, pois permite que as crianças compreendam melhor a sucessão dos acontecimentos do seu dia-a-dia e, assim, se sintam mais seguras.

O presente relatório tem por objetivo demonstrar e ilustrar, de forma reflexiva e fundamentada a minha intervenção educativa em dois contextos educativos: a creche, cuja prática foi desenvolvida com um grupo de crianças de dois anos, e em jardim-de-infância, com um grupo de crianças de três/quatro anos. Mas, para além disso, pretende-se apresentar, de uma forma mais aprofundada, um processo baseado na metodologia de investigação-ação, cujo objetivo é evidenciar a necessidade de desenvolver noções temporais com crianças pequenas.

Numa primeira fase, foram identificados os níveis de desenvolvimento do grupo de crianças em relação às noções temporais, através do instrumento de avaliação COR. Seguidamente, foi realizada uma planificação de atividades e estratégias para promover o desenvolvimento das noções temporais, nomeadamente ao nível das sequências, dias da semana e expressões do campo lexical temporal (como *antes e depois, ontem e amanhã...*). A intervenção foi implementada e continuamente refletida e avaliada. Numa fase final deste pequeno estudo, foi aplicado o mesmo instrumento de avaliação para poderem discutir-se os dados e realizar uma avaliação final, compreendendo o desenvolvimento das crianças.

Os resultados apontam para o desenvolvimento significativo de noções temporais das crianças e aquisição de novas competências. As crianças passaram a antecipar alguns acontecimentos na sua rotina, bem como a descrever uma série de acontecimentos na ordem correta. Aprenderam também a sequência dos dias da semana, identificando-os, bem como utilizando outras expressões do campo lexical do tempo.

O estudo indica, portanto, que as noções temporais podem e devem ser promovidas pelo educador, nomeadamente através de estratégias e atividades baseadas numa pedagogia da participação, que permitam uma aprendizagem ativa, bem como que tenham como ponto de partida aquilo que a criança já conhece, como por exemplo a sua rotina.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar; noções temporais; aprendizagem ativa.

## ABSTRACT

Knowing better the passage of time is an important cognitive acquisition, because it allows children to better understand the succession of events in their day and feel more save.

This report aims to demonstrate and illustrate, in a reflexive and theoretically supported way, my educational intervention in two educational contexts: childcare, which has been developed with a two year old group, and kindergarten, which has been developed with a three/four year old group. In addition to that, it is intended to present, in a more profound way, a research-action methodology based process, which aims to demonstrate the need to develop time notions with small children.

First, the children development levels of temporal notions where identified, through COR evaluation instrument. Then, the activities and strategies to promote the development of time notions where planned, namely the sequences, days of the week and words to express time (such as *before* and *after*, *yesterday* and *tomorrow...*).The intervention was implemented e continually reflected and evaluated. In the end of the study, the same evaluation instrument was applied, so data could be discussed and final evaluation could be done, understanding the children's development.

Results indicate meaningful temporal notions development and acquisition of new competences. Children began to anticipate some events of their routine, as well as to describe a series of events in their correct order. They also learned the days of the week sequence, identifying them, as well as utilizing some other expressions related to time.

Therefore, the study indicates that temporal notions can and should be promoted by the kindergarten teacher, namely throughout strategies and activities based on the pedagogy of participation, which allows an active learning, as well as being based on what the child already knows, like his routine, for example.

**Key words:** kindergarten teaching; temporal notions; active learning.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Quadros .....	vi
Índice de Anexos .....	vi
Lista de Abreviaturas.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo .....	4
1.1 Meio onde estão inseridos os contextos.....	4
1.2 Instituições .....	4
1.3 Equipas educativas.....	5
1.4 Família das crianças.....	6
1.5 Grupos de crianças.....	7
1.6 Análise reflexiva .....	8
Capítulo 2 – Análise reflexiva da intervenção.....	10
2.1 <i>O suporte do processo educativo... Intenções para a ação pedagógica</i> .....	10
2.2 <i>Uma prática refletida... Análise reflexiva da ação</i> .....	15
Capítulo 3 – As crianças como construtoras da noção de tempo .....	27
3.1 <i>O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem... Identificação e fundamentação da problemática</i> .....	27
3.2 <i>O tempo respondeu ao tempo... Estratégias de intervenção</i> .....	31
3.3 <i>O tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem... Análise e reflexão da intervenção educativa</i> .....	38
Considerações Finais .....	40
<i>“Patrícia, não queremos que vás embora” ... O impacto da intervenção</i> .....	40
<i>“A Patrícia está aqui para aprender a ser educadora” ... A efetivação de uma identidade profissional construída</i> .....	44
Referências Bibliográficas.....	46
Anexos.....	51

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Intenções gerais para a ação .....	14
Quadro 2 - Intenções específicas para a ação .....	15
Quadro 3 - Avaliação inicial com base no instrumento COR .....	32
Quadro 4 - Plano da intervenção Educativa .....	32
Quadro 5 - Avaliação final com base no instrumento COR .....	38

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1. Notas de campo .....</b>	<b>52</b>
Anexo 1.1. Nota de campo de 10 de fevereiro de 2014 – JI .....	52
Anexo 1.2. Nota de campo de 27 de fevereiro de 2014 – JI .....	52
Anexo 1.3. Nota de campo de 9 de janeiro de 2014 – Creche .....	52
Anexo 1.4. Nota de campo de 8 de janeiro de 2014 – Creche .....	52
Anexo 1.5. Nota de campo de 11 de dezembro de 2014.....	53
Anexo 1.6. Nota de campo de 7 de março de 2014 – JI.....	53
Anexo 1.7. Nota de campo de 11 de fevereiro de 2014 - JI.....	53
<b>Anexo 2. Dados da caracterização dos contextos .....</b>	<b>54</b>
Anexo 2.1. Organigrama referente à gestão da equipa no JI.....	54
Anexo 2.2. Organização do espaço na Creche: Planta da sala.....	55
Anexo 2.3. Rotina da Creche .....	56
Anexo 2.4. Organização da sala de JI: Planta da sala .....	57
Anexo 2.5. Rotina do JI.....	58
<b>Anexo 3. Dados da caracterização das crianças e das famílias .....</b>	<b>59</b>
Anexo 3.1. Idades e Habilitações escolares dos pais das crianças do JI.....	59
Anexo 3.2. Idades (aquando do início da prática) e sexo das crianças da Creche ..	60
Anexo 3.3. Idades (aquando do início da prática) e sexo das crianças do JI .....	61
Anexo 3.4. Explicitação dos níveis do COR, categoria descrição de sequência e tempo.....	62
<b>Anexo 4. Registos fotográficos .....</b>	<b>63</b>
Anexo 4.1. Momentos de leitura na creche .....	63
Anexo 4.2. Técnicas de pintura utilizadas pelas crianças na creche .....	63

Anexo 4.3.	Jogos de categorização e ligação na creche.....	64
Anexo 4.4.	Atividades do projeto no JI.....	64
Anexo 4.5.	Mural das Cores (atividade de participação dos pais na creche).....	65
Anexo 4.6.	Atividade “Em que estação do ano é o meu aniversário?” .....	66
Anexo 4.7.	Atividade “O que comeu a lagartinha?” .....	66
Anexo 4.8.	Preenchimento do mapa das presenças.....	66
Anexo 4.9.	Mapa dos dias da semana .....	67
Anexo 4.10.	Relógio introduzido na sala .....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
COR	Child Observation Record
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-Infância
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento Escola Moderna
NCTM	National Council of Teachers of Mathematics
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PC	Projeto Curricular
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo caracterizar de forma reflexiva os contextos educativos onde exerci a minha prática, bem como analisar e avaliar, através de uma base teoricamente sustentada, a forma como desenvolvi a intervenção, como transpus para a prática os conhecimentos teóricos previamente adquiridos e como utilizei as informações recolhidas para adaptar a minha ação. Este relatório decorre da intervenção educativa realizada no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada e está estritamente relacionado com a mesma.

Realizei a minha intervenção em dois contextos – um de creche e um de jardim-de-infância – ambos localizados na área da Grande Lisboa. Ambas as instituições são IPSS. A intervenção em creche teve a duração de quatro semanas, enquanto a intervenção em JI durou cerca de 13 semanas.

Chegando aos contextos onde decorreram as práticas, para nortear toda a minha intervenção, cumpri alguns pressupostos éticos fundamentais para uma relação profissionalmente correta e contextualmente adaptada, com todos os intervenientes. Portanto, fiz questão de respeitar a individualidade de cada criança e a sua capacidade de construção do conhecimento, considerando o papel do adulto como o de *scaffold* (Wood, Bruner e Ross, 1976), o que nos reporta ao conceito de *área de desenvolvimento proximal* (Vygostky, 1978). Tive sempre em consideração as ideias e rotinas previamente estabelecidas pelas equipas, de forma a não contrariar a sua ação pedagógica, isto é, fazendo com que as minhas ideias se fossem naturalmente aglutinando às suas, realizando uma planificação conjunta. Para além disso, fiz questão de procurar continuamente respostas às dúvidas que tinha, sabendo que a condição de estagiária exigia esta busca de explicações (Perrenoud, 2002) bem como a abertura constante à reflexão; para tal, conversei frequentemente com as educadoras para que fossemos, em conjunto, refletindo sobre a minha prática, de forma a poder melhorar os aspetos menos bons e manter aqueles que estavam mais adequados. Por fim quis manter uma relação de proximidade com as famílias das crianças, de forma a transmitir-lhes segurança e confiança no meu trabalho, aceitando-as como verdadeiras parceiras na minha ação educativa (APEI, Carta de Princípios para uma Ética Profissional). Estes pressupostos éticos foram a base que me

possibilitou conduzir uma prática assente no respeito pelos envolvidos no processo, o que permitiu uma aprendizagem significativa tanto para as crianças, como para mim, no que à minha formação profissional diz respeito.

Ao iniciar a minha prática, surge um grande receio – o de não conseguir corresponder às expectativas, quer dos professores, quer das equipas educativas, quer das crianças. Porém, ao continuar envolvida no meio educativo, este medo dissipou-se, substituindo-se pela certeza de que ser educadora é definitivamente o meu desejo. É com base nesta certeza que escrevo o presente relatório e o ilustro com as minhas próprias convicções, que adquiri ao longo destes meses.

Para clarificar a leitura da informação, o relatório encontra-se estruturado em três grandes capítulos: o primeiro, dedicado à caracterização reflexiva dos contextos onde estagiei; o segundo, dedicado à análise reflexiva da intervenção e o terceiro à problemática.

No primeiro capítulo, faço uma breve abordagem e caracterização dos grupos onde realizei a minha intervenção, tendo em conta o meio sociocultural, as próprias instituições, as equipas educativas e as características das famílias, bem como do próprio grupo. Por fim, realizo uma análise reflexiva acerca da gestão dos tempos e espaços na sala onde decorreu a prática, bem como das grandes intencionalidades das educadoras e das suas crenças pedagógicas.

No segundo capítulo, dedico uma primeira parte à caracterização das minhas intenções, teoricamente fundamentadas, no âmbito da prática, quer em creche, quer em jardim-de-infância, enquanto numa segunda parte é analisada a minha intervenção em ambos os contextos.

Por fim, no terceiro capítulo é identificada e analisada a problemática mais desenvolvida sobretudo em jardim-de-infância: a aquisição de noções temporais. A escolha deste tema foca-se sobretudo em algo que nenhuma criança pequena propriamente domina e, ao observar a quantidade de vezes que as crianças utilizavam expressões temporais, nem sempre dotadas de muito sentido, bem como a sua dificuldade em preencher o mapa de presenças, percebi que pudessem estar recetivas à abordagem desta problemática, permitindo-lhes desenvolver algumas competências.

No final, teço ainda algumas considerações finais, analisando sobre a forma como a prática teve impacto nas minhas aprendizagens e nas aprendizagens das crianças, e em seguida refletindo sobre a efetivação da minha identidade profissional.

Toda a informação apresentada no relatório foi recolhida por mim, bem como pelas equipas educativas e crianças dos grupos onde realizei a minha prática, respeitando ética e metodologicamente todos os envolvidos no processo. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram, sobretudo: a observação participante, na condição de *leader*, que, como indicam Fine e Glassner (1979), é um adulto com alguma autoridade, mas sobretudo com uma relação próxima positiva com as crianças; as conversas informais com adultos (entre eles equipas educativas e famílias) e crianças; a análise dos documentos estruturantes das instituições (projetos educativos e projetos curriculares de grupo). A recolha de notas e imagens, de forma a ilustrar o trabalho realizado, foi consentida pelas educadoras, pais (através de pedidos de autorização) e crianças (verbal ou não-verbalmente, no caso da prática em creche). Foi cumprida a devolução e divulgação da informação, apresentando sempre os trabalhos que fui realizando; fiz ainda questão de informar todos os interessados – equipa educativa, famílias e crianças – dos objetivos do meu trabalho e dos métodos utilizados.

Também neste relatório tenho em atenção a preservação do anonimato dos envolvidos, quer crianças, adultos ou instituições, pelo que utilizo códigos de identificação das crianças, no caso da creche (M/F se a criança é do sexo masculino ou feminino, respetivamente, seguido de um número – por exemplo F2) e as iniciais das crianças, no caso do JI. Por fim, quanto às instituições, serão nomeadas apenas de Creche e JI. Como tal, todos os registos escritos e fotográficos não poem em causa a divulgação da identidade dos envolvidos na minha prática, pois toda a informação considerada relevante para essa divulgação encontra-se omitida.

## **CAPÍTULO 1 - Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**

O primeiro capítulo visa caracterizar, de forma breve e sucinta, o contexto socioeducativo onde decorreu a PPS, analisando e refletindo, em cada subcapítulo, acerca de aspetos específicos que contribuíram diretamente para a caracterização desse contexto. Finalmente, faço uma análise sobre as intencionalidades e formas de gestão do tempo e do espaço por parte das educadoras.

### **1.1 Meio onde estão inseridos os contextos**

Ambos os locais de estágio encontram-se situados na Grande Lisboa, e, pela sua proximidade, posso afirmar que estão ambos numa zona central e dinâmica da cidade, muito movimentada. Segundo os documentos estruturantes, nomeadamente o PC do JI, trata-se de uma zona sobretudo residencial, mas com uma vocação antiga para o comércio.

A Creche é, de facto, situada dentro de um jardim, o que permite às crianças a exploração do meio natural que os rodeia, sendo esta uma forma privilegiada de tomar contacto com diversas experiências sensoriais, estimulantes para o seu desenvolvimento (Portugal, 1998). Também o JI se encontra perto deste jardim, o que permite proporcionar às crianças o mesmo contacto com a natureza, embora menos frequentemente. Ambas as instituições são facilmente acessíveis através de transportes públicos (PE, 2010).

Na minha planificação, foi importante ter este aspeto em consideração, pois tive a oportunidade de pensar em saídas ao exterior, enriquecedoras para as crianças, não só a nível de exploração, mas também culturalmente.

### **1.2 Instituições**

A Creche tem uma história muito especial, uma vez que foi o primeiro estabelecimento em Portugal dedicado à educação de crianças pequenas, inaugurado tendo por base o modelo de Froebel<sup>1</sup>. Neste momento, é um equipamento destinado à primeira infância, que aceita crianças entre os quatro e os 36 meses, acolhendo um total de 52 crianças. Dispõe de quatro salas, entre elas um berçário, também tem casa de banho

---

<sup>1</sup> Froebel foi o criador do primeiro “jardim-de-infância”. As suas ideias acerca da educação refletiam a sua crença: a de que a escola devia estimular o desenvolvimento natural das crianças pequenas.

e fraldário para as crianças e ainda um espaço exterior bastante amplo e envolvido pela natureza.

O PE identifica alguns princípios, assentes em três pilares: a postura do adulto, o equipamento e espaço envolvente e as experiências de aprendizagem. Ao analisar o PCG, percebe-se que este vai ao encontro dos princípios identificados no PE, bem como àquilo que observei e vivi.

O JI, por sua vez, insere-se numa IPSS, fundada no século XIX, que por sua vez faz parte de uma Fundação, atualmente com seis instituições, todas elas na área metropolitana de Lisboa. A instituição dispõe das valências de creche e jardim-de-infância, acolhendo crianças com idades compreendidas entre um e seis anos.

Os documentos orientadores da ação educativa (projeto curricular geral, projetos curriculares de grupo e regulamento interno) encontram-se em conformidade entre si, como pude verificar pela sua análise. A instituição distingue-se, segundo o PC, pela sua ação, que cumpre os princípios orientadores da solidariedade, justiça social e universalidade, explícitos na sua missão e valores instituídos.

Assim, através da análise dos documentos reguladores, podemos concluir que em ambas as instituições, as crianças são consideradas seres únicos e ativos na sua aprendizagem, que acontece de forma gradual e através de experiências de contacto com os objetos e com o meio.

### **1.3 Equipas educativas**

A Creche dispõe de quatro educadoras, sete auxiliares de ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira e uma responsável de atendimento, coordenadas por uma diretora. Para além disso, recebem a tempo parcial (semanal ou quinzenalmente), uma assistente social, uma psicóloga e uma técnica de educação. O ambiente é muito agradável e acolhedor e a relação entre os profissionais é de grande proximidade. A equipa da sala onde decorreu a minha PPS era composta por uma educadora e duas auxiliares. É uma equipa que funciona de forma consistente.

A instituição de JI dispõe de sete educadoras e oito ajudantes de ação educativa, das quais quatro educadoras e quatro ajudantes pertencem à valência de JI. Para além disso, existe uma cozinheira, três trabalhadoras auxiliares, e uma técnica de serviços

sociais, todas elas coordenadas pela diretora, como se pode ver no organograma referente à gestão da equipa (cf. Anexo 2.1). A equipa educativa da sala onde realizei a PPS é composta por uma educadora e uma ajudante, que trabalham de forma efetiva em equipa. É uma relação vincada pela boa-disposição e entreajuda; as funções de cada uma estão claramente definidas (o que não significa que o seja no sentido de uma hierarquia vertical – cf. Anexo 1.1), pois segundo a educadora (numa conversa informal) essa divisão de tarefas foi feita no sentido de otimizar o trabalho de ambas.

A forma como ambas as equipas funcionam influencia positivamente o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois estas garantem a segurança do ambiente educativo e transmitem essa confiança às crianças nos vários momentos do dia.

#### **1.4 Família das crianças**

Conhecer as famílias das crianças que educamos é um passo importante para adquirir algumas informações sobre o seu contexto de vida, uma vez que as crianças são fruto das vivências, crenças e atitudes da sua família (Hohmann & Weikart, 2011), não podendo esquecer o conceito de *habitus*<sup>2</sup>.

Na Creche, as famílias apresentam características discrepantes entre si, quer a nível de idades, quer a nível de habilitações literárias. A maioria dos pais tem entre 25 e 35 anos, existindo ainda 3 casais com mais de 40 anos e uma mãe com menos de 18 anos. Ao nível da formação, apenas 3 famílias têm pelo menos um dos progenitores com formação de nível superior, enquanto a larga maioria das famílias tem a escolaridade obrigatória (9º ano). Na sua maioria, a estrutura familiar é uma estrutura nuclear moderna, tratando-se de famílias com dois ou mais filhos, existindo, porém, alguns casos de famílias monoparentais, famílias consideradas destruturadas e famílias alargadas, onde, numa mesma casa, habitam duas ou até três gerações. Na sua maioria, são famílias com algumas necessidades, com um estatuto social baixo.

A constituição da maioria das famílias do grupo de JI é nuclear, com um, dois ou três filhos, existindo apenas dois casos de famílias monoparentais. As idades dos pais

---

<sup>2</sup> Bourdieu (1971, 1972, 1987, p.79, 1989<sup>a</sup>, b, 1994); Accardo & Corcuff (1986, p. 67-70); Corcuff (1995, p.40-41); Dubar (1995, p.69) cit. in Ferreira, 2004, p. 66

variam entre os 20 e os 49 anos, mas a larga maioria encontra-se na faixa entre os 35 e os 44 anos de idade. São famílias que, na sua maioria, apresentam formação de nível superior. Das 26 famílias, apenas quatro mães e seis pais têm o ensino secundário. De uma forma geral, todas as famílias apresentam uma condição social favorável. Informações mais detalhadas sobre as idades e habilitações literárias dos pais podem ser vistas em anexo (cf. Anexo 3.1).

Em suma, as características das famílias dos dois contextos onde me inseri são muito discrepantes entre si, e, apesar de ser fundamental ter em consideração tais características na forma como lidamos com as famílias e com as crianças, não são essas diferenças que impedem, em qualquer um dos casos, a relação próxima e participativa entre a família e o contexto educativo, como tive a oportunidade de observar.

## **1.5 Grupos de crianças**

Para além de conhecer as famílias, torna-se fundamental conhecer as crianças. Para tal, é necessário conhecer os aspetos que particularizam cada criança, aquilo que ela é, aquilo que traz consigo antes de ser parte integrante de um grupo, enfatizando-se o conceito de *stock de conhecimentos*<sup>3</sup>.

O grupo de creche é composto por 17 crianças, destas 5 meninas e 12 meninos, pelo que se verifica uma maioria masculina. É um grupo de crianças de dois anos; porém, entre as crianças mais velhas e as mais novas existe a diferença de quase um ano (cf. Anexo 3.2). Algumas crianças já frequentavam esta creche, mas no início do ano juntaram-se ao grupo sete crianças que nunca tinham frequentado nenhum contexto educativo. A discrepância de idades faz notar alguma diferença no nível de desenvolvimento das crianças, mas todas elas mostram alguma autonomia, capacidade de jogo simbólico e bem-estar ao longo do dia. Algumas são capazes de construir frases mais complexas, utilizando os fundamentos da sintaxe, enquanto outras utilizam ainda holófrases ou discurso telegráfico (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Verifiquei que são crianças com muito gosto por brincar sozinhas, como seria de esperar (Brazelton, 1998),

---

<sup>3</sup> Schutz (1994, p.12); Corcuff (1995, p.68); Blin (1995, p.45, 58), Goffman (1974), cit. in Ferreira, 2004, p. 66

elegendo atividades individuais como a pintura, desenho ou brincadeira livre no jardim, por exemplo. Com base nesta observação, bem como em conversas com a educadora, considerei que estes poderiam ser aspectos a desenvolver na minha prática. Ao nível da interação entre pares, a educadora refere o surgimento de um espírito de solidariedade e entreajuda entre as crianças. Quanto à interação entre as crianças e os adultos, todas as crianças mantêm uma relação afetiva de qualidade com os três adultos responsáveis da sala.

A sala de JI é composta por 26 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Do total, 10 crianças são do sexo feminino e as restantes do sexo masculino, notando-se uma ligeira maioria masculina (cf. Anexo 3.3). Todas as crianças têm percurso institucional, tendo frequentado, no ano letivo anterior, salas de creche. As crianças encontram-se com níveis de desenvolvimento semelhantes, notando-se algumas diferenças ao nível da fala, por exemplo. Ao nível das competências motoras, já desenvolveram *sistemas de ação* (Papalia, Olds & Feldman, 2001). São crianças que conversam sobre temas que lhes interessam entre si e com os adultos, verificando-se que estão atentos ao meio que os rodeia. Manifestam um gosto especial pela brincadeira faz-de-conta, jogos matemáticos, construções e pinturas. Esta informação foi-me útil pois pude mobilizá-la na planificação de atividades. Notei, no entanto, que não são capazes de preencher de forma autónoma o mapa de presenças, não manifestando ter noções temporais muito desenvolvidas (cf. Anexo 1.2), e algumas crianças não parecem capazes de ordenar sequencialmente o seu dia. O grupo apresenta, de uma forma geral, uma boa relação com a equipa educativa, bem como com os restantes adultos da instituição, reagindo bem à presença de outras pessoas.

Verifico que que a caracterização que fiz de cada um me ajudou bastante a fazer um *planeamento adaptado* (Fisher, 2004).

## **1.6 Análise reflexiva**

No início da prática, compreendi, através da observação, análise dos documentos estruturantes das instituições (nomeadamente PCG's) e das conversas informais com as educadoras, as grandes intenções e objetivos que estas delinearam para o grupo e a forma como organizaram o tempo e o espaço para o conseguir.

A educadora do grupo da Creche considera fundamental a satisfação das necessidades físicas e psicológicas das crianças e a garantia de um ambiente seguro e de confiança para as mesmas (Portugal, 1998). A educadora acredita também que “as crianças precisam de tempo para brincar” (PCG, 2013, p.7), pelo que as suas grandes intenções são permitir que a criança aprenda através da brincadeira, da exploração dos materiais, da interação com o meio e com as pessoas (premissa básica do modelo *High/Scope*, em que afirma basear-se). A forma como organizou a sala é um reflexo disso mesmo. A sala está dividida por áreas (cf. Anexo 2.2) e todos os materiais estão ao alcance das crianças e são livremente usados por elas. Para além disso, todos os materiais e mobiliário estão adequados ao seu tamanho e nível de desenvolvimento. Também através da rotina (cf. Anexo 2.3) a educadora estimula a criatividade da criança e o desenvolvimento da sua autonomia. Podemos concluir que é uma rotina estável, que permite às crianças antecipar os acontecimentos, mas também é flexível o suficiente para se adaptar às suas necessidades e interesses. Para além disso, a educadora oferece *alternativas individualizadoras* (Zabalza, 2003) para as crianças que delas necessitam.

A educadora de sala de JI tem como principal objetivo garantir o pleno desenvolvimento da personalidade e autoestima das crianças, pois acredita que alguém confiante nas suas capacidades enfrenta mais facilmente as adversidades (PCG, 2013). A autonomia que lhes permite ter na sala e a forma como organiza a rotina refletem as suas intenções. A sala está organizada por áreas (cf. Anexo 2.4) e a maioria dos materiais estão ao alcance das crianças, estando plenamente adaptados às mesmas. As crianças têm, portanto, diversas oportunidades de exploração e interação com pares e adultos. A sua autonomia é promovida através de vários instrumentos MEM (Niza, 1998). Também a rotina (cf. Anexo 2.5) no JI está organizada de modo que as crianças possam fazer uma previsão dos acontecimentos, mas não é forçosamente rígida (Cardona, 1992), pelo contrário, é flexível e permite escutar os interesses das crianças.

Todas as informações contidas neste primeiro capítulo foram definitivamente essenciais para uma intervenção adaptada, que vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, pelo que se verifica a necessidade da observação e recolha de informações no contexto antes de surgir qualquer intervenção.

## **CAPÍTULO 2 – Análise reflexiva da intervenção**

“É o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. A **intencionalidade do educador** é o suporte desse processo” (ME, 1997, p.93).

Depois de uma observação e avaliação diagnóstica do grupo, torna-se importante dar coerência ao processo educativo, o que significa que é necessário dotar de intencionalidade todas as propostas educativas. Por isso, defini intenções que me permitiram nortear todo o meu trabalho, partindo delas para propor as várias atividades. Só então parti para a prática, refletindo e autoavaliando continuamente o meu trabalho e as reações das crianças, para que pudesse não só ir progredindo na minha ação, mas também satisfazer sempre a sua curiosidade e necessidades. Assim, este capítulo é composto por dois subcapítulos, em que o primeiro reflete as minhas intenções para a prática e no segundo relato e reflito sobre a minha ação na creche e jardim-de-infância, evidenciando a forma como transpus a intencionalidade para a prática.

### ***2.1 O suporte do processo educativo... Intenções para a ação pedagógica***

A ação pedagógica é (ou deve ser) dotada de uma intencionalidade muito própria, de objetivos, expectativas, avaliações... Ao definir intenções, o educador “[p]lanifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 240/2001). Por esse motivo, importa que a sua intencionalidade seja teoricamente sustentada, pois só dessa forma é possível garantir que a sua ação é corretamente orientada e “(...) de qualidade para todas as crianças.” (Vasconcelos, 2000, p.37).

Assim, antes de identificar a explicitar as minhas intenções para a prática, considero relevante identificar alguns pressupostos teóricos subjacentes à minha ação, que se consolidaram na minha prática e, por isso, tornam-se fundamentais para a definição da minha identidade profissional. Estes pressupostos prendem-se com o papel que atribuo à criança no processo educativo, bem como aos restantes agentes educativos- educador e famílias. Um papel da criança que considero *central*, mas não o *centro*, pois a infância é tecida numa rede de interações (Lino, 1998), em que os educadores, familiares e o meio também promovem a sua educação.

A perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1994) vai ao encontro da ideia de que a ligação entre os vários *sistemas*, que não podem ser entendidos isoladamente, permite o desenvolvimento contínuo e recíproco dos sujeitos aos vários níveis (biológico, cognitivo, físico, social, psicológico). Roggof (1990, citado por Katz e McClellan, 1996), por sua vez, com base no trabalho desenvolvido por Vygotsky, demonstra, no seu estudo, que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre no contexto das relações sociais, acreditando que estas são *aprendizes do pensar*. É por esse motivo que procurei realizar uma intervenção não apenas focada na criança, mas em todos os sistemas em que ela se insere – família e contexto educativo, considerando parte dele tanto os adultos como os materiais.

Esta visão não implica que a criança não seja considerada um ator social. Precisamente por o ser, esta deve ser considerada e envolvida nos processos de conhecimento das suas realidades sociais (Coutinho, 2010). As relações sociais que se estabelecem pelas crianças são fundamentais para que estas apreendam e compreendam as normas da sociedade. Importa não esquecer que essa aprendizagem é feita através da interação com o meio, não só na *escola*, mas especialmente, numa primeira fase, com a família. A interação social, nomeadamente com sujeitos mais *competentes*, portanto, é muito importante na aquisição dos instrumentos culturais, para a vida em sociedade (Vygotsky, 1978).

Para além de ser um sujeito socialmente ativo, acredito que a criança é também ativa no seu processo educativo, ou seja, é um ser capaz de construir conhecimentos e contribuir para as suas próprias aprendizagens, pois a criança aprende através da

ação/experimentação” (Piaget, 2010), como a nota de campo em anexo evidencia (cf. Anexo 1.3).

Sublinhando aquilo que Dewey (1994, p.4) afirma, “[a] educação é um processo de desenvolvimento, de crescimento. E é o processo e não apenas o resultado que é importante.”. É o *continuum* de experiências (Dewey, 1997) vividas no processo educativo, nas quais a criança interage no meio, atribuindo-lhes significado, que permite torná-la ativa nesse processo. Esta é a forma como vejo a criança e penso que esta visão tem uma relação com a forma como agi na prática, ou, por outras palavras, “encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (ME, 1997, p.19).

Porém, como já foi referido, a criança não opera sozinha, sendo a sua ação mediada por outros, nomeadamente por adultos mais competentes (Vygotsky, 1978). Isto significa que o papel do adulto é preponderante na formação da criança, ou seja, reveste-se de extrema importância, não só pelo modelo que o educador transmite, mas também pela forma como organiza e estrutura os tempos e espaços da criança, pois estes interferem diretamente com a sua aprendizagem.

A gestão do espaço e do tempo é algo que considero bastante relevante pois “o ambiente (...) pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas (...)” (Portugal, 2011), o que significa que, ao tomar decisões sobre a forma como organiza os materiais, o educador consegue proporcionar diferentes tipos de interações e aprendizagens. Caruso (citado por Portugal, 1998) indica ainda que um ambiente bem estruturado conduz a mais comportamentos de exploração, interação e cooperação. Importa, portanto, criar um “espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica” (Cardona, 1992, p.9).

Para além do espaço, também a gestão do tempo influencia o ambiente agradável e seguro que o educador deve querer proporcionar. Post & Hohman (2003) acreditam que a definição de uma rotina estável, estruturada e previsível contribui diretamente para a realização das suas ações. Esta estrutura diária permite que a criança possa prever os acontecimentos seguintes e, assim, se sinta segura. “A existência de uma clara explicitação da sequência diária é considerada como fundamental para que a criança se

consiga orientar ao longo do dia” (Cardona, 1992, p.9), sendo esta uma forma de depender menos do adulto.

Tenho vindo a referir que a gestão espaço-temporal é fulcral para que a criança se sinta segura. Mas a ligação com o educador neste campo também é muito importante, pois a qualidade das relações é referida por Portugal (2011) como um dos fundamentos da filosofia que deve presidir a uma educação de qualidade. Acredito que o educador deve promover uma relação baseada no afeto e confiança, transmitindo à criança um sentimento de confiança e bem-estar. Ao construir relações pessoais positivas com as crianças, “[é] mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades” (Portugal, 2011, p.8)<sup>4</sup>.

Ao considerar a criança como um ator central no contexto educativo, é imprescindível que cada uma das crianças seja respeitada pela sua individualidade. Nenhuma das crianças é igual nem aprendem todas da mesma forma, expressando-se inclusivamente numa *pluralidade de linguagens* (Edwards, Gandini e Forman, 1999). Portanto, a tarefa do educador é diferenciar e ser capaz de “respeitar a criança como um todo, pessoa de pleno direito, contribuir para o seu caminho (...) e entendê-la no seu contexto sociocultural específico.” (Folque, 1984, p.17).

A *arte* de educar exige uma responsabilização do educador na gestão do currículo. Como tal, Vasconcelos (2000) convida-nos a *tecer* o currículo, “cruzando os fios das várias coordenadas que é importante ter em consideração: as características individuais e do grupo (...) os saberes do educador (...) os desejos e interesses das famílias.” (p.38). Portanto, claramente o papel da avaliação prévia à planificação é aqui salientado e foi isto que me propus a fazer na prática.

Retomando a importância da socialização primária, podemos perceber a importância da família para a criança. O papel assumido pelos educadores torna-se

---

<sup>4</sup> O M9 foi à casa de banho e quando voltou encontrou a mãe, que estava no ateliê de construção de figuras do presépio. Tendo que voltar para a sala sem a mãe, ficou muito desconsolado. Foi para o pátio exterior, como as restantes crianças, mas não brincava, porque não parava de chorar. Visto que já tinha tido algum tempo para se acalmar e não estava a conseguir fazê-lo sozinho, decidi intervir, pois era a única adulta presente no pátio. Perguntei-lhe se podia falar com ele, ao que respondeu que sim. Numa tentativa de verbalizar os seus sentimentos, perguntei-lhe se estava triste, e ele assentiu com a cabeça. Então expliquei-lhe porque é que a mãe estava ali, mas que tinha que ir embora, para trabalhar e o M9 ia assentindo com a cabeça. Em seguida, limpou as lágrimas e foi brincar. (Nota de campo de 11 de dezembro de 2013)

complementar ao papel da família. Assim, torna-se explícito o motivo pelo qual a existência de uma relação *escola-família* (Perrenoud, 2001) é benéfica para a criança. Como forma de lidar com a família, Post e Hohmann (2003) sugerem uma parceria entre pais e educadores, que se caracteriza pela confiança e respeito mútuo.

Por fim, algo que considero que pode constituir-se como profícuo para o enriquecimento pessoal e profissional é o trabalho colaborativo com os colegas. Através dele, o educador tem a oportunidade que otimizar a sua gestão da sala e realizar novas aquisições e aprendizagens. Tal como a criança, também o educador não opera sozinho e, como tal, é uma vantagem a partilha “[d]os pontos de vista dos outros, na construção conjunta e colaborativa de novo saber”. (Roldão, 2007, p. 28)

Inerentes à minha identidade profissional, mencionei anteriormente os grandes pressupostos teóricos que norteiam o meu trabalho. A partir deles, bem como das observações das crianças, identifiquei para a minha prática as intenções gerais. Também tive por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as experiências chave do modelo *High/Scope*. Em primeiro lugar, apresento as intenções comuns a ambos os contextos, sendo que depois especifico as intenções para creche e para JI. As intenções são abaixo apresentadas, no quadro 1 (intenções gerais) e quadro 2 (intenções específicas).

Quadro 1 - Intenções gerais para a ação

<b>Intenções gerais</b>
<p><u>Para com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir com as crianças uma relação estável e segura, fomentando a sua confiança;</li> <li>- Propor atividades significativas e adaptadas ao grupo, de acordo com os seus interesses e necessidades, de forma a permitir o seu desenvolvimento pleno;</li> <li>- Valorizar a criança como um ser único, participativo e ativo no processo educativo;</li> <li>- Promover a autonomia da criança, através de um ambiente estruturado e securizante;</li> <li>- Proporcionar a aprendizagem com base na exploração, interação com o meio e com os objetos e na procura das respostas às suas perguntas;</li> <li>- Promover a responsabilidade da criança, oferecendo oportunidades de escolha e decisão.</li> </ul>
<p><u>Para com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação de confiança com as famílias.</li> </ul>
<p><u>Para com a equipa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar-me e colaborar com a equipa educativa e planificar em conjunto com a educadora, no sentido de dar uma resposta adequada e eficaz às necessidades e interesses das crianças.</li> </ul>

## Quadro 2 - Intenções específicas para a ação

<b>Intenções específicas para creche</b>	<b>Intenções específicas para JI</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover uma exploração dos cinco sentidos, acompanhando oralmente as suas sensações e proporcionando momentos de aprendizagem;</li><li>- Proporcionar momentos de brincadeira no exterior;</li><li>- Proporcionar momentos de escuta atenta de histórias e questionamento sobre as mesmas.</li><li>- Garantir a relação íntima e afetiva com cada criança, através dos momentos de rotina;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver a valorização e respeito pelas normas que regem a convivência em grupo: partilha, cooperação, amizade, escuta e respeito pelo outro;</li><li>- Estimular a produção de mensagens orais e a participação em diálogos de grande grupo;</li><li>- Proporcionar momentos de pesquisa, representação da informação, reflexão e avaliação;</li><li>- Promover o conflito cognitivo como forma de aprendizagem ativa.</li></ul>

Fonte: Elaboração Própria

## 2.2 Uma prática refletida... Análise reflexiva da ação

“[O profissional reflexivo] reflete sobre o fenómeno antes dele e sobre os conhecimentos anteriores que foram implícitos no seu comportamento. Leva a cabo uma experiência que serve tanto para gerar uma nova compreensão do fenómeno como para uma mudança na situação.” (Shön, 1983, p.68).

As intenções que o educador entrega à sua ação devem ser refletidas, reflexão essa que ocorre em três momentos distintos: antes da ação, o que significa planejar; durante a ação, para que seja possível adaptar e diferenciar e, por fim, depois da ação, pois é a única forma de tomar consciência dos efeitos que as suas intenções tiveram (Shön, 1983). Tendo em conta que o educador concebe e desenvolve o seu currículo através da planificação, organização do ambiente educativo e atividades (Decreto-Lei n.º 240/2001), proponho-me refletir sobre a minha ação ao longo destes meses, repartindo-a nos vários pontos que considero constituintes do desenvolvimento do currículo.

### a) Da planificação à ação – uma reflexão continuada

Planificar, segundo Zabalza (2003, p.47), trata-se de “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação”. Quando me propus a converter as minhas ideias para ações, para ambos os contextos educativos, surgiu uma grande inquietação: *será que*

*conheço as crianças suficientemente bem para planificar de forma adaptada?* Foi por esse motivo que, inicialmente, contei com o apoio das educadoras, pois elas sim tinham esse conhecimento.

Na **creche**, propus uma abordagem baseada na exploração dos sentidos, pois “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, [as crianças] são capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2003, p.23). Procurei então planificar atividades que permitissem uma exploração dos cinco sentidos, tendo em conta os dados da caracterização e os conselhos da educadora cooperante, bem como as suas e as minhas intencionalidades.

Verifiquei que as crianças tinham um interesse muito grande pela leitura de histórias, apesar de o seu tempo de concentração ser reduzido, o que é expectável, face à sua idade, embora o registo em nota de rodapé nos alerte para o *ceticismo endémico* da capacidade de concentração das criança, e como o educador deve dar oportunidades à criança de participar e sentir-se competente<sup>5</sup> (Araújo & Costa, 2010). Dinamizei então várias sessões de leitura no momento inicial da manhã (cf. Anexo 4.1), questionando as crianças sobre as mesmas, proporcionando momentos de escuta atenta e diálogo em grande grupo.

Outro interesse que as crianças manifestaram, verificado por mim e apontado pela educadora foram as atividades de expressão plástica. E, também no sentido de promover a aprendizagem de algumas cores, as crianças realizaram atividades de pintura com várias técnicas, o que foi uma forma de explorarem vários materiais e tintas (cf. Anexo 4.2).

Foi muito interessante poder ter tido a oportunidade de ajudar algumas crianças a ultrapassar os seus receios e perceber a importância da modelação das atividades nesse âmbito (cf. Anexo 1.4). Por isso, considerei muito importante a verbalização e fomentação do diálogo por parte do adulto, pois para além de os adultos estruturarem o diálogo e orientarem a aprendizagem (Papalia, Olds & Feldman, 2001), a conversa com

---

<sup>5</sup> Hoje tivemos uma companhia de teatro na creche, que foi apresentar uma pequena peça para as crianças. Uma vez que temos na sala duas crianças em adaptação, os adultos da sala estavam receosos que ambas não quisessem assistir em silêncio à peça, pelo que esperavam que elas se levantassem e comesçassem a passear pela sala (tal como acontecia nas restantes rotinas em que lhes era pedido que se sentassem no tapete). As crianças surpreenderam-nos, pois ficaram completamente absorvidas pela peça e permaneceram sentadas e em silêncio durante o seu decorrer. (Nota de campo de 13 de dezembro de 2014)

a criança nestes momentos ajudam-na a perceber o que está a sentir, e a fazer comparações. Como tal, proporcionei a todas as crianças vários momentos de exploração e brincadeira com massas de texturas; exploraram também com os seus pés diferentes texturas de elementos naturais e outros (pedrinhas, folhas, plástico de bolhas), uma vez que a criança aprende com todo o seu corpo, segundo Post e Hohmann (2003).

As crianças realizaram ainda atividades no âmbito da identificação de cores, bem como de aprendizagem sobre alguns animais, alimentos que comem e *habitat*, em forma de jogos de correspondência e categorização (cf. Anexo 4.3).

A grande maioria das atividades foi feita em pequenos grupos, para que se pudessem proporcionar momentos de atenção mais individualizada a cada uma das crianças, permitindo-me reforçar a minha relação com elas, manter momentos de linguagem pessoal, apoiá-las na aquisição de habilidades (Zabalza, 1998) mas também de forma a promover a interação entre pares, algo que a educadora afirmou estar a ser iniciado no grupo. Por outro lado, os momentos com todo o grupo também foram por mim dinamizados, para dar início ao diálogo em grande grupo, incentivando o respeito pelos pares.

Para verificar o impacto da minha ação no grupo, refletir não era suficiente. “É necessário que o educador continue a sustentar a sua intencionalidade, mantendo um olhar atento face ao modo como a criança reage à sua proposta, como se sente, como se envolve, como aprende e o que aprende.” (Araújo & Costa, 2010, p.8). Nesse sentido, recorri à escala de envolvimento e bem-estar (Laevers, 2005), no sentido de perceber como a criança se sentia e até que ponto se envolvia, para poder aprender, pois “considerando que as crianças (...) aprendem essencialmente através do jogo e de outras interações com o seu meio ambiente, o grau em que elas se envolvem durante essas interações deverá constituir um factor crítico para que ocorram níveis óptimos de aprendizagem (McWilliam & Bailey, 1995, citados por Pinto, 2010). As escalas foram extremamente úteis, principalmente por me terem despertado a atenção para esses dois aspetos (envolvimento e bem-estar), tornando-me sensível a esses sinais e mais capaz de, nas atividades que propunha, perceber se a criança se sentia confortável e se se encontrava envolvida. Também consegui perceber o impacto da minha ação através das conversas

das crianças que, várias vezes retomavam tópicos por mim abordados nas suas brincadeiras<sup>6</sup>.

Com base naquelas que identifiquei como grandes intencionalidades para a prática, acredito que fui capaz de propor atividades significativas para as crianças e que foram ao encontro dos seus interesses, o que se verificou pela avaliação que fiz. As minhas propostas foram sempre no sentido de garantir a participação ativa e aprendizagem pela exploração das crianças, adotando uma pedagogia da participação.

No **jardim-de-infância**, as propostas que permitiram pôr em prática as minhas intenções para o grupo decorreram sobretudo através da vivência do projeto “De onde vem o chocolate?”. Também com este grupo considerei essencial uma aprendizagem pela descoberta, a promoção da autonomia e responsabilidade, e a criação de uma imagem positiva de si, cruzando as minhas intencionalidades com as da educadora cooperante. As minhas observações e caracterização do grupo, das quais decorreram as intenções delineadas, levaram-me a identificar no grupo um grande interesse pela leitura de histórias e por atividades plásticas; bem como uma astuta curiosidade pelo mundo que o rodeia<sup>7</sup> e um questionamento frequente<sup>8</sup>. Com base nisto, a metodologia de trabalho de projeto parecia enquadrar-se perfeitamente nas necessidades e interesses do grupo, pois “oferece às crianças um ambiente de aprendizagem que desenvolve as suas competências e o seu mérito, criando um espírito colectivo (...)” (Katz & Chard, 2009, 118). As crianças realizaram várias atividades de pesquisa através de experiências diretas: *pesquisa documental* com base em livros trazidos de casa e também na internet, quais verdadeiras *investigadoras natas* (Vasconcelos, 1998).

Para além disso, utilizaram uma variedade de linguagens gráficas para representar aquilo que viram e sentiram, como os desenhos (dos cacaus, da ida à loja, da história “A casinha de chocolate”), o gráfico de barras (sobre o seu chocolate preferido), ou como a

---

<sup>6</sup> O M7 estava a brincar com a cesta dos animais. Empilhava os animais uns nos outros e, falando para si, dizia “O elefante vai chegar à Lua”. Percebi que ele estava a retratar a história “A que sabe a Lua?”, que tinha contado na semana passada. (Nota de campo de 27 de janeiro de 2014)

<sup>7</sup> O F.B. conversa com um amigo sobre os elétricos. Diz que o elétrico não conseguia passar porque estava um carro parado à sua frente, mas os outros carros passavam. Perguntei-lhe se sabia porque é que o elétrico não passava, ao que me respondeu que tinha uns fios lá em cima e não podia. (Nota de campo de 13 de fevereiro de 2014)

<sup>8</sup> Enquanto brincamos com os blocos lógicos, a F.F. pergunta-me “O que estás aqui a fazer?”, ao que lhe respondo que estou ali para aprender a ser educadora. (Nota de campo de 10 de fevereiro de 2014)

construção de uma fábrica de chocolate tridimensional (construção com caixas de cartão). Pintaram ainda com digitinta de chocolate e realizaram uma visita a uma loja que vendia chocolates (cf. Anexo 4.4).

Em suma, a partir das questões que colocaram, visto que o projeto partiu da manifestação dos seus interesses (Silva, 2005), as crianças envolveram-se em situações de pesquisa e organização da informação, exploração sensorial, construção tridimensional, partilha da informação em grande grupo, reflexão e avaliação, o que lhes permitiu adquirir um vasto conjunto de competências, que até ao momento não tinham sido exploradas, pelo facto de ser a primeira abordagem à metodologia de trabalho de projeto que o grupo fez. Por esse motivo, cada descoberta era relatada com entusiasmo e verifiquei que as crianças refletiram sobre os próprios processos<sup>9</sup>.

Pelo facto de o grupo ser muito grande (cf. Portfólio II), tive a preocupação de propor uma maioria das atividades por pequenos grupos. Era importante que as crianças tivessem o apoio do adulto (neste caso, eu), para que pudessem fazer uma exploração dos materiais, mas que recolhessem também as informações que estes transmitiam, através da sua leitura e observação de imagens. No entanto, não foi descurada a reunião do grande grupo, pela importância de que este se reveste na aquisição de competências ao nível do diálogo, respeito pelo outro e pelas regras sociais. Para além disso, esta condição inerente ao projeto – o empenhamento de um grupo para um só fim – exige a “contribuição dos vários intervenientes (...) para que se traduza por uma construção colectiva” (Silva, 1998, p.96). Desta forma, no âmbito do projeto, os conhecimentos de cada um foram partilhados e as crianças deram um passo importante no que diz respeito a ouvir os seus pares e os adultos, reconhecendo a importância do que cada um tem para dizer, e respeitar opiniões diferentes, mantendo o espírito crítico. “Assim, o trabalho de projecto favorece o estabelecimento de um *ethos* colectivo” (Vasconcelos, 1998).

O planeamento do processo, por sua vez, foi partilhado com as crianças, mas eu fui um mediador na procura de novos conhecimentos, sendo que os ajudei a apropriarem-se do processo e a *aprender a projetar* (Silva, 1998). Para além disso, fazendo uma

---

<sup>9</sup> [Situação de pintura de caixas para a construção de uma fábrica de chocolate em cartão na sala] A M.C. pintava uma caixa de cartão e diz-me “Esta fábrica vai demorar uma eternidade!” (Nota de campo de 9 de maio de 2014)

planificação com base nos seus interesses, tive sempre o cuidado de observar e refletir de forma contínua sobre as atividades, para que pudesse verificar se estas iam, de facto, ao encontro das suas expectativas. As observações e registos que fiz mostram-me que consegui ir ao encontro daquilo que as crianças desejavam fazer, pois o entusiasmo e emoção demonstrados pelas crianças no decorrer do projeto não poderiam indicar outra coisa<sup>10</sup>. No fundo, a sua participação mais passiva na escolha das atividades não teve qualquer tipo de efeito negativo na forma ativa como participaram nas atividades.

A avaliação das minhas propostas de atividades no jardim-de-infância acabou por ser feita não só por mim mas pela comunidade educativa, entre ela a educadora e os pais das crianças. O impacto que as atividades tiveram nas crianças foi por mim avaliado, mais uma vez através da escala de envolvimento (Laevers, 2005) e das minhas observações e registos que, como referi anteriormente, me permitiram obter um *feedback* muito positivo acerca do projeto e das atividades por mim propostas. Mais uma vez saliento que as escalas contribuíram, embora de forma indireta, para um olhar mais direcionado e, conseqüentemente, uma melhor observação e avaliação. Através delas, pude apurar os elevados níveis de envolvimento com que as crianças participavam nas atividades e, assim, realizavam aprendizagens significativas.

#### **b) O tempo e espaço – uma gestão do educador, ou da criança?**

Como já tenho vindo a refletir, a gestão do currículo passa por organizar o dia da criança, o que acontece num espaço e num tempo. Porém, considerando a criança ativa e com capacidade de tomar decisões, importa que essa gestão seja partilhada com a criança, respeitando assim o seu ritmo individual e garantindo o seu bem-estar.

Considero que em ambos os contextos, esta gestão era feita em função da criança, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Como tal, não propus (nem tal me competia) mudanças significativas nas rotinas dos grupos, dando continuidade à gestão que as educadoras fizeram, que transmitia segurança e conforto aos seus grupos.

---

<sup>10</sup> Para introduzir a atividade de planificação da fábrica de chocolate, a educadora pergunta “Então, o que vamos construir na nossa sala? Uma fábrica de...” e as crianças, em conjunto, respondem “Chocolate!!”. Riem-se, e algumas levantam-se e começam a saltar na área do tapete. (Nota de campo de 8 de maio de 2014)

Na **creche**, a educadora integrou-me de forma bastante gradual e positiva nas rotinas da sala. À medida que ia conhecendo e tomando contacto com as crianças, comecei a fazer parte dos adultos de referência da sala, podendo liderar, ou ajudar, nalguns dos momentos mais importantes no dia das crianças – alimentação, higiene, descanso e brincadeira. Posso afirmar que esta integração, por parte das crianças, não foi fácil – nem esperava que fosse. Obviamente, as crianças já estavam acostumadas a que fossem as suas figuras de referência a ajudá-los na alimentação, trocas de roupa, idas à casa de banho/mudança de fraldas, pelo que as primeiras vezes que tentei orientar esses momentos, as crianças não mo permitiram<sup>11</sup>. Respeitando as crianças e a pouca confiança que tinham em mim, nunca forcei a minha presença nesses momentos, incentivando-me, por isso, a estabelecer uma relação forte e estável com elas. E de facto, foi notório o momento em que conseguimos construí-la, pois foi a partir de então que as crianças me permitiram participar, como adulto de referência, nos momentos da sua rotina.

No que diz respeito às **rotinas** (tempos), o meu papel tornou-se semelhante ao da restante equipa educativa, no que diz respeito a todos esses momentos. Portanto, incentivava as crianças, nos vários momentos da rotina, a serem autónomas e a realizarem as tarefas sem ajuda do adulto. Também através da vivência dos dias na creche, percebi o sentimento de segurança e autonomia que as rotinas oferecem à criança<sup>12</sup>, uma vez que estas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas” (Zabalza, 1998, p.52) permitindo às crianças aprender que o seu dia é composto por uma sequência de ações, desfrutando das atividades com mais prazer. (Post & Hohmann, 2003).

Foram também estes momentos que me permitiram estabelecer uma relação mais próxima com as crianças, pois a alimentação e a higiene, por exemplo, são momentos privilegiados entre adulto e criança, que permitem estabelecer um contacto mais próximo e estimular a linguagem, ao estabelecer um diálogo com a criança. Assim procedi nesses momentos, o que contribuiu fortemente para a relação que estabeleci com as crianças.

---

<sup>11</sup> A F2 ia em direção à casa de banho para que lhe mudassem a fralda. A educadora, que me perguntou se eu podia fazê-lo (ao que respondi que sim), perguntou-lhe em seguida “Pode ser a Patrícia a mudar-te a fralda?”, ao que a F2 responde que não, pelo que me afastei. (Nota de campo de 9 de dezembro de 2013)

<sup>12</sup> O M5 termina de lanchar e, com um gesto de mãos, pede-me que lhe tire o babete. Desaperto-o e este tira-o do pescoço. Assim que o faz, levanta-se e dirige-se à casa de banho, olhando para trás para ver se o acompanho. Depois de lavar as mãos, a criança corre até a sala, dirigindo-se de imediato à garagem, para brincar. (Nota de campo de 14 de janeiro de 2014)

Não só estes momentos mas também a participação na brincadeira das crianças fez evoluir a relação. A própria educadora é da opinião de que brincar com as crianças fortalece os laços entre adulto e criança e foi precisamente por aí que comecei para estabelecer contacto. Considerei estes momentos muito importantes, não só porque fortaleceram a minha relação com as crianças<sup>13</sup>, como permitiram que eu recolhesse várias notas que evidenciaram as aprendizagens subjacentes a essas brincadeiras.

O **espaço**, ou seja, a sala de atividades, também foi algo para o qual não senti necessidade de propor alterações pois, como a escala dos fatores que influenciam o bem-estar e envolvimento, no que se refere à parte das infraestruturas, indica (cf. Portfólio Creche), a forma como a sala se encontra organizada já garante, de forma bastante satisfatória, o bem-estar e envolvimento das crianças.

Como tal, limitei-me a dar continuidade ao trabalho da equipa educativa, sugerindo a exploração autónoma dos objetos, incentivando também à manutenção e arrumação do espaço. As crianças familiarizam-se bem com a minha presença no espaço, solicitando-me para brincadeiras, principalmente na área do faz-de-conta.

Em suma, a organização do espaço e tempo na creche foi algo em que a minha intervenção não foi explícita pois, ao ser feito em função da criança, já correspondia às suas reais necessidades e interesses. “A previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, (...) [mas], num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (Post & Hohmann, 2003, p.197). Integrei-me então neste espaço-tempo, tornando-me referência para as crianças, seguindo os passos da equipa educativa.

No **jardim-de-infância**, a **rotina** também se apresenta como estável, mas pela ação da educadora, torna-se flexível, isto é, não é seguida com rigidez, pelo que é possível flexibilizar alguns momentos, de forma a corresponder às necessidades das crianças.

Também neste contexto senti que havia uma valorização das rotinas como espaço-tempo, pois em todos esses momentos verifiquei intencionalidade por parte da educadora,

---

<sup>13</sup> O M4 tinha-me dito de manhã que queria brincar ao *piquenique* comigo, na área do faz-de-conta. Entretanto, por motivos de rotina, não houve possibilidade de o fazer, pelo que lhe prometi que brincávamos à tarde. Assim que acaba de lanchar, na parte da tarde, o M4 dirige-se à área do faz-de-conta, prepara um cesto com algumas frutas de brincar e uma toalha e chama-me: “*Patícia*, o que *tás* a fazer? Anda, vamos *brincar* ao piquenique!”. Assim que acabei de ajudar as restantes crianças a lanchar, fui brincar com o M4. (Nota de campo de 28 de janeiro de 2014)

ao nível da autonomia – convidando as crianças a vestirem-se, despirem-se, calçarem-se, descalçarem-se, lavarem as mãos, alimentarem-se e arrumarem a sala sozinhas, embora sempre que precisavam, tinham-na como modelo. Não só ao nível da autonomia, mas também da vivência de uma educação democrática e da cidadania, exigindo o respeito, cooperação e resolução dos problemas pelo diálogo a todas as crianças<sup>14</sup>.

Assim, quis dar a mesma intencionalidade a todos esses momentos, bem como ajudar as crianças a compreender melhor a sequência do seu dia (incidindo a minha intencionalidade mais nas noções temporais, visto que era algo relacionado com a problemática desenvolvida). A educadora valoriza bastante os momentos de transição, pois são uma forma de garantir um “fluir educativo” (Folque, 1984, p.18), para que o dia não seja marcado por ruturas que nada significam para as crianças. Assim, depois de uma conversa informal a meados do estágio, em que lhe pedi que me avaliasse e esta sugeriu que eu tentasse dinamizar mais vezes esse tipo de momentos de transição, procurei fazê-lo, mas para tal, foi preciso alguma pesquisa, pois senti uma grande falha da minha parte ao nível de saber canções, lengalengas e jogos para dinamizar estes momentos. A partir de então, senti que a minha participação no dia-a-dia do JI se tornou ainda mais significativa, pois consegui garantir a fruição entre os vários momentos educativos; neste momento, também é algo que valorizo bastante.

Importa referir que todos estes momentos da rotina contribuíram significativamente para a relação que construí com as crianças, fortalecendo-a nos momentos mais individuais criança-adulto, mas também foram significativos para a construção de uma imagem de adulto de referência por parte das crianças.

O preenchimento dos mapas existentes na sala foi o único ponto na rotina que propus alterar. Pelo facto de várias crianças chegarem mais tarde à sala, as presenças, por exemplo, não eram marcadas no início da manhã. Desta forma, sem momento específico para preencher o mapa, as crianças não o interiorizaram como uma rotina, pelo que este ficava bastantes vezes esquecido. Visto que era a ajudante a responsável por ajudar as

---

<sup>14</sup> À hora do almoço, a S.M. chama pela educadora e diz-lhe “O J.B. não está a comer a sopa!”. A educadora responde-lhe: “Então, em vez de me dizeres a mim, porque não dizes ao teu amigo? Assim ajuda-lo a ser crescido. (Nota de campo de 5 de maio de 2014).

crianças nesse preenchimento, propus-lhe (bem como à educadora) que eu dinamizasse esse momento a partir de então.

O **espaço**, na sala JI, encontra-se organizado de modo que a criança tenha oportunidades de escolha livre (por áreas). Para além disso, também foi pensado no sentido de desenvolver a autonomia da criança, estando os materiais ao seu alcance e adequados aos seus tamanhos. Desta forma, a minha ação foi também no sentido de dar continuidade ao trabalho já feito pela equipa, incentivando à escolha livre das áreas e propondo que as crianças planeiem o que vão fazer (Epstein, 2003), à utilização e exploração autónoma dos brinquedos e à cooperação e partilha com os pares.

Ao contrário do contexto da creche, a sala do JI tem espaços partilhados – dormitório, refeitório – pelo que nem sempre é possível respeitar de forma tão correta os ritmos da criança, pois cada grupo tem determinadas horas para frequentar esses espaços. Ou seja, contra vontade da educadora, acontecem por vezes momentos em que a necessidade real de repouso da criança não é respeitada, pois mesmo que não durmam, as crianças têm que permanecer no dormitório, por exemplo.

Concluindo, o espaço-tempo da sala de JI tem uma boa gestão por parte da educadora, que transmite intencionalidade a todos os momentos educativos e rotinas. Ao nível do tempo, a minha intervenção teve grande impacto, não no sentido de alterar rotinas mas sim no sentido de que as crianças se apercebessem delas e adquirissem algumas noções temporais.

### c) **As famílias como parceiras**

Como já tem vindo a ser referido, a participação das famílias assume uma grande importância, quer no contexto de creche, quer no contexto de jardim-de-infância. “Embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam” (Griffen, 1998, citada por Post & Hohmann, 2003, p.328). Ambos os grupos com que realizei a minha prática foram excelentes modelos no que ao envolvimento das famílias diz respeito pelo que, mais uma vez, pude dar continuidade ao trabalho feito pelas educadoras.

Na **creche**, observei que a educadora promovia este envolvimento através das conversas diárias informais sobre o bem-estar das crianças, de placares informativos com

fotografias das crianças e ainda através de atividades de participação das famílias no contexto, como foi o caso do ateliê de construção de figuras do presépio na sala (cf. Anexo 1.5).

No sentido de também eu promover este envolvimento, dinamizei o placar informativo mas, em vez de mensal, fi-lo semanalmente, como fotografias e explicações de algumas aprendizagens feitas. Para além disso, mantinha conversas informais com os pais que via nas saídas e entradas das crianças. Por fim, propus uma atividade de participação dos pais, o mural das cores (relacionado com o trabalho que foi sendo feito na sala) cuja adesão foi intensa (cf. Anexo 4.5), o que me deixou bastante satisfeita.

No **jardim-de-infância**, a educadora também promovia bastante a participação dos pais, como anteriormente referido, pelo que, principalmente no decorrer do projeto, senti-me confiante para fazer o mesmo. Então, fui pedindo a sua colaboração com livros e outras pesquisas sobre o tópico do projeto, ao que acederam com muito agrado. Surgiu ainda a oportunidade de integrar o projeto da educadora em relação ao envolvimento das famílias, pelo que tivemos três pais que vieram até à sala com propostas de atividades relacionadas com o projeto “De onde vem o chocolate?”. Por fim, foram convidados a participar na divulgação do projeto, algo que os agradou bastante, pelo que posso dizer que acompanharam de perto todo o processo e ficaram muito satisfeitos com isso.

Para além disso, fui mantendo conversas informais com os pais que via, principalmente nos momentos de entrada das crianças, e estes começaram gradualmente a ver-me como uma figura de referência da sala, com quem podiam ter conversas sobre os seus filhos e até a quem podiam deixar recados.

Em jeito de conclusão, pelo facto de a prática em JI ter sido mais duradoura, tive uma melhor oportunidade de estabelecer uma relação com os pais, algo que na creche não foi tão possível. Saliento que a experiência que adquiri em creche, ao lidar com os pais, também me ajudou a ter mais confiança para estabelecer uma relação com os pais no contexto de JI.

#### **d) A cooperação como veículo de um ensino melhor**

O último aspeto que saliento na gestão que o educador deve fazer na sua sala era também uma das minhas intenções: a integração nas equipas educativas e o trabalho

cooperativo com as mesmas. Se ensinamos as crianças que devem cooperar com os seus pares, ajudá-los, partilhar com eles, não devemos nós, adultos, fazer o mesmo? Os “educadores que formam uma equipa (...) [devem procurar] apoiar-se mutuamente, recorrer aos respectivos pontos fortes e transformar a sua compreensão das crianças e do desenvolvimento infantil em ideias práticas a serem experimentadas” (Post & Hohmann, 2003, p.309).

Assim sendo, na **creche**, para além de me integrar nas tarefas que a equipa educativa levava a cabo, pude contar com a mesma sempre que tinha alguma dúvida, preocupação ou sugestão. Em conjunto com a educadora, planifiquei para as quatro semanas de intervenção e senti os benefícios do trabalho cooperativo, quer pelas sugestões e ideias que eu trazia novas, quer pela forma como a educadora sugeria alterações pela experiência que já tinha adquirido.

No **jardim-de-infância**, por sua vez, o trabalho cooperativo é algo que a própria instituição já incentiva, o que, segundo Roldão (2007) é um passo muito importante, pois os educadores não podem acolher o trabalho colaborativo se a instituição não incentiva a partilha nem discussão do trabalho na sua realização diária. As educadoras dispõem, por isso, de uma hora diária para planificar em conjunto.

Integrei-me da mesma forma na equipa, participando em várias tarefas que eram suas e substituindo-as em algumas. Também com esta equipa me senti à vontade para expor todas as minhas dúvidas e dar sugestões de atividades. A planificação era feita por mim e pela educadora e, em conjunto, conseguimos levar a cabo atividades que satisfizeram as necessidades e interesses das crianças. “Trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p.28). Posso afirmar que o trabalho colaborativo foi uma verdadeira forma de aprendizagem, o que se transpôs para mim e minhas colegas estagiárias.

Concluindo, as intenções que delineeii inicialmente guiaram toda a minha ação, quer ao nível de interação com crianças, adultos, gestão do espaço e tempo. Penso que fui capaz de concretizar uma prática ativa mas não intrusiva, onde a reflexão esteve sempre presente: antes, durante e após a ação.

## CAPÍTULO 3 – As crianças como construtoras da noção de tempo

“Há uma pergunta que continua à espera de resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma 'hora' é algo de invisível.” (Norbert Elias)

### 3.1 *O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem...* **Identificação e fundamentação da problemática**

Tenho vindo a refletir sobre a forma como o educador gere o **tempo** na sala de atividades. Este organiza as atividades e rotinas de forma a criar uma estrutura, que permite que a criança se sinta segura no espaço da sala. Mas de que forma a criança se apercebe de que o seu dia se desenrola “através de uma sequência de situações que se intercalam” (Folque, 1984)? Será que esta compreende a passagem dos dias, semanas, meses, estações do ano? Foi neste âmbito que decidi situar a minha intervenção, ajudando as crianças a adquirir algumas noções temporais. Vejamos então o que a revisão da bibliografia me mostrou serem as principais considerações sobre o assunto.

O tempo pode ser pensado como a duração de um evento desde o seu início ao seu fim (Walle, 2007). Barros e Palhares (1997), por sua vez, dão conta de dois *tempos*: aquilo que a matemática e a física consideram sobre o tempo e aquilo que a psicologia considera sobre o tempo. Para uns, é um conceito associado a fenómenos mecânicos, porém vincado pela relatividade; para outros, é algo muito subjetivo, marcado pelas emoções e desejos de cada um.

Para além disso, a existência de calendários diferentes em várias partes do mundo transporta-nos para a evidência de que o tempo é uma construção social. Picard (1995), citado por Ferreira (2004, p.92) considera que “o tempo é o produto de uma representação fundamental da prática social (...) que revela simultaneamente as grandes categorias ou blocos de tempo que uma sociedade se dá e se representa para designar (...) as principais ações sociais.”. *Em que pé ficamos?*

Consideramos então, certamente, a existência de vários tempos: tempos biológicos, psicológicos e sociais (Barreto, Ades e Pesavento, 1990). O tempo é, sem

sombra de dúvida, um conceito difícil de adquirir e extremamente vincado pelas considerações do Homem, que sentiu necessidade de medir algo que não consegue nem sentir, “como se o tempo pudesse, à semelhança do espaço, ser percebido e concebido independentemente dos seres ou dos acontecimentos que o preenchem” (Piaget, 1946, p.11).

Portanto, é de esperar que crianças pequenas, nomeadamente com três/quatro anos (a idade das crianças do grupo no qual realizei a minha prática, no II), não possuam o conceito de tempo. Trazem consigo, claro, algumas noções temporais – daí a importância da rotina – mas é algo marcado pela subjetividade, uma vez que se encontra relacionado com as suas emoções, ou seja, estas são as noções psicológicas de tempo.

Então, para uma criança (ou até mesmo para um adulto), um período de tempo pode parecer mais longo ou mais curto, consoante a atividade em que se encontra envolvida. No fundo, se estiver com um alto nível de envolvimento numa atividade, a criança dirá que passou *pouco tempo* desde que a iniciou; na mesma perspetiva, se foi obrigada a esperar por algo que deseja, dirá que esperou *muito tempo*<sup>15</sup> (Barros & Palhares, 1997). Para além disso, os autores sugerem que a noção temporal das crianças pode ser marcada por um outro aspeto: o espaço. Isto é, a criança tem por hábito ligar o tempo e o espaço, acreditando que aquilo que ocupa mais espaço, também ocupa mais tempo e vice-versa. Frequentemente acontece as crianças relacionarem a sua altura com a sua idade, afirmando que o mais alto é o mais velho (Piaget, 1946).

Porque o tempo é uma das grandezas mais difíceis de ensinar, uma vez que é intangível e contínua (Ponte & Serrazina, 2000) existe uma necessidade de construir com a criança pontos de referência, relacionados sobretudo com as suas rotinas.

Não obstante, como referido anteriormente, a criança pequena já tem, de facto, algumas noções temporais, que adquiriu através da experiência e das suas vivências individuais pois, como sugere Katz, “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel ativo” (2006, p.16). Um exemplo disso mesmo é a

---

<sup>15</sup> Enquanto aguardavam que a professora de música chegasse, a F.F. pergunta-me “quanto tempo falta para a professora chegar?”. Respondo-lhe, olhando deliberadamente para o relógio: “Faltam 5 minutos”. Ela responde-me “ainda falta tanto tempo. Gosto muito das aulas de música”. (Nota de campo de 20 de março de 2014)

noção de dia e noite, com a presença ou ausência do sol<sup>16</sup>, ou a noção das estações do ano, consoante faz calor ou frio, e vão brincar na praia ou na neve. Por outro lado, Ames (1946, citado por Barros & Palhares, 1997) demonstra no seu estudo que a criança tende a apropriar-se de termos do campo lexical do tempo muito antes de adquirir o conceito de tempo, o que significa que a criança utiliza palavras como horas, minutos, anos, mas não entende realmente a quantidade de tempo que estas significam (cf. Anexo 1.6).

Também a nota de campo em anexo (cf. Anexo 1.7) evidencia a utilização do nome dos meses do ano, que a criança relacionou com uma das estações do ano (note-se que o aniversário da criança é em maio, o que possivelmente contribuiu para esta conexão). Ou seja, a F.F. utilizou o nome do mês, sem perceber a duração de tempo de um mês; no entanto, utilizou a expressão com lógica, visto que o relacionou com a Primavera e, possivelmente, com o facto de a altura do seu aniversário ser frequentemente relacionado com o reaparecer do sol, o crescimento de flores e a utilização de roupa mais fresca.

Lovell (1986, citado por Barros & Palhares, 1997) acredita que “o que mais parece ajudar a criança a desenvolver o seu conceito de tempo é o próprio ritmo da vida” (p.98). Então, porquê tentar desenvolver uma noção que as crianças poderão desenvolver ao longo da sua vida?

Em primeiro lugar, pela importância de que se reveste o tempo na sociedade atual: “Além de situar o indivíduo nos eventos naturais, o tempo do relógio ajuda-o a se organizar perante o meio em que vive (...). A rigor, o tempo do relógio para as sociedades ocidentais industriais, configurou-se com o passar dos anos, como uma construção essencial para a sobrevivência.” (Rodrigues, 2011, p.1876).

Para além disso, verifiquei que a noção de tempo não estava desenvolvida em algumas crianças<sup>17</sup>. As crianças também não eram capazes de preencher o quadro das presenças de forma autónoma, e não era dada muita ênfase ao seu preenchimento. Nesse

---

<sup>16</sup> Quando a auxiliar levanta o estore e as crianças ficam iluminadas pela luz natural, o J.B. exclama “De dia!”. (Nota de campo de 2 de abril de 2014)

<sup>17</sup> Antes do almoço, devido à ausência da educadora, tivemos que levar o grupo para o dormitório, para que a auxiliar posicionasse os catres. O JA pergunta-me “Vamos já dormir?”, ao que lhe respondi “O que costumamos fazer antes de dormir, que ainda não fizemos?”, ao que não me soube responder. Então disse-lhe “Ainda não almoçamos, não podemos ir já dormir, não é?”, e a criança acenou afirmativamente com a cabeça. (Nota de campo de 27 de fevereiro de 2014)

sentido, Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) propõem que a educação matemática pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de indivíduos competentes, críticos e confiantes nos aspetos em que a sua vida se relaciona com a matemática, nomeadamente as questões temporais. Por fim, apesar de acreditar no desenvolvimento autónomo e gradual da noção de tempo por parte das crianças, Lovel afirma que considera possível que os educadores possam proporcionar situações de aprendizagem que levem as crianças a desenvolver o seu conceito de tempo. Também as OCEPE vão ao encontro desta ideia: “A educação pré-escolar permite alargar esta noção ao introduzir outros ritmos e sucessões e ao facilitar à criança a tomada de consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal (...)” (ME, 1997, p.75). Importa, pois, “usar e desenvolver as experiências relacionadas com espaços e tempos, as memórias que as crianças possuem e as histórias que ouvem e que conseguem contar.” (Heal & Cook, 2004, p.114). Para além disso, a NCTM (2000) considera que o ensino efetivo da matemática exige compreender aquilo que as crianças já conhecem e partir desses conhecimentos para construir novas aprendizagens.

Seguindo a metodologia de investigação-ação (Lewin, 1977), quis desenvolver um processo de *investigação em espiral*, interativo e focado num problema, neste caso, a falta de desenvolvimento de noções temporais das crianças. Como tal, propus-me a conceber um plano (cf. **ponto 3.2**), refletindo constantemente e avaliando após cada ação, reformulando esse plano tantas vezes quantas as necessárias. Como sugere Elliot (1993), foi necessário, antes de passar a qualquer plano, reconhecer o problema, recolhendo dados que me permitissem realizar uma avaliação sobre o mesmo. Desta forma, recolhi várias notas de campo que evidenciavam a necessidade de desenvolvimento da problemática e utilizei o instrumento COR<sup>18</sup> (Registo de Observação da Criança – *High/Scope Educational Research Foundation*, 1992), nomeadamente a categoria *descrição de sequência e tempo*, o que me ajudou a avaliar o estágio desenvolvimental de algumas crianças nessa categoria antes da intervenção educacional, bem como no final. Para que fosse possível fazer com que as *vozes* das crianças fossem ouvidas e que estas participassem ativamente no processo de investigação (Alderson & Morrow, 2011), segui

---

<sup>18</sup> Este é um documento de avaliação do estágio desenvolvimental das crianças entre os 2 ½ e os 6 anos, desenvolvido pelo *High/Scope Educational Research Foundation*.

alguns procedimentos éticos que orientaram a minha conduta. Entre eles, o consentimento informado, uma vez que deleguei a cada uma das crianças o direito de não participar nesta investigação. Para além disso, envolvendo-as num método de aprendizagem pela ação, considerei-as participantes ativas, competentes e capazes de construir noções temporais. Por fim, tive sempre em consideração o facto de cada uma delas ser única, respeitando-as pelas duas diferenças.

### **3.2 *O tempo respondeu ao tempo...* Estratégias de intervenção**

“Estar situado no tempo e no espaço é uma aquisição cognitiva importante.” (Vasconcelos, 2000, p. 40)

A forma como desenvolvi a intervenção educativa teve que ser norteada não só por um conjunto de pressupostos éticos e teóricos, mas também pela avaliação que fiz das crianças, pois só dessa forma me seria possível realizar propostas que fossem ao encontro das reais necessidades de aprendizagem das crianças. Portanto, em primeiro lugar, importa refletir sobre os dados que recolhi para realizar a primeira avaliação, (que fiz, como referi, com base no instrumento COR<sup>19</sup>), apresentados no quadro 3, em seguida.

Como podemos determinar pelo quadro, uma grande maioria das observações encontra-se entre o nível 1 e 2, o que justifica a minha intervenção neste âmbito. Podemos compreender através da leitura de alguns desses registos que algumas crianças não compreendiam muito bem a sequência das rotinas, confundindo-se quando alguma parte da sua estrutura era alterada. Para além disso, existia uma dificuldade em compreender a passagem dos dias da semana e o seu ciclo. Por fim, surgia bastante a utilização de expressões do léxico temporal mas desprovidas de sentido, verificando-se que as crianças não as compreendiam nem as conseguiam desvincular das suas emoções e desejos, como a literatura nos indica.

---

<sup>19</sup> A explicitação dos níveis atribuídos (de 1 a 5) encontra-se em anexo 3.4.

### Quadro 3 - Avaliação inicial com base no instrumento COR

Observações (incidentes críticos)	Nível
Antes do almoço, devido à ausência da educadora, tivemos que levar o grupo para o dormitório, para que a ajudante posicionasse os catres. O J.A. pergunta-me “Vamos já dormir?”, ao que lhe respondi “O que costumamos fazer antes de dormir, que ainda não fizemos?”, ao que não me soube responder.	1
Todas as crianças tinham já terminado o seu desenho, menos a L.R. Eu, que estava a acompanhar a sua tarefa, perguntei-lhe “Então, está quase?”, ao que me responde “Sim, só falta 5 minutos, 5 minutos é muito tempo. Ou então 3 minutos.”	1
A educadora acaba de distribuir as bolachas e o J.A. diz “amanhã sou eu a ajudar!”. A educadora responde-lhe: “Amanhã é sábado, depois é domingo. Nesses dias ficamos em casa, depois no dia seguinte, segunda-feira, é que voltamos à escola.”	1
A F.F. dirige-se a mim e diz-me “Gosto tanto de ti! Já estiveste cá estes dias (mostrando-me uma mão) e ficas até maio. Maio é a primavera.”	3
Enquanto terminavam o almoço, comendo a gelatina, duas crianças estabeleceram um diálogo: B.M.: À sexta-feira é gelatina. F.S.: Mas hoje não é sexta-feira. Eu: Pois não, como sabes? F.S.: A minha mãe disse-me. À sexta-feira é dia de trazer brinquedo para a escola.	2
Durante a refeição, o V.G. afirma “Quando é dia de música, é dia de canja”.	2
Antes de ir para o refeitório almoçar, o F.S. pergunta-me que horas são, olhando para o meu relógio. Respondi-lhe, dizendo as horas e perguntei-lhe porque queria saber. Respondeu-me “É porque estou cheio de fome”.	2
Enquanto aguardavam que a professora chegasse, a F.F. pergunta-me “quanto tempo falta para a professora chegar?”. Respondi-lhe, olhando deliberadamente para o relógio: “5 minutos”. Ela disse-me “ainda falta tanto tempo. Gosto muito das aulas de música”.	1
Quando chegou à sala, a Le.R. trazia consigo um boneco. A educadora pediu-lhe que guardasse o boneco e o T.F. afirma “pois, hoje não é dia de brinquedo, não é sexta-feira!”. Perguntei-lhe: “Então que dia é?”, ao que me respondeu “É quarta.” (era segunda-feira).	1

Fonte: Elaboração própria, com base nas observações e registos

A partir da avaliação, concebi então um plano de ação semanal, apresentado no quadro 4, em seguida, de maneira que me permitisse ser flexível nas propostas que realizava, mas que desse continuidade e um sentido de progressão a esta investigação.

### Quadro 4 - Plano da Intervenção Educativa

	Semana	Atividade
<b>Março</b>	24 a 28	Abordagem às estações do ano e relação com os aniversários das crianças
<b>Abril</b>	31 a 4	Desenvolvimento da noção de sequência (através das histórias e do jogo das sequências)
	22 a 24	Promoção do preenchimento sistemático do mapa das presenças
	28 a 2	Desenvolvimento da noção de sequência (através das histórias e do jogo das sequências)
<b>Mai</b>	5 a 9	Introdução de um relógio na sala
	12 a 16	Introdução do mapa dos dias da semana
	19 a 23	Introdução do mapa dos dias da semana

Fonte: Elaboração Própria

### a) Atividades

Abordar o conceito de tempo com crianças pequenas exige do educador uma aproximação às vivências das crianças, às suas rotinas, uma vez que esse conceito se encontra relacionado com a sua noção de duração do tempo, regulada, por sua vez, pelos seus interesses (Mendes, 2006). Foram então realizadas várias atividades no sentido de promover o desenvolvimento de noções temporais.

**“Em que estação do ano é o meu aniversário?”**: O primeiro grande conceito que quis aprofundar foi o de estação do ano, por poder ser percebido através de acontecimentos muito concretos e palpáveis, pois encontra-se diretamente relacionado com as condições meteorológicas que estas observam todos os dias, com as roupas que vestem e com o tipo de atividades que realizam. Assim, propus uma atividade que possibilitasse fazer a ligação entre as estações do ano e os seus aniversários, que é um dia também bastante significativo para as crianças e que, por isso, pensei que pudessem recordar-se com mais facilidade, ligando-o a uma estação do ano, pelas suas principais características (frio/calor, idas à praia/chapinhar nas poças de água, folhas a cair das árvores/flores a nascer nas árvores...).

Começámos então por explorar um dicionário de imagens que continha uma parte dedicada às estações do ano. Em grande grupo, conversámos sobre as imagens, sobre o que cada uma continha que nos indicasse a estação do ano representada. Algumas crianças manifestaram dificuldades em identificar as estações do ano mas, com a ajuda de pares mais *competentes* nesta área, todas foram capazes de identificar as quatro estações do ano e alguns objetos/símbolos/atividades com elas relacionados. Só depois desta abordagem e reflexão sobre as estações passámos à parte seguinte: a ligação entre a estação e o seu aniversário. Para tal, utilizámos um objeto da sala que as crianças já conheciam bastante bem: o *mapa de aniversários*. Trouxe previamente recortadas imagens representativas das quatro estações do ano – sol, nuvem (a chover), folha castanha, flor – que, ainda em grande grupo, as crianças relacionaram com cada uma das estações. Em seguida, já em pequenos grupos, cada criança escolheu a imagem representativa da estação do ano em que acreditava que o seu aniversário acontecesse. Depois, com a minha ajuda, discutiam sobre as condições meteorológicas, roupas utilizadas e atividades realizadas na altura do seu aniversário, chegando à conclusão sobre a estação do ano em que celebram o

aniversário e, por fim, colando a imagem na sua parte do mapa dos aniversários (cf. Anexo 4.6). Algumas crianças identificaram de imediato a estação do ano do seu aniversário, enquanto outras precisaram de algum apoio meu no sentido de lembrarem alguns factos sobre o seu aniversário. Mas, para mim, o mais importante foi a conversa que mantiveram, que lhes permitiu aprofundar conhecimentos sobre as estações do ano<sup>20</sup>.

Também no sentido de desenvolver a noção de sequencialidade, foram utilizados vários livros, de formas diferentes.

**“Sequência da história”:** Num dos livros, “A casinha de chocolate”, lido no âmbito do projeto, foi desenvolvido um jogo de sequências com base na história. Li a história, dando ênfase à sequência de acontecimentos (perguntando “o que aconteceu depois de...?”) e em seguida, em pequenos grupos, pedi às crianças que organizassem algumas imagens do livro (por mim fotocopiadas), de forma a podermos “contar a história outra vez”. As crianças manipularam as imagens e, conversando entre si e comigo, utilizando as expressões “antes” e “depois”, foram organizando sequencialmente, com sucesso, as imagens<sup>21</sup>.

**“O que comeu a lagartinha?”:** Também foi utilizado o livro “A lagartinha muito comilona” não só para desenvolver a noção de sequência da história, mas também a sequência dos dias da semana. Então, mais uma vez, foi lida a história, dando ênfase às sequências, nomeadamente da sequência da transformação da lagarta em borboleta. Em seguida, propus-lhes uma atividade com base no mapa dos dias da semana (ver ponto **b**)), em que as crianças deviam colar por baixo de cada dia da semana os alimentos que a lagartinha comeu (cf. Anexo 4.7).

Todos os outros livros lidos durante a PPS contribuíram igualmente para o desenvolvimento desta noção, visto que segundo Matta (2004, p.79) “a narração, parece ter um papel importante na organização do pensar das crianças”, nomeadamente ao nível das sequências, uma vez que a compreensão de uma narrativa obriga a criança à constituição de um esquema temporal, pois pressupõe a compreensão da sequência de

---

<sup>20</sup> A M.C., conversando com o V.G., afirma: tu fazes anos logo a seguir ao V.F., vês? (apontando para o mapa de aniversários). Por isso, também debes fazer anos no verão!”. (Nota de campo de 26 de abril de 2014)

<sup>21</sup> Enquanto tentavam organizar as imagens, a L.R. exclama “Não, a imagem da casa não pode ser aí, primeiro tem de ser a da floresta, porque antes as crianças perderam-se e depois é que encontraram a casa!”. (Nota de campo de 18 de maio de 2013)

acontecimentos. É importante, por isso, permitir às crianças que reconstruam a narrativa e foi precisamente isso que fiz depois da leitura de cada história, perguntando o que aconteceu *antes e depois*.

**“Novo rumo para o mapa das presenças”**: verifiquei que o mapa das presenças, um instrumento que ajuda a construir a consciência de tempo a partir das vivências e dos ritmos (Niza, 1998), não estava a ser explorado pelas crianças de forma a promover a aquisição desse conhecimento. Assim, combinando com a educadora e a ajudante (responsável pelo seu preenchimento), propus que passasse eu a dinamizar o momento de preenchimento do mapa. Desta forma, tratei primeiro de ensinar as crianças a preencherem o quadro de forma autónoma – indicando-lhes que deviam procurar a sua fotografia e o seu nome e, com o dedo, percorrer a linha até à última presença marcada. Neste aspeto verifiquei uma evolução enorme por parte das crianças que, em apenas algumas semanas, a grande maioria das crianças aprendeu a preencher o mapa completamente sozinhas, olhando apenas para mim para confirmar (cf. Anexo 4.8) ou, inclusivamente, ajudando-se mutuamente<sup>22</sup>. Algumas sentiam-se ainda algo perdidas quando, por lapso, alguma criança se enganava a marcar a sua presença ou riscava (não propositadamente) a sua quadrícula e houve apenas o caso de duas crianças que, apesar de terem compreendido a forma como se preenchia o mapa, ainda não eram capazes de o fazer completamente sozinhos.

O preenchimento deste mapa foi feito, na maior parte das vezes, em pequenos grupos mas, sempre que possível, quando todo o grupo estava reunido, era feita a devida análise, onde as crianças contavam as presenças e faltas. Para além disso, fui fazendo alguns pontos de situação no mapa, por exemplo no início e final do mês, onde tentei que as crianças percebessem que cada folha, com “todos aqueles quadradinhos” correspondia a um mês<sup>23</sup>, que os dias que estavam pintados a lápis de cera eram o fim-de-semana e que os restantes eram os dias da semana em que “vimos à *escola*”.

---

<sup>22</sup> Chegada a vez de preencher a presença, o V.G. pega no marcador e olha para o mapa, parecendo perdido. O V.F., que tinha acabado de marcar a sua, diz-lhe: “Então, procura a tua fotografia! Depois fazes assim com o dedo... (deslizando o dedo pelo mapa)” O V.G. assim o fez e marcou rapidamente a sua presença. (Nota de campo de 12 de maio de 2014)

<sup>23</sup> Enquanto preenchíamos o mapa, o V.G. afirma: “Está quase a acabar!”. Respondi-lhe: “pois é, o mês de abril está mesmo quase a acabar, quantos dias faltam?” E, em conjunto, contámos que faltava apenas um dia para terminar o mês. (Nota de campo de 30 de abril de 2014)

## **b) Espaço-sala**

Acredito que as atividades foram apenas um meio para despertar nas crianças a curiosidade sobre a passagem do tempo. Porém, aquilo que realmente pretendia era que esse interesse se transpusesse para a sua rotina, no sentido de ser algo trabalhado diariamente, pois penso que só dessa forma me seria possível verificar algum desenvolvimento. Assim sendo, também introduzi algumas mudanças no espaço sala.

Introduzi então um novo mapa na sala, o mapa dos dias da semana (cf. Anexo 4.9). Este foi feito com base no mapa das tarefas, que já associava uma cor a um dia da semana, pelo que utilizei essas mesmas cores no mapa. Com este, não pretendi terminar a prática com todas as crianças a saberem em que dia da semana se encontram, mas sim iniciar a consciencialização dos dias da semana, dos dias em que *ficamos em casa* e dos que *vamos à escola*, da sua sequência, bem como da ligação entre os dias da semana e as atividades que tinham, pois, “a partir da sequência temporal, elas podem aprender o nome e a ordem dos dias (...)” (Barros & Palhares, 1997, p. 100). E foi isto, de facto, que consegui alcançar. O seu preenchimento foi feito todos os dias e todas as crianças foram capazes de fazer a relação entre o mapa das tarefas e o mapa dos dias da semana. Aprenderam toda a sequência dos dias da semana não só através do mapa, mas também com ajuda de uma canção que ensinei. Foram sempre capazes de preencher o mapa autonomamente, utilizando a ajuda da canção para identificar o dia. Para além disso, foram capazes de compreender porque é que no mapa, não constavam os dias sábado e domingo, visto que foi feita a consciencialização dos dias em que vinha e não se vinha à *escola*. Ou seja, também através da canção, que alerta para os dias em que *ficamos a descansar*, conversámos em grande grupo sobre que dias são esses e que nome lhes é dado.

Para além disso, introduzi um relógio na sala (cf. Anexo 4.10), mais uma vez não com o objetivo de ensinar as crianças a ler as horas, mas sim para familiarizá-las com um objeto do quotidiano, utilizado com frequência pelos adultos. Apesar de o ter feito tardiamente (apenas a três semanas do final da prática), o facto de eu própria utilizar o relógio contribuiu efetivamente para lhes despertar a atenção sobre este objeto e sua utilização. As crianças perguntavam-me frequentemente as horas e, nesse sentido, olhava deliberadamente para o relógio para lhes responder. Então depois da introdução do relógio

na sala, o seu interesse aumentou ainda mais<sup>24</sup>, pelo que lhes expliquei que cada posição dos ponteiros nos indicava que era hora de alguma rotina e as crianças compreenderam-no, mostrando-se sempre interessadas<sup>25</sup>.

### **c) A articulação ao projeto**

Uma vez que o projeto foi vivido durante um longo período de tempo, fiz questão de articulá-lo à minha problemática, para que as crianças pudessem vivê-la de forma integrada e coerente. Também “porque o projecto adquire sentido em relação a um determinado momento dessa história, pode dizer-se que (...) o projecto tem, assim, uma dimensão temporal (...)” (Silva, 1998, s.p.), dimensão essa que queria que as crianças apropriassem, pelo que constituiu uma excelente oportunidade de interligar a problemática desenvolvida com o projeto.

Como tal, propus uma atividade de organização sequencial da história “A casinha de chocolate”, como referido em **a)**. Para além disso, trouxe fotografias das várias atividades do projeto e pedi às crianças que as organizassem sequencialmente, isto é, pela ordem do que foi feito antes e depois. Notei que como foi algo que viveram, através de experiências concretas, as crianças conseguiram facilmente ordenar sequencialmente as fotos. Depois, colocámo-las junto à teia, dispostas horizontalmente, criando uma espécie de “linha do tempo do projeto”. A minha intenção era trazer um conjunto de fotos periodicamente, porém, consegui fazê-lo apenas duas vezes, registando cerca de metade das atividades do projeto.

Por fim, os próprios pontos de situação feitos diariamente contribuíram para a perceção do esquema temporal do projeto, visto que ia conversando com as crianças sobre o que já tínhamos feito e o que tínhamos planeado fazer que ainda não tinha sido concretizado. Aliás, a própria planificação ajuda as crianças a projetarem ideias,

---

<sup>24</sup> Quando coloquei o relógio na parede, as crianças aproximam-se todas e exclamaram *entusiasmadas*: “Olha, não para, está sempre a mexer o relógio!” (Nota de campo de 5 de maio de 2014)

<sup>25</sup> A F.F. pergunta-me “Que horas são?”. Respondi-lhe que era meio-dia e dez, o que significava que era hora de estar almoçar. Depois, apontando para o meu relógio, expliquei-lhe “Quando o ponteiro grande chegar aqui (apontando para o meio-dia e meia), é hora de irem para o comboio, lavar as mãos e ir dormir. Esta assentiu com a cabeça. (Nota de campo de 28 de abril de 2014)

colocando-as num futuro próximo, sendo-lhes útil, mais uma vez, para distinguir o antes e o depois.

### **3.3. O tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem... Análise e reflexão da intervenção educativa**

Chegando ao final desta intervenção educativa, não podia deixar de avaliá-la. A *espiral de ciclos* (Kemmis, 1980, citado por Elliot, 1993) exige uma constante avaliação e reformulação da ação, que seria algo que poderia ter feito mais, caso a PPS não tivesse chegado ao fim. Como afirmei inicialmente, utilizei o mesmo instrumento de avaliação para perceber a evolução das crianças, constatando os efeitos das minhas propostas. Desta forma, realizei uma avaliação, apresentada no quadro 5, em seguida, que explicita os níveis onde se inserem as crianças na categoria da *descrição de sequência e tempo*, no final da intervenção educativa.

Quadro 5 - Avaliação final com base no instrumento COR

<b>Observações (incidentes críticos)</b>	<b>Nível</b>
Enquanto pintava uma caixa de cartão M.C. olha para mim e diz-me “Esta fábrica vai demorar uma eternidade!”	4
A F.F. pergunta-me “Que horas são?”. Respondo-lhe que é meio-dia. Pergunta-me: “Já são horas de ir dormir?”, ao que lhe respondi que não, só ao meio-dia e meia, apontando para os ponteiros do relógio.	3
Enquanto preenchíamos o mapa, o V.G. afirma: “Está quase a acabar”. Respondo-lhe: “pois é, o mês de abril está mesmo quase a acabar, quantos dias faltam?” E, em conjunto, contámos que faltava apenas um dia para terminar o mês.	2
Antes de ir para o refeitório almoçar, o F.S. pergunta-me que horas são, olhando para o meu relógio. Respondo-lhe, dizendo as horas e perguntei-lhe porque queria saber. Respondeu-me “É porque estou cheio de fome”.	2
Durante a sua brincadeira na área dos jogos, o V.F. chama a atenção de algumas crianças, convidando-as a olhar para o relógio e dizendo “Vês, o relógio já andou muito...! Já deve ser horas de arrumar.”	2
Para preencher o mapa dos dias da semana, perguntei ao grande grupo que dia da semana era. A S.M. responde “é segunda-feira!”. A F.F. corrige-a: “Não não, ontem é que foi segunda-feira, por isso hoje é terça-feira.”	5
Durante uma conversa de grande grupo, algumas crianças partilham o que fizeram no fim-de-semana. A V.P. afirma “Ontem fui ao parque e foi muito divertido.”. A F.F. responde: “Eu também fui ao parque, mas foi há muitos dias.”	4
O F.B. e o T.F. dirigiram-se a mim, fazendo queixas de que um tinha tirado o brinquedo ao outro. O B.M., que estava ao pé de mim, ouvindo a conversa, respondeu-lhes: “hoje não é sexta-feira, não é dia de brinquedo”. Eu disse-lhes “Pois é, e que dia é hoje?”. O B.M. respondeu-me “é quarta-feira”, acertadamente.	5

Fonte: Elaboração própria, com base nas observações e registos

Como podemos inferir a partir do quadro, os níveis atribuídos nesta categoria sofreram um aumento que considero significativo, visto que se situam entre o nível 2 e 5. Sobretudo nas últimas semanas da intervenção (altura em que as observações do quadro foram feitas), verifiquei que a maior parte das crianças conseguia antecipar os momentos da rotina e diferenciá-los entre a manhã e a tarde (momentos esses marcados sobretudo pela sesta). Também nas histórias pude verificar que as crianças eram capazes de ordenar sequencialmente os acontecimentos, mesmo em histórias mais complexas, como foi o caso de “A casinha de chocolate”. Por fim, o preenchimento sistemático do mapa das presenças e dias da semana contribuiu significativamente para a crescente autonomia das crianças a esse nível. Estas passaram a conseguir preenchê-los sozinhas e, mais importantemente, compreendê-los, sendo também capazes de identificar o dia da semana e utilizar vocabulário do campo lexical do tempo com mais correção (como por exemplo *ontem, amanhã, semana...*). Desta forma, faço um balanço positivo da minha intervenção, tendo contribuído para a aquisição de algumas noções temporais na maioria das crianças. Acredito que haveria muito mais para ser feito, e por esse motivo acredito numa ação constante, flexível no tempo, mas contínua.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido para a promoção da aquisição de noções temporais, acredito que, ao envolver ativamente as crianças neste processo, estas foram capazes de construir novos conhecimentos e adquirir alguma noção de tempo, nomeadamente ao nível das sequências (o *antes* e o *depois*), estações do ano e dias da semana. Na minha opinião, o trabalho realizado diariamente (pelo preenchimento do mapa das presenças e dos dias da semana, bem com os jogos de sequências e leitura de histórias) contribuiu de forma mais enriquecedora para esta aquisição, pelo que vou ao encontro da opinião de Lovel (1986), ao acreditar que são as vivências diárias e experiências das crianças que fazem com que estas noções sejam gradualmente adquiridas. Então, penso que a definição desta rotina de preenchimento dos quadros da sala diariamente é fundamental para a aquisição da consciência de tempo e que a própria brincadeira também contribui em grande medida não só para esta aprendizagem, mas como para muitas outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando à parte final do relatório, depois de analisar reflexivamente a minha prática, compete-me agora concluir, fazendo um balanço geral da minha intervenção, refletindo sobre as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas e explicando como estas contribuíram para a construção de uma identidade profissional.

### ***“Patrícia, não queremos que vás embora”... O impacto da intervenção***

É verdade que, tal como referi no início deste relatório, quando iniciei a minha prática, uma grande dúvida surgia: a incapacidade de conseguir corresponder às expectativas de todos os que me rodeiam, principalmente das crianças. Porém, tudo o que aconteceu na prática só contribuiu para confirmar a certeza de que esta não só é a profissão que quero seguir, como é a minha vocação.

Não foi sozinha, certamente, que consegui ultrapassar este receio. A forma como as equipas educativas me acolheram e guiaram, norteadas por princípios éticos e morais que se traduziam na forma como se relacionavam com as crianças, foram um contributo incomparável para o sucesso da minha prática. Formámos uma equipa, o que nos permitiu partilhar (Post & Hohmann, 2003) e sobretudo, para mim, aprender. Todas as aprendizagens que realizei se tornaram significativas, pois aconteceram através da ação. E todas elas contribuíram para a identidade profissional que fui construindo.

Aprendi a *falar com as crianças*. Mas sobretudo a ouvi-las até ao fim, a promover o diálogo e a ouvir as suas sugestões (Rinaldi, 1996). Também aprendi a não responder de imediato às suas perguntas, incentivando-as a pensar e a refletir, aliás, as suas respostas podem ser muito mais ricas. Aprendi a utilizar uma linguagem cientificamente correta, pois isso é uma forma de comunicação desafiadora, que promove a aprendizagem das crianças.

Aprendi a *falar com as famílias*. Aprendi que tê-las como parceiras é verdadeiramente benéfico para todos os envolvidos e que também as famílias devem ser valorizadas pela sua individualidade. Aprendi a partilhar com elas momentos do dia dos

seus filhos, pois percebi como isso as tranquiliza e como as fez ganhar uma confiança progressiva na minha ação pedagógica, em vez de me limitar a tornar a criança *mensageira e mensagem* (Perrenoud, 2001).

Aprendi a *observar*, uma vez que a observação é uma componente indissociável do conhecimento (Parente, 2002). A observar cada uma das crianças, mas também o todo e a dinâmica de um grupo. Aprendi a identificar os interesses e necessidades das crianças e a utilizá-los no seu melhor interesse, no âmbito do seu bem-estar, do desenvolvimento e aprendizagem.

Aprendi a *planear com as crianças*. Aprendi que planear não é sugerir atividades soltas, mas sim combinar com a criança – quer isso envolva uma comunicação verbal ou não verbal – aquilo que ela deseja fazer e aquilo que eu considero positivo para ela aprender.

Aprendi a *gerir o grupo*. Aprendi a interagir com as crianças, a participar nas suas brincadeiras e a perceberem aquilo que querem fazer, em vez de impor aquilo que eu penso que elas queiram fazer. Aprendi, portanto, a reagir em ação. Aprendi também a apoiar o pequeno grupo e as tarefas individuais de cada criança. Aprendi a respeitar e atender ao ritmo de cada uma. Aprendi um conjunto de regras necessárias para a vida em grupo e aprendi a ajudar as crianças a respeitá-las, criando um conceito de *cidadania* (Vasconcelos, 2007).

Aprendi a *respeitar as crianças*, a respeitar as suas necessidades e a deleitar-me com as suas conquistas. Aprendi a valorizar cada uma delas como ser único e individual e que, por isso, cada uma delas merece, da minha parte, uma atenção individualizada.

Aprendi a *investigar a criança como sujeito ativo e não objeto*, informando-a de todos os meus objetivos e refletindo continuamente sobre os aspetos éticos que iam sendo colocados ao longo da prática. Aprendi que a investigação-ação “é uma via de transformação dos laços entre a investigação e o ensino, através do confronto directo das perspectivas práticas num mesmo terreno.” (Perrenoud, 1993, p.35), pelo que é perfeitamente aliável à prática e fundamental para o educador que deseja manter uma postura de busca constante de novos conhecimentos.

Aprendi que *as crianças são ativas na construção do conhecimento* (Post & Hohmann, 2003). Que aprendem mais facilmente aquilo para que estão predispostas e

que seguir os seus interesses é, por isso, o caminho para o sucesso das suas conquistas. Aprendi que cada uma delas se expressa de uma forma diferente e aprendi que rotular não traz benefícios nenhuns: nem às crianças, nem aos adultos. Aprendi que cada criança tem o direito à comunicação, quer seja através da fala, da dança, da pintura ou de qualquer outro meio de expressão (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Aprendi isto e muito mais, mas considero que a reflexão foi fundamental para todas as aprendizagens realizadas. Não me teria sido possível aprender tanto sem que tivesse retirado algum do meu tempo para refletir, pois “o fluxo dos acontecimentos vividos, muitas vezes com uma forte implicação afectiva, não pode ser simplesmente esquecido, sem que antes se proceda a um trabalho de compreensão e de reinterpretação.” (Perrenoud, 1993, p.44). Portanto, importa ter em consideração, no meu futuro profissional, dar continuidade a esta prática reflexiva, para que possa ir aprendendo sempre mais, através da experiência.

Tal como esperava, deparei-me com algumas dificuldades em ambos os contextos, mas que se acentuaram mais no JI, talvez pela duração da intervenção, o que significa que também tive mais tempo para melhorar a minha ação e corrigir alguns erros cometidos. A primeira grande dificuldade relaciona-se com a dinamização dos momentos de transição. Em ambos os contextos foi algo que as educadoras apontaram como ponto a melhorar. Reconheci essa minha falha (embora não me sentisse, inicialmente, muito confiante para “retirar” esses momentos às educadoras e ter a iniciativa de ser eu a dinamizá-los) e tive a capacidade de melhorar, algo que ambas as educadoras legitimaram e elogiaram, o que me deixou satisfeita, por perceber que consegui modificar a minha ação para melhor. Para que isso fosse possível, tive de realizar algumas pesquisas sobre jogos, canções e lengalengas, pois senti como falha minha a falta de conhecimentos nesses registos.

Outra grande dificuldade que senti, mais ao nível do JI, foi a gestão do tempo, pelo facto de o grupo de JI se ter envolvido num projeto bastante complexo, que exigia tempo para realizar todas as atividades que crianças e adultos sugeriam. Para o agravar, o grupo ainda repousava da parte da tarde, pelo que as manhãs eram os únicos momentos em que podíamos desenvolver atividades letivas. Portanto, senti bastante dificuldade em conseguir gerir tudo isto, não querendo ocupar todo o tempo com propostas minhas.

Felizmente, com ajuda da educadora, conseguimos fazer uma planificação flexível (Cardona, 1992) e realizar a maioria das atividades que as crianças, em conjunto com os adultos, tinham planificado. Também as dificuldades me proporcionaram aprendizagens significativas e com certeza farão de mim uma melhor educadora.

Um dos aspetos que também ambas as educadoras apontaram como ponto forte foi a forma como consegui estabelecer uma relação segura e afetiva com as crianças. Foi muito naturalmente, quase sem esforço, talvez por ser algo natural em mim. Acredito que o seja pela importância que dou a esta relação criança-adulto pois, a meu ver, esta é a base para garantir o sucesso no contexto educativo, pois essa relação tem uma grande influência nas crianças e nas famílias (Portugal, 1998). Por esse motivo me dediquei tão fortemente, embora de forma natural, ao estabelecimento dessa relação com as crianças, pois não acreditava ser capaz de dinamizar qualquer atividade com sucesso sem que as crianças confiassem em mim.

Assim, construí com todas uma relação com base na segurança, respeito e afeto e estas passaram a ver-me como agente educativo e adulto de referência na sala, solicitando-me tanto a mim como aos restantes adultos da sala. Por esse motivo, e por considerar que, tanto em creche como em JI as crianças tinham o direito de saber que eu não ia permanecer na sala com eles, quando os informei do término da minha prática, durante vários dias as crianças de JI aproximavam-se de mim e diziam “*Patrícia, não queremos que vás embora!*”.

Em suma, acredito que o impacto positivo que a minha prática teve no desenvolvimento das crianças teve por base um método de trabalho que lhes permitiu participar ativamente nesse desenvolvimento, agindo perante o meio e os objetos. Poder viver com as crianças todas essas descobertas, aprendizagens e aquisições foi verdadeiramente marcante para a minha formação.

## **“A Patrícia está aqui para aprender a ser educadora”... A efetivação de uma identidade profissional construída**

A formação que referia anteriormente está a chegar ao seu fim. Como tal, já verifiquei todas as aprendizagens realizadas e analisei o impacto que a minha intervenção teve junto do grupo de crianças. Posso afirmar, desta forma, que as aquisições que fiz no âmbito da prática profissional foram marcantes e permitiram-me *construir noção de mim*, como profissional de educação, o que significa que os fundamentos já estão presentes. Não descarto, portanto, tudo aquilo que irei apoiar nesses fundamentos: a minha experiência profissional e a formação contínua que faço questão de realizar. Considero-me, tal como considero qualquer ser humano, um *ser inacabado*, que ainda precisa de muita prática para adquirir novos conhecimentos. Reconheço, assim, a importância da formação contínua: pretendendo continuar a frequentar seminários e conferências, que acrescentam valor às aprendizagens anteriormente adquiridas.

Quando cheguei aos contextos educativos, utilizei esta frase para explicar às crianças o motivo da minha presença: “A Patrícia está aqui para aprender a ser educadora”. Terminada a prática, importa perceber se consegui alcançar ou não este meu objetivo máximo, que era aprender a desempenhar esta profissão.

Acredito que sim.

Aprendi *a ser* (Delors, 1999). Aprendi a ser educadora, de corpo e alma, com toda a sua especificidade, racionalidade, competência, sentimentos e disposição para aprender, que a tornam uma profissão tão específica (Oliveira- Formosinho, 2000), mas também tão recompensadora. Aprendi a ser calma nos momentos mais agitados e a ser firme nos momentos mais desconfortantes. Aprendi a pensar em ação, a agir perante a necessidade de algum momento de transição, algum socorro, algum pedido.

Quanto à valência com que mais me identifico, inicialmente, a prática em creche marcou-me muito, talvez pela experiência anteriormente adquirida (que decorreu de algum trabalho voluntário, fora dos contextos de estágio promovidos pela ESELx), levando-me a acreditar que esta seria a minha valência de eleição. No entanto, depois de estar integrada num contexto de JI durante tanto tempo, já não me sinto tão segura desta preferência. A verdade é que a forma como me liguei ao grupo e a quantidade de

experiências e aquisições que lhes pude proporcionar fez-me ganhar um novo gosto pelo JI, embora tenha ficado com o grupo mais jovem (3/4 anos).

Em suma, posso afirmar que avalio de forma bastante positiva a minha intervenção, os resultados que obtive e o crescimento profissional que ela me proporcionou. Considero que agi perante grupos de crianças, equipas educativas e ambientes educativos que, embora algo diferentes, agiram também sobre mim, modificando-me de uma forma muito especial e positiva.

Aprendi a ser educadora de infância e (re)descobri a minha vocação. Sei que, daqui em diante, conseguirei ser responsável por um grupo de crianças e, apesar de vir a aprender muito mais, a prática em creche e JI ofereceu-me as bases para garantir o meu sucesso profissional.

\*

*“Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei.”*

(Benjamin Franklin)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: ME.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. London: Sage.
- Barreto, L., Ades, C. & Pesavento, S. (1990). *Estudos sobre o Tempo: Tempos Biológico, Psicológico e Social*. S. Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de S.Paulo.
- Brazelton, T. B. (1998). *O grande livro da criança*. Barcarena: Editorial Presença.
- Brofenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In. *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier.
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de educação de infância*, n.º 24, 8 – 15.
- Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Braga: Universidade do Minho.
- Delors, J. (1999). Quatro Pilares da Educação. In J. Delors [et.al] (1999). *Educação: um tesouro a descobrir* (pp. 89 – 102). São Paulo: Cortez Editora.
- Dewey, J. (1994). A necessidade de uma filosofia de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 30, 4 – 8.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: First Touchstone Edition.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Epstein, A.S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Young Children*, 28-36.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! – Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento, 65-106.

- Fine, G. & Glassner, B. (1979). Participant Observation With Children: Promise and Problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 8, 2, 153 – 174. Recuperado em 9 Junho, 2014, de <http://jce.sagepub.com>.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora. (Cap. 2, pp. 21 – 40).
- Folque, M.A. (1984). As “rotinas” no jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 12, 17 – 18.
- Heal, C. & Cook, J. (2004). Humanidades: Desenvolvendo uma Noção de Lugar e de Tempo nas Crianças mais Pequenas. In I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora. (Cap.8, pp. 114 – 128).
- High/Scope Educational Research Foundation (1992). *Registo de Observação da Criança – COR*. Ypsilanti MI: High/Scope Press.
- Hohmann, D.P. & Weikart, M. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 77, 11 – 17.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (Parte 1, pp. 12 – 49). Lisboa: Texto Editora.
- Laevers (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Leuven University: Kind & Gezin and Research Centre for Experientiel Education.
- Lewin, K. (1997). Constructs in field theory. In D. Cartwright (Org.). *Field theory in social science & selected theoretical papers* (pp. 191-199). Washington, DC: American Psychological Association.

- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação* (2ª Edição, Cap. III, pp. 94 - 135). Porto: Porto Editora.
- Matta, I. (2004) Aprender vivendo: As experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 73 – 80.
- Mendes, A. (2006). Medir o tempo com ampulhetas. *Educação e Matemática*, nº 89, pp. 35 – 38.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. USA: NCTM.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª Edição, Cap. IV, pp. 139 - 159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação: investigação e práticas*, 153-169.
- Parente, C. (2002). Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In Formosinho, J.O. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores*. (Vol. I, pp. 166 –216). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. In C. Montadon, & P. Perrenoud (Org.). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (Cap. 3, pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Piaget, J. (1946). *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos em Psicologia*. Alfragide: Texto Editores.
- Ponte, J.P. & Serrazina, M.L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (1996) O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Org.). *As Cem Linguagens da Criança*. (Cap. 5, pp.114 – 122). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rodrigues, V. (2011). *O Tempo como Construção Social*. In Congresso Internacional de História. 21 – 23 Setembro 2011. Recuperado em 12 de Junho, 2014, de <http://www.cih.uem.br/>
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. *Noésis*, nº 71, 25 – 29.
- Shön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books publisher.
- Silva, I. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétil” não identificado. In *Actas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. 24 – 25 Fevereiro 2005. Porto: Areal Editora.
- Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In DEB (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (Cap. 3, pp. 89 – 122). Lisboa: ME.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa. In DEB (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (Cap.4, pp. 123 – 157). Lisboa: ME.

- Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo. *Cadernos da Educação de Infância*, nº 55, 37 – 45.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, nº 12, 109 – 117.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walle, J.A.V. (2007). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. Boston: Pearson Education.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, 89 – 100. Recuperado em 10 Junho, 2014, de <http://onlinelibrary.wiley.com>.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. *Infância na Europa (APEI)*, nº 77, 4 – 5.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

### **Legislação consultada:**

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa. [Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância].

## **ANEXOS**

**Nota:** Os anexos do Relatório encontram-se em formato digital, num CD-ROM anexo a este documento.

## **Anexo 1. Notas de campo**

### **Anexo 1.1. Nota de campo de 10 de fevereiro de 2014 – JI**

Durante a vigia do repouso das crianças, a educadora e a ajudante conversavam sobre uma possível prenda do dia do pai, quando a ajudante comenta que costumava fazer, com outro grupo, uma técnica que ali nunca tinham utilizado. A educadora diz-lhe “Tens que experimentar essa técnica aqui para nós vermos!”

### **Anexo 1.2. Nota de campo de 27 de fevereiro de 2014 – JI**

Antes do almoço, devido à ausência da educadora, tivemos que levar o grupo para o dormitório, para que a auxiliar posicionasse os catres. O J.A. pergunta-me “Vamos já dormir?”, ao que lhe respondi “O que costumamos fazer antes de dormir, que ainda não fizemos?”, ao que não me soube responder. Então disse-lhe “Ainda não almoçámos, não podemos ir já dormir, não é?”, e a criança acenou afirmativamente com a cabeça.

### **Anexo 1.3. Nota de campo de 9 de janeiro de 2014 – Creche**

Antes do momento dos bons dias, as crianças brincavam livremente pela sala. Eu estava na garagem, a brincar com o M7. Este brincava com um carrinho e uma pista com uma ponte, por nós montada. Enquanto brincava, dizia “O carro cabe aqui? (referindo-se a umas aberturas, umas maiores e outras mais pequenos, na ponte) e, tentando enfiá-lo lá, não coube. Tentou em seguida numa abertura maior e perguntou para si mesmo “cabe aqui?” e, desta vez, já coube. Sorriu e passou o carro por lá, *satisfeito*.

### **Anexo 1.4. Nota de campo de 8 de janeiro de 2014 – Creche**

A F3, que tinha ainda muito nojo de tocar em qualquer tipo de texturas que lhe são estranhas e tintas (tudo o que lhe suje as mãos), mostrou-se muito relutante em tocar e explorar a massa de farinha e sal. Quando chegou a vez de explorar a massa de “neve”, onde eu me encontrava a guiar o grupo, mostrou a mesma hesitação. Sentei-me ao seu lado, toquei na sua massa e tentei explicar-lhe que tinha as mãos sujas, mas não havia problema. Continuei a mexer na massa até que ela lhe tocou apenas com um dedo.

Elogiei-a e afastei-me, continuando a observá-la. Passados poucos minutos, a F3 já explorava a massa com as duas mãos, parando e olhando depois para elas, repetindo esta ação.

Anexo 1.5. Nota de campo de 11 de dezembro de 2014

A educadora preparou para os pais um ateliê para construírem as figuras de um presépio para a sala. Os pais podem participar de manhã, quando deixam os filhos na creche, ou à tarde, quando vêm buscá-los. Até agora, a participação dos pais parece-me bastante ativa.

Anexo 1.6. Nota de campo de 7 de março de 2014 – JI

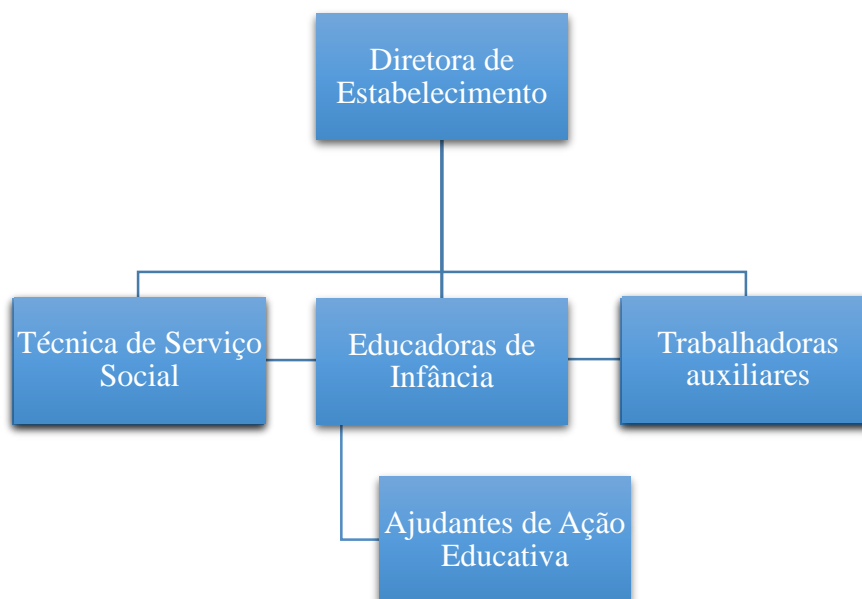
Todas as crianças tinham já terminado o seu desenho, menos a L.R. Eu, que estava a acompanhar a sua tarefa, perguntei-lhe “Então, está quase?”, ao que me responde “Sim, só falta 5 minutos, 5 minutos é muito tempo. Ou então 3 minutos.”

Anexo 1.7. Nota de campo de 11 de fevereiro de 2014 - JI

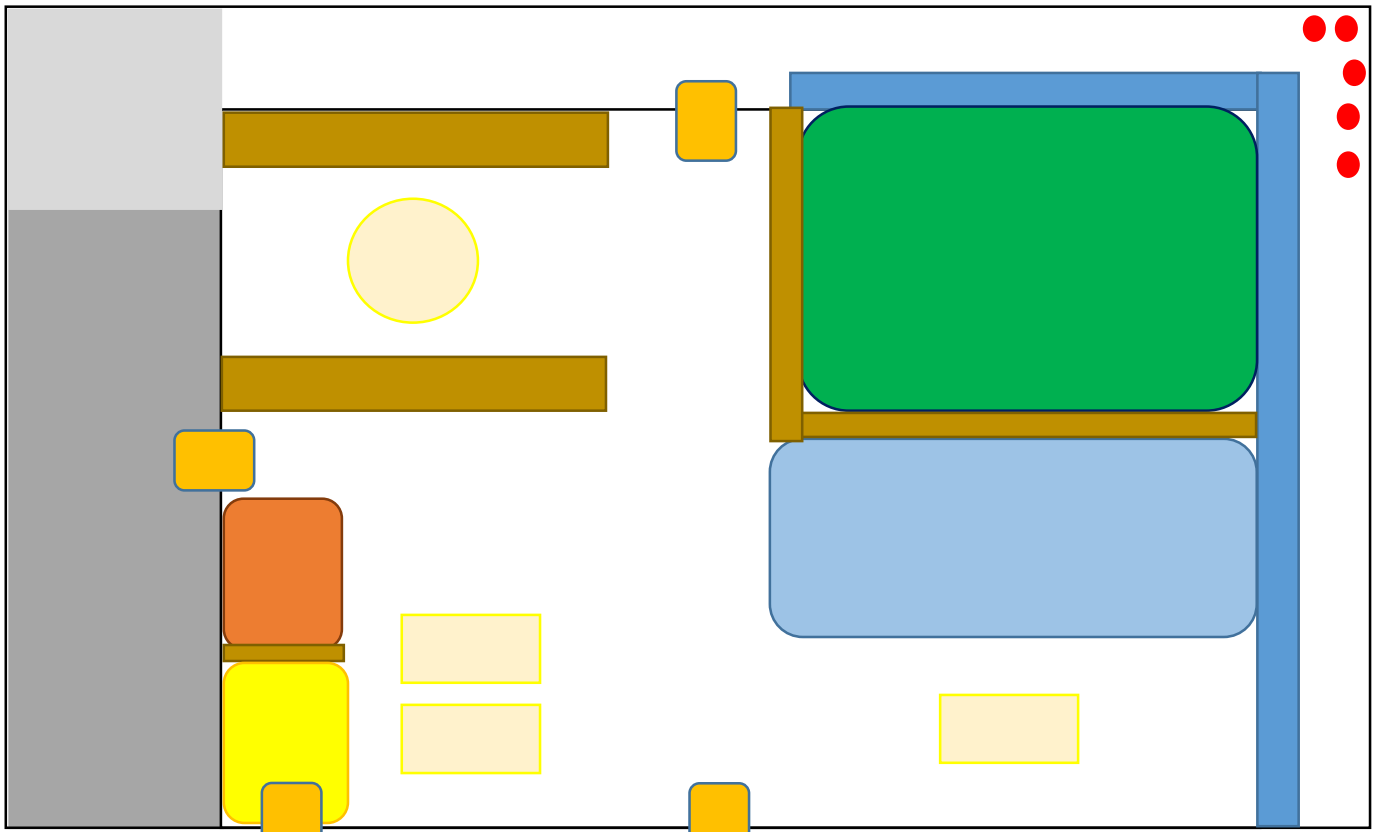
A F.F. dirige-se a mim e diz-me “Gosto tanto de ti! Já estiveste cá estes dias (mostrando-me uma mão) e ficas até maio. Maio é a primavera.”

## Anexo 2. Dados da caracterização dos contextos







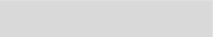




### Anexo 2.1. Organigrama referente à gestão da equipa no JI



Anexo 2.2. Organização do espaço na Creche: Planta da sala



**Legenda:**

	Portas		Área da expressão plástica/alimentação
	Corredor exterior		Área dos jogos de mesa
	Cabides das crianças		Área do faz-de-conta
	Sala dos 18 meses		Área do tapete/jogos de chão
	Pátio exterior		Área de arrumação de trotinetes, e bicicletas
	Armários de arrumação/divisão de áreas		

### Anexo 2.3. Rotina da Creche

**8h:00m.** São poucas as crianças que chegam a esta hora. À medida que vão chegando, são acolhidas pelo adulto da sua sala que entrou às 8, embora o acolhimento possa ser feito apenas numa sala. Às 9 horas entra o segundo elemento, sendo que o primeiro faz uma pausa. Por volta das 9.30, as crianças têm direito a um reforço alimentar.

**10h:00m.** O grupo inicia as atividades. Começa por se sentar no tapete, onde canta os bons dias, faz o preenchimento das presenças e onde se faz o lançamento da atividade. Nesta altura, se o grupo estiver calmo e atento, a educadora dinamiza a leitura de uma história. Às vezes, conversa-se um pouco, estimulando o discurso oral das crianças, outras vezes passa-se diretamente para a atividade proposta pela educadora.

**10h:30m.** Este momento da rotina é dedicado à atividade proposta pela educadora, que pode ser uma sessão de motricidade, pintura, rasgagem, brincadeira no exterior, jogos de mesa, entre tantas outras.

**11h:25m.** Começa a realizar-se a higiene das crianças, que se faz fora da sala, em duas casas de banho de apoio, uma com retretes e outra com banca de muda de fraldas e lavatórios, onde todos vão lavar as mãos e a boca, antes e depois das refeições. As crianças são levadas a fazer a sua higiene em pequenos grupos, com dois dos adultos responsáveis, enquanto o terceiro adulto fica a servir as sopas para que elas arrefeçam.

**11h:40m.** Quando regressam à sala, as crianças almoçam nesse mesmo espaço. Quase todas já comem sem o apoio dos adultos. A autonomia é promovida pela equipa educativa, incentivando as crianças a comerem sozinhas, a levarem os seus pratos de sobremesa e os copos de água para o carrinho e a arrumarem os babetes no cesto.

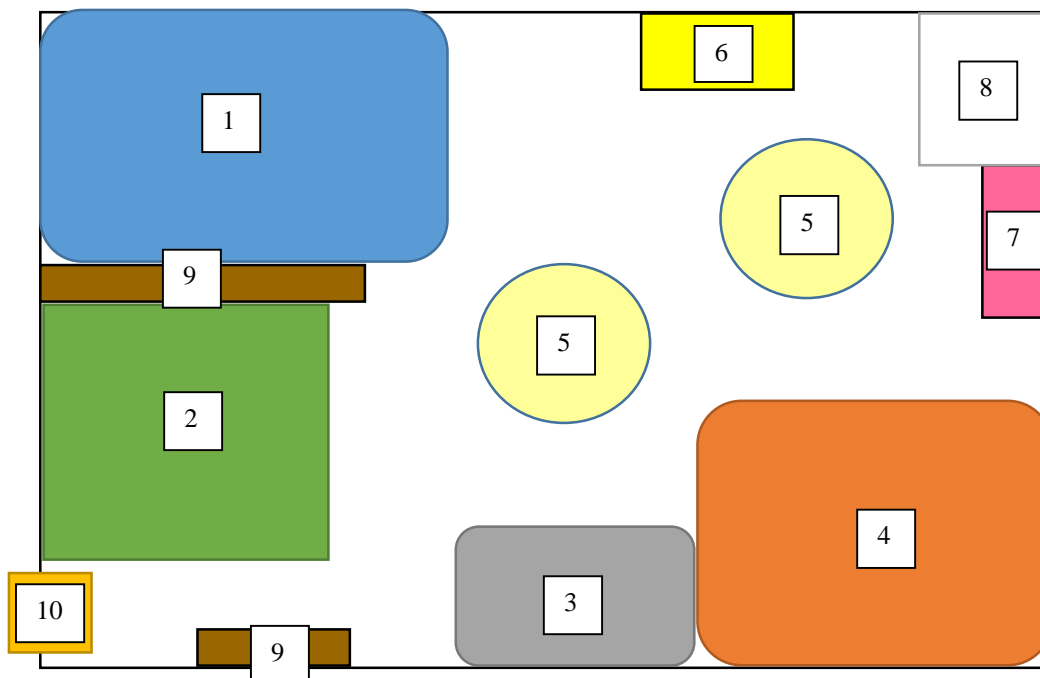
**12:30h.** As crianças vão novamente à casa de banho fazer a higiene e regressam para dormir a sesta, que também acontece na sala de atividades. Os materiais são desviados e são postos os catres para as crianças dormirem. Este é outro momento onde a autonomia é promovida, uma vez que é pedido às crianças que descalcem os seus sapatos e dispam camisolas mais grossas e calças ou saias.

**15:00h.** As crianças começam a acordar, mas os seus tempos são respeitados, pois nenhuma criança é acordada: vão acordando quando já não precisam de dormir. Quando acordam, as crianças, começam a vestir-se e a calçar-se, algumas ajudadas pela equipa, e

vão novamente às casas de banho para fazerem a sua higiene, regressando depois à sala para lanche.

**16:00h.** Depois de lanche, vão à casa de banho para lavar as mãos e a boca e voltam à sala, seguindo autonomamente para uma área da sala à sua escolha, para brincar livremente até que os pais cheguem, assinalando o final de mais um dia. A instituição encerra às 18:00.

#### Anexo 2.4. Organização da sala de JI: Planta da sala



#### Legenda:

- |                            |                                  |
|----------------------------|----------------------------------|
| 1 – área da casinha        | 6 – área da pintura              |
| 2 – área do tapete         | 7 – área da plasticina           |
| 3 – área dos livros        | 8 – bancada de limpeza/lavatório |
| 4 – área dos jogos de chão | 9 – armários                     |
| 5 – mesas de trabalho      | 10 – porta                       |

## Anexo 2.5. Rotina do JI

**8h.** A entrada das crianças acontece a partir deste momento, em que a instituição abre. Não são muitas as crianças a chegar a esta hora. São encaminhadas para o refeitório, onde cada dia da semana é destinado a uma atividade (segunda-feira: desenho; terça-feira: jogos; quarta-feira: plasticina; quinta-feira: jogos; sexta-feira: desenho). Há sempre uma educadora ou ajudante de serviço à porta, para receber as crianças e os pais.

**9h:30.** As crianças são encaminhadas às suas salas pela educadora e/ou ajudante da sala. Mas ainda há muitas crianças que vão chegando, sendo, assim, diretamente levadas à sala. As crianças sentam-se em roda no tapete e comem o seu reforço (bolachas ou fruta, alternadamente). Quando o tempo está agradável, as crianças realizam esta rotina no pátio exterior. Por vezes, a educadora ou ajudante dinamiza a leitura de uma história e a criança responsável preenche o mapa do tempo.

**10h.** A partir deste momento, as crianças fazem as suas atividades, quer orientadas pela educadora, quer brincadeira livre nas áreas da sua opção. Na maior parte das vezes, as crianças têm a oportunidade de escolher em que área brincar, mas por vezes, a educadora sugere certas áreas a certas crianças, por as frequentarem pouco, por exemplo.

**11h15.** As crianças iniciam a arrumação das áreas e, quando terminam, sentam-se no tapete para marcar as presenças. Não são marcadas no momento inicial da manhã porque há um número significativo de crianças que ainda não chegaram nessa altura. Enquanto esperam pela hora de descer para o refeitório, canta-se, entoa-se lengalengas ou faz-se jogo de grande grupo, por exemplo.

**11h45.** Por esta altura, as crianças formam um comboio e descem até ao refeitório, onde almoçam. As crianças são autónomas na refeição, quase não dependendo do adulto.

**12h30.** As crianças que já almoçaram formam novamente um comboio e sobem, dirigindo-se à casa de banho para fazer as suas necessidades e lavar as mãos e a boca. As restantes ficam no refeitório, acompanhadas pela ajudante que apoia todas as salas, subindo com elas quando terminam a refeição, dirigindo-as também à casa de banho. Todas as crianças vão sozinhas à casa de banho e também lavam as mãos e boca de forma completamente autónoma.

**12h45.** Depois de saírem da casa de banho, as crianças despem sozinhas o seu bibe e dirigem-se ao dormitório, para o repouso. A maioria já adquiriu o controlo dos esfíncteres na hora do repouso, sendo que apenas quatro crianças usam fralda nesse momento. Também são poucas as que dependem de algum boneco ou chupeta para dormir.

**15h30.** As crianças levantam-se, sendo que as que acordam antes desta hora vão calmamente à casa de banho, regressando para se deitar novamente até à hora de levantar. Uma vez que o grupo partilha o espaço do refeitório com outros grupos, é necessário que os horários sejam cumpridos, de forma a não prejudicar ninguém. Desta forma, nem sempre é possível respeitar a necessidade de dormir da criança, pois, no máximo até as 15h45, todas as camas têm que estar arrumadas, para que se saia novamente para o refeitório.

**16h.** As crianças formam um comboio e descem para tomar o lanche. Começam também a sair algumas crianças enquanto ainda se encontram no refeitório.

**16h30.** A partir deste momento, as crianças brincam livremente no espaço exterior ou nas áreas da sala, até que a instituição encerre, às 19h. Uma vez que a educadora tem horário de saída às 16h30, a partir dessa hora já não acontece qualquer tipo de atividade letiva.

### **Anexo 3. Dados da caracterização das crianças e das famílias**

#### **Anexo 3.1. Idades e Habilitações escolares dos pais das crianças do JI**

<b>Idades</b>	<b>Mães</b>	<b>Pais</b>
<b>Menos de 25 anos</b>	1	
<b>25 – 29</b>		
<b>30 – 34</b>	3	2
<b>35 – 39</b>	11	7
<b>40 – 44</b>	5	5
<b>45 – 50</b>		2
<b>+ 55 anos</b>		
<b>Sem dados</b>	6	8

Fonte: PCG do JI

Habilitações	Mães	Pais
Ensino Secundário	4	6
Ensino Médio	4	3
Ensino Superior	12	10
Mestrado	5	2
Doutoramento	1	3

Fonte: PCG do JI

### Anexo 3.2. Idades (aquando do início da prática) e sexo das crianças da Creche

Sexo	Criança	Idade (anos, meses)
<b>Masculino</b>	M1	2, 6
	M2	2, 10
	M3	2, 1
	M4	2, 11
	M5	2, 8
	M6	2, 9
	M7	2, 10
	M8	2, 4
	M9	2, 7
	M10	2, 5
	M11	2, 4
	M12	2, 1
<b>Feminino</b>	F1	2, 10
	F2	2, 11
	F3	2, 2
	F4	2, 1
	F5	2, 9

Fonte: Elaboração própria

Anexo 3.3. Idades (aquando do início da prática) e sexo das crianças do JI

<b>Criança</b>	<b>Idade (Anos, meses)</b>	<b>Sexo (M – masculino; F – feminino)</b>
A.P.	3, 10	F
A.A.	3, 5	F
A.R.	3, 5	M
B.M.	3, 7	M
D.S.	3, 2	M
F.F.	3, 9	F
F.B	3, 9	M
F.S.	3, 6	M
H.A.	3, 6	M
I.S.	4, 1	F
J.J.	3, 11	M
J.B.	3, 7	M
J.A.	3, 6	M
Le.R.	3, 7	F
L.R.	3, 9	F
M.D.	3, 4	M
M.M.	3, 3	M
M.C.	3, 11	F
M.S.	3, 11	F
S.M.	3, 11	F
T.F.	3, 11	M
V.G.	3, 7	M
V.P.	3, 9	F
V.F.	3, 7	M
V.L.	3, 11	M
X.L.	3, 6	M

Fonte: Elaboração própria

Anexo 3.4.       Explicitação dos níveis do COR, categoria descrição de sequência e tempo

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

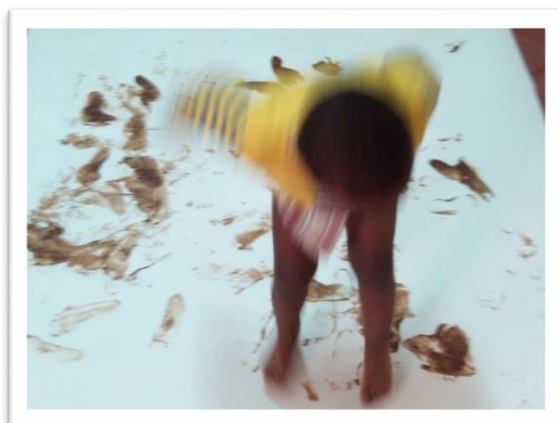
Fonte: Fundação de Inovação Educacional *High/Scope*

## Anexo 4. Registos fotográficos

### Anexo 4.1. Momentos de leitura na creche



### Anexo 4.2. Técnicas de pintura utilizadas pelas crianças na creche



Anexo 4.3. Jogos de categorização e ligação na creche



Anexo 4.4. Atividades do projeto no JI





Anexo 4.5. Mural das Cores (atividade de participação dos pais na creche)



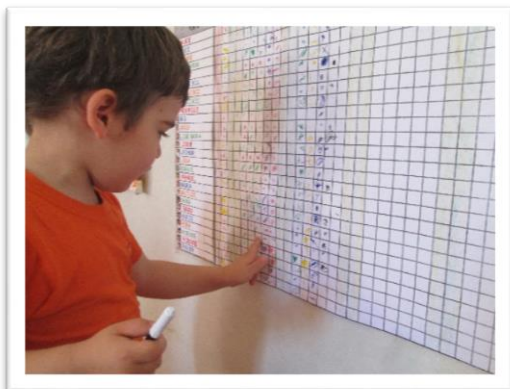
Anexo 4.6. Atividade “Em que estação do ano é o meu aniversário?”



Anexo 4.7. Atividade “O que comeu a lagartinha?”



Anexo 4.8. Preenchimento do mapa das presenças



Anexo 4.9. Mapa dos dias da semana



Anexo 4.10. Relógio introduzido na sala



