



Catarina Moura da Silva  
Argüelles Morais

Nº 140139005

**A Organização do Tempo em  
Educação de Infância - A adequação  
da rotina às necessidades e  
interesses das crianças**

(Versão Definitiva)

Relatório de Projeto de Investigação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

13 de janeiro de 2016

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria do Rosário da Silva Rodrigues

Arguente: Professora Doutora Ângela Lemos

Orientador: Professora Especialista Sofia Figueira

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente aos meus pais, porque sem o seu apoio, carinho, incentivo, motivação, dedicação e compreensão certamente não teria chegado até aqui. Obrigado por me permitirem conquistar mais uma etapa da minha vida, e por me fazerem ser sempre uma pessoa melhor.

Um agradecimento ao meu irmão por todo o amor, preocupação, incentivo e coragem.

Agradeço igualmente à Joana Vargas por todo o apoio, incentivo e compreensão durante todos os desabafos e frustrações, e por me ajudar com o inglês, na tradução do *abstract*.

Ao João Neto, por todo o apoio, incentivo, amor e motivação.

Aos meus avós por todo o incentivo.

Às minhas colegas de licenciatura e de mestrado, Inês Pereira, Ana Simões e Ana Matos, pelo companheirismo, partilha de experiências e apoio ao longo destes quatro anos que tornaram esta etapa mais fácil e enriquecedora.

À professora Sofia Figueira pela sua disponibilidade, apoio e orientação na realização deste relatório, e ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Às educadoras cooperantes, por partilharem as suas práticas e experiências, e pela confiança que depositaram em mim.

Por serem modelos de inspiração e de referência na construção da minha identidade profissional um especial agradecimento à educadora de creche, à professora Sofia e à minha mãe.

Um profundo agradecimento ao meu pai, pelo acompanhamento que me prestou ao longo deste percurso de quatro anos, por todas as horas a ajudar-me a dar forma às minhas conceções e aprendizagens, pela incansável motivação e força para me superar que me transmite diariamente.

A todas as crianças e bebés com quem tive a oportunidade e o prazer de partilhar conhecimentos, aprendizagens e emoções.

## **Resumo**

O presente relatório tem como temática: A organização do tempo em educação de infância – A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças.

O relatório apresenta um estudo transversal em dois contextos distintos, creche e jardim-de-infância, realizado a partir das observações e das vivências realizadas nos momentos de estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A investigação assentou no paradigma interpretativo e na metodologia qualitativa, tendo como finalidade compreender como é que na organização do tempo as educadoras de infância organizavam a rotina de forma a responder às necessidades e interesses das crianças.

Neste estudo as opções de recolha da informação foram a observação participante, as notas de campo, o inquérito por questionário e a análise documental. A partir dos instrumentos selecionados, assim como do modo como foram percecionadas as duas práticas pedagógicas, são descritas e interpretadas as observações realizadas e as conceções das educadoras cooperantes.

A análise interpretativa realizada neste estudo permitiu constatar que o educador de infância, enquanto gestor de currículo responsável pela organização do tempo no contexto educativo onde exerce funções, deve adequar as rotinas de forma a responder às necessidades e interesses das crianças.

**Palavras-Chave:** rotina; organização do tempo; educação de infância; creche; jardim-de-infância; educador de infância

## **Abstract**

The theme of the present resume is: The organization of time in kindergarten-Children's necessities and interests adapted to the routines.

The resume presents a transversal study in two distinct contexts: baby nursery and kindergarten, both based on the observation and direct cohabitation that took place during the internship in the context of the master's degree in preschool education.

The investigation was based on interpretative paradigm and qualitative methodology with the final purpose of understanding how in the organization of time the childhood educators organize the routine in order to respond to children's interests and necessities.

In this study the forms of gathering information were several – began with participative observation, field notes, questionnaires and documental analyses. From the selected instruments, as well as the way the two pedagogic practices were perceived, the observations made and the cooperating teacher's conceptions are described and interpreted.

The interpretative analyses made in this study allow us understand that the childhood educator, while curriculums manager and responsible of time in the educative context were its functions are exercised, should suit the routines in order to correspond to the children's necessities and interests.

**Key words:** routine, time organization, childhood education, baby nursery, kindergarten, childhood educator

## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
Índice de ilustrações .....	vi
Introdução .....	1
<b>Capítulo 1 - Quadro Teórico de Referência.....</b>	<b>5</b>
1.    Conceito de rotina em educação de infância .....	5
2.    O papel do educador enquanto gestor do currículo na organização das rotinas .....	8
3.    Organização da rotina diária na perspetiva High Scope.....	12
<b>Capítulo 2 - Metodologia .....</b>	<b>21</b>
1.    Metodologia de investigação .....	21
2.    Técnicas e procedimentos de recolha e análise de informação .....	24
3.    Questão de Investigação .....	30
<b>Capítulo 3 - A Apresentação Interpretação das Observações Realizadas na Creche e no Jardim-de-Infância.....</b>	<b>32</b>
1.    Contexto de Creche .....	32
1.1.    Caraterização do Contexto .....	32
1.2.    Caraterização do Grupo.....	34
1.3.    Organização da rotina.....	36
1.4.    Interpretação das observações realizadas .....	41
2.    Contexto de Jardim-de-Infância .....	48
2.1.    Caraterização do Contexto .....	48
2.2.    Caraterização do Grupo.....	51
2.3.    Organização da rotina.....	53

2.4. Interpretação das observações Realizadas.....	59
3. Concepções das Educadoras Cooperantes .....	69
<b>Capítulo 4 - Considerações Finais .....</b>	<b>72</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>76</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>80</b>
Anexo 1 - Questionários apresentado às educadoras cooperantes .....	81
Anexo 2 – Notas de campo dos contextos de creche e jardim-de-infância.....	85
<b>Apêndices .....</b>	<b>95</b>
Apêndice I - Momentos da rotina em creche .....	96
Apêndice II - Momentos da rotina em jardim-de-infância.....	98

## **Índice de ilustrações**

Ilustração 1 - exploração livre.....	96
Ilustração 2 - exploração livre.....	96
Ilustração 3- exploração orientada .....	96
Ilustração 4 - alimentação dos bebés que ainda bebem biberon .....	96
Ilustração 5 - alimentação dos bebés nas cadeiras de repouso.....	96
Ilustração 6 - alimentação dos bebés nas cadeiras de alimentação .....	96
Ilustração 7 - adormecer nas cadeiras de repouso.....	97
Ilustração 8 - transição dos bebés da cadeira de repouso para o berço .....	97
Ilustração 9 - higiene.....	97
Ilustração 10 - exploração no exterior.....	97
Ilustração 11 - acolhimento.....	98
Ilustração 12 – tempo de grande grupo e planeamento.....	98
Ilustração 13 – exploração livre .....	98
Ilustração 14 – exploração orientada.....	98
Ilustração 15 – momento de higiene .....	98
Ilustração 16 – momento de refeição .....	98
Ilustração 17 – tempo de repouso .....	99
Ilustração 18 – trabalho em pequenos grupos .....	99
Ilustração 19 – tempo de exterior.....	99

## **Introdução**

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O relatório visa apresentar o estudo de investigação que desenvolvi, articulando as aprendizagens realizadas nas unidades curriculares do mestrado com as vivências e observações realizadas nos estágios em contexto de creche e jardim-de-infância.

O início da elaboração deste relatório realizou-se na unidade curricular Seminário de Investigação de Projeto, onde foi delimitada a temática do projeto com base nas experiências vivenciadas no estágio em creche, elaborado igualmente um quadro teórico da metodologia de investigação assim como a definição dos conceitos chave do projeto de investigação.

No começo do estágio em creche uma das minhas preocupações centrais foi encontrar, na sala e na prática da educadora, uma situação passível de ser otimizada no sentido de responder de forma mais adequada às necessidades das crianças e consequentemente melhorar a ação pedagógica.

Ao observar, vivenciar e participar na dinâmica da sala do berçário, não consegui identificar nenhuma situação suscetível de ser otimizada. No entanto, na vivência e observação das rotinas no berçário compreendi que tinha algumas conceções erradas sobre esta temática. A compreensão destas conceções erradas permitiu-me igualmente compreender a importância de uma rotina organizada e estruturada, e ao mesmo tempo flexível, de forma a responder às necessidades e interesses das crianças tornando-se, naturalmente promotora de desenvolvimento e aprendizagem. Consequentemente considerei que seria importante na construção da minha identidade profissional, e de certa forma também pessoal, aprofundar esta temática.

Foi esta a base da escolha da temática, tendo o estudo como tema **“A organização do tempo em educação de infância - A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças”**.

Durante o estágio as minhas observações foram mais incisivas sobre as rotinas da sala. Podemos compreender a rotina como “uma categoria pedagógica [...] que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo espaço social,

creches ou pré-escolas” (Barbosa, 2006:201) sendo que a rotina é constituída por todas as atividades que se realizam recorrentemente mas que não devem ser feitas da mesma forma todos os dias (*ibid*).

As observações realizadas diariamente permitiram-me compreender que “à medida que os educadores vão passando tempo com as crianças, começam a ver o dia através dos olhos das crianças” (Post & Hohmann, 2011:201). É através do conhecimento que o educador desenvolve de cada criança que consegue responder aos horários individuais de cada criança e simultaneamente criar um horário para o grupo (*idem*).

Observei ainda que a partilha do controlo sobre os acontecimentos diários com a criança valoriza as necessidades das crianças, quer fisiológicas quer de exploração, possibilitando-lhes escolhas (Araújo, 2013).

Ao deparar-me no contexto de creche com práticas tão adaptadas às necessidades das crianças e não encontrando nenhuma situação passível de ser otimizada na prática da educadora, considerei que a questão de investigação deveria incidir sobre a postura do educador de infância enquanto gestor do currículo e promotor de rotinas adequadas às necessidades de cada criança e do grupo em geral, fomentadoras do desenvolvimento e da aprendizagem.

Defini a questão de investigação “**De que forma o educador de infância promove uma rotina adequada às necessidades e interesses das crianças?**”, que me possibilitou dar sentido às observações realizadas e às vivências na creche e no jardim-de-infância, permitindo-me igualmente a sua interpretação e compreensão.

No contexto de jardim-de-infância onde realizei o segundo estágio deparei-me com uma situação oposta à encontrada no contexto de creche, uma vez que a rotina era pouco flexível e as necessidades e interesses das crianças não eram muitas vezes tidas em conta na organização e estruturação das rotinas.

Ao observar atentamente o dia-a-dia na sala pude compreender que dois momentos da rotina se encontravam desfasados das necessidades e interesses das crianças, nomeadamente o momento do acolhimento onde era pedido diariamente às crianças que se mantivessem sentadas, por um período aproximado de meia hora, a explorar um livro ou a explorar um brinquedo trazido de casa, situação esta que gerava agitação e conflitos entre pares. O outro momento da rotina era o tempo de descanso, que tinha a duração de

duas horas e meia, momento em que pude compreender que existiam muitas crianças que já não necessitavam de dormir a totalidade deste tempo, no entanto tinham de permanecer deitadas em silêncio até ao término do momento estabelecido para a sesta. Nestes moldes este momento da rotina diária era desprovido de significado para estas crianças.

Outra situação que necessitava de ser otimizada era a flexibilidade da rotina diária, uma vez que o cumprimento de horários previamente estabelecidos se sobrepunha à adaptação das rotinas em função das necessidades e interesses das crianças.

Apesar de ter identificado três situações passíveis de serem otimizadas, e ter definido estratégias de intervenção, ao propor à educadora cooperante as estratégias encontradas para cada momento, esta considerou que todas elas eram desadequadas e conseqüentemente não permitiu qualquer implementação. A impossibilidade de otimizar os diferentes momentos da rotina despoletou alguns sentimentos de frustração e impotência, uma vez que considerava que poderia otimizar a rotina da sala mas que não me era dada essa oportunidade.

Não tendo tido oportunidade de intervir em nenhum dos contextos de estágio, quer por não ter encontrado situações passíveis de serem otimizadas na prática da educadora cooperante de creche, quer por a educadora cooperante de jardim-de-infância não ter concordado com as propostas de intervenção, não consegui realizar uma investigação com o cariz de investigação-ação, como era o pretendido com este relatório.

A investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1991:292), isto é, pressupõe a delimitação de uma situação passível de ser otimizada e posteriormente uma modificação da mesma através da intervenção na prática. Ao não ter realizado esta intervenção no sentido de otimizar o contexto, a minha investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, nomeadamente na investigação qualitativa.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo intitulado quadro teórico de referência, faço uma abordagem ao conceito de rotina e à sua importância na educação de infância, ao educador de infância enquanto gestor do currículo e descrevo a organização de uma rotina diária, segundo a estrutura sugerida pela perspectiva High Scope, porque ambas as educadoras cooperantes,

organizavam as suas práticas com base nesta perspectiva. Nos contextos de creche e jardim-de-infância a estrutura base da rotina diária é semelhante, no entanto as intencionalidades educativas e a relevância de cada um destes momentos são diferentes, pelo que neste ponto do quadro teórico de referência analiso essas mesmas diferenças.

O segundo capítulo, metodologia de investigação, destaca as principais opções metodológicas de investigação: o paradigma interpretativo, e a investigação qualitativa. São ainda enunciadas e analisadas as técnicas e processos de recolha de informação mobilizados na investigação. Enuncio também a questão de investigação referindo as motivações que levaram à construção da mesma.

No terceiro capítulo, a apresentação interpretação das observações realizadas na creche e no jardim-de-infância, são apresentados os dois contextos de estágio, caracterizo as instituições e os grupos de crianças, as rotinas diárias implementadas em cada um dos contextos, bem como a reflexão das observações realizadas nos dois momentos de estágio. São também analisados os questionários realizados às educadoras cooperantes, onde procuro fazer uma ponte entre as suas conceções teóricas e as suas práticas.

No último capítulo, as considerações finais, transmito a forma como decorreu o percurso realizado na construção do relatório tentando articular de forma crítica e sintética as várias partes. Realço as dificuldades encontradas, as estratégias desenvolvidas para as ultrapassar, as aprendizagens realizadas e como contribuíram para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

Por fim apresento as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

## **Capítulo 1 - Quadro Teórico de Referência**

No presente capítulo apresento uma abordagem teórica sobre o conceito e a importância das rotinas na educação de infância, salientando o papel do educador enquanto gestor do currículo e organizador das rotinas.

Apresento também a descrição dos momentos de uma rotina diária em creche e jardim-de-infância segundo a perspectiva High Scope, porque era a abordagem / modelo utilizado por ambas as educadoras cooperantes.

### **1. Conceito de rotina em educação de infância**

Zabalza (1992:195) define uma rotina como

uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador(a) promova actividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente.

Na perspectiva de Barbosa (2006: 37), a rotina é:

uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho quotidiano nas instituições de educação infantil [...] podendo ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da quotidianidade.

Para Zabalza, (1992:169) “a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala”, sendo o tempo utilizado de forma a criar um “tempo de experiências educacionais ricas e [de] interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013:87), pelo que na perspectiva de (Ostetto, 2013:82) poderemos considerar que “a rotina estrutura a vivência do grupo, fazendo-o acontecer”.

Encontramos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) referência à rotina definindo-a como educativa quando “é intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (M.E, 1997: 40). Está implícita nesta definição a flexibilidade como uma característica da rotina em educação de infância.

Neste seguimento interpreta-se uma rotina diária educativa como uma sequência de acontecimentos previamente estruturados que se repetem diariamente na sua estrutura mas não no seu conteúdo, isto é, diariamente as crianças têm um momento de trabalho,

no entanto nesse momento são realizadas atividades diferentes em cada dia, ou o momento de refeição que apesar de se repetir diariamente as conversas, explorações e interações são diferentes todos os dias.

A rotina diária deve ser passível de ser compreendida e seguida pelas crianças, com a supervisão de adultos, fornecendo uma estrutura aos acontecimentos do cotidiano (Hohmann & Weikart, 2011), uma vez que, de acordo com vários autores (Hohman, Weikart, & Banet, 1979, Zabalza, 1992), a rotina diária transforma-se num marco de referência fornecendo uma estrutura mental da rotina diária permitindo que adultos e crianças se concentrem nas atividades que estão a desenvolver sem a preocupação sobre o momento que se seguirá.

De acordo com Post e Hohmann (2011: 195),

quando o dia avança seguindo um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais [...] e, depois de participarem nestas rotinas de cuidados, podem juntar-se de novo ao decurso dos acontecimentos que interromperam.

O percurso conhecido permite “sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consciência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011: 226), podendo ainda apresentar-se como “um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011: 224)

É esta sequência diária que vai permitir que as crianças tenham o conhecimento antecipado do seu dia-a-dia, ou seja, a previsibilidade subjacente à implementação de uma rotina diária estável permite que as crianças tenham um conhecimento do seu dia-a-dia, sabendo o que podem esperar do momento que estão a vivenciar e dos que se seguem, diminuindo sentimentos de ansiedade e promovendo sentimentos de segurança (Oliveira-Formosinho, 2013), na medida em que “um contexto de vida que se conhece é, em si mesmo, uma segurança” (Zabalza, 1992:169).

Aliada à segurança transmitida pela rotina diária encontra-se a autonomia, uma vez que as crianças ao terem conhecimento da sequência de acontecimentos em que o seu dia decorre não precisam que o adulto lhes diga o que se sucederá em seguida, (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979). Permite ainda que os adultos, ao já terem previamente

estruturado a rotina diária possam “envolver-se completamente no apoio e encorajamento das crianças para que façam e digam as coisas de forma autónoma” (Hohmann & Weikart, 2011:224).

É ainda de salientar a importância da flexibilidade das rotinas uma vez que a rotina de forma a ser eficiente e responder efetivamente às necessidades e interesses das crianças tem de ser flexível.

Segundo Post e Hohmann (2011:197), “a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança”. Desta forma a rotina tem de ser “flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Hohmann & Weikart, 2011: 227). Assim, a flexibilidade de uma rotina estende-se para além da capacidade de num determinado dia não se efetuar determinado momento previamente delimitado pela rotina diária. A flexibilidade implica que diariamente o educador consiga fazer corresponder a rotina diária às necessidades demonstradas pelas crianças em determinado dia, quer seja porque estiveram doentes e ainda se encontram em período de convalescença precisando de ir dormir mais cedo, ou porque as crianças estão extremamente motivadas em determinada atividade pelo que se poderá prolongar a atividade e atrasar o momento que se segue (Spodek & Saracho, 1998).

Para que as crianças possam integrar a estruturação e organização da rotina diária esta tem de ser flexível no sentido de poder comportar as alterações subjacentes a interesses e desejos expostos pelas crianças diariamente (Ostetto, 2013), uma vez que “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (M.E, 1997:40). Estas alterações são planeadas “apoiando-se na estrutura orientadora da rotina” (Oliveira, Mello, Vitória, & Ferreira, 2003:76).

A criança ao participar na dinamização da rotina tem oportunidade de aprender a gerir o tempo, negociar com outros a organização da vida quotidiana, partilhar os seus diversos momentos e o seu significado social (Bondioli, 2004:147),sendo que estes aspetos são essenciais no processo de socialização.

A estrutura da rotina diária é ainda fundamental ao nível da apropriação do tempo, uma vez que permite às crianças a compreensão e apropriação da existência de fases e de um encadeamento sequencial (Zabalza, 1992).

Em síntese, a rotina diária em educação de infância deverá ser reconhecida como uma estrutura flexível, demonstrando as intencionalidades educativas subjacentes às práticas de cada educador e deve dar primazia às características e interesses do grupo em parceria com as necessidades e interesses individuais de cada criança.

## **2. O papel do educador enquanto gestor do currículo na organização das rotinas**

Na abordagem à temática da rotina, é essencial a abordagem ao papel do educador de infância enquanto gestor do currículo (Vasconcelos, 2009) e conseqüentemente organizador da rotina.

Nos documentos que enquadram a educação pré-escolar em Portugal, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto Lei 241/2001), encontramos referência à organização das rotinas enquanto função e responsabilidade do educador de infância no desenvolvimento de práticas educativas adequadas às necessidades e interesses das crianças e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

No que concerne à organização do tempo as OCEPE (1997:41) referem que:

porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças introduzindo os ajustamentos e correções necessárias.

E que na organização da rotina o educador de infância deve “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (M.E., 1997:40) .

O Decreto-lei 241/2001, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, define na parte II, ponto 2, alínea c), que na conceção e desenvolvimento do currículo o educador de infância “procede a uma organização do

tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”.

É essencial que os educadores ao pensarem e organizarem a rotina diária conheçam as necessidades e interesses do grupo e de cada criança que o constitui. Para isso torna-se essencial que aprendam e respondam “ao horário diário *personalizado* de cada bebê ou criança e, em simultâneo, desenvolvam um horário diário *global* que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Post & Hohmann, 2011:195). Esta conciliação entre horários de cada criança e o horário do grupo não se afigura uma tarefa simples, pelo que se torna “importantíssimo que as equipas de educadores passem algum tempo todos os dias a analisarem as suas observações das crianças e as subsequentes planificações” (*ibid*).

Considera-se ser igualmente essencial que o educador de infância em parceria com a equipa pedagógica consiga acompanhar e apoiar as crianças em todos os momentos da rotina, desde a sua chegada à instituição até ao momento da saída, para que todos os momentos sejam otimizados de acordo com as necessidades e interesses das crianças, transmitindo-lhes a segurança, promovendo os desafios necessários ao seu desenvolvimento. Podemos então compreender que o papel do educador é “o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013:89), para que desta forma a criança encontre ferramentas para ultrapassar as situações ou problemas por si só, tendo o educador como impulsionador da sua motivação (*ibid*).

Como referido, a estruturação da rotina diária implica que o educador de infância seja um gestor do currículo tentando conciliar os horários personalizados de cada criança com o horário global da sala, processo desafiante e complexo que requer trabalho em equipa e em que os vários membros dispõem períodos do dia a analisar as observações das crianças e a planificar de acordo com as mesmas (Figueiredo, 2005). É importante notar que “o apoio do adulto deve ser permanente desde o momento em que a criança entra [...] até ao momento da partida” (Figueiredo, 2005:18).

É portanto fundamental que o educador consiga adaptar as rotinas aos interesses e necessidades individuais e coletivos, uma vez que

as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de

sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio (Barbosa, 2006: 39).

A rotina “embora pensada pelo adulto [...], tem de ser progressivamente co-construída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013: 87). Logo, a rotina deverá permitir “às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2011: 224), uma vez que dentro dos limites claros delimitados pela rotina, as crianças sentem-se livres para desenvolver as suas próprias metodologias de realizar as coisas, contando com o apoio do adulto ao invés de depender da sua instrução constante (Hohmann & Weikart, 2011).

O educador enquanto promotor de rotinas flexíveis permite a participação das crianças na estruturação e organização das rotinas, considerando-as enquanto *seres que interagem e fazem*. (Ostetto, 2013)

Os educadores de infância devem ainda realizar parcerias com pais na construção e planificação das rotinas diárias de forma a criar rotinas que permitam às crianças uma previsão do seu dia e que sejam no entanto flexíveis de forma a estimularem as especificidades de cada criança (Post & Hohmann, 2011).

Outro aspeto fundamental da prática do educador enquanto gestor do currículo é a avaliação da prática educativa em geral e das rotinas em particular.

Ao avaliar, o educador de infância pode compreender se a “cada passo está havendo um avanço em direção aos propósitos estabelecidos” (Zabalza, 1998:54), isto é, apenas através da avaliação o educador compreende se as práticas em vigor se adequam às suas intencionalidades pedagógicas. Como tal, o processo de avaliação implica “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (M.E., 1997:27).

Segundo Zabalza (1998), no processo de avaliação devem ser considerados dois tipos de análise, a *análise do funcionamento do grupo em seu conjunto*, que se refere à avaliação do grupo de crianças no seu todo e à avaliação das várias componentes do trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador (organização dos espaços, do tempo, etc.). e a *análise do processo individual de cada criança*, que se refere à avaliação individual e específica de cada criança do grupo através de constatações periódicas.

Um dos instrumentos chaves da avaliação é a observação, uma vez que é através da observação que conhecemos as capacidades, interesses e dificuldades de cada criança e do grupo em geral (M.E, 1997). “A observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (M.E, 1997:25), na medida em que permite ao educador dispor de registos que podem ser analisados para compreender se os procedimentos em vigor são promotores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

A análise dos registos feitos através da observação permite “Transcender a rotinização rígida para uma (des)construção reflexiva da rotina” (Ramos, sd:11), onde são tidos em consideração as necessidades das crianças, do educador e da instituição. Sem esta análise da observação crítica corre-se o risco de “ter uma rotina sem significado e muitas vezes autoritária, tirando a autonomia das crianças” (*ibid*)

A avaliação deve ainda, servir de base, para a adaptação da “intervenção pedagógica às características individuais dos alunos, mediante observações sistemáticas e frequentes” (Arribas, 2001:391), na medida em que possibilita compreender a pertinência das oportunidades educativas, entender se estimulam o desenvolvimento, interesses, curiosidade e desejo de aprender das crianças enquanto grupo e individualmente (M.E, 1997).

É ainda importante que o processo de avaliação seja contínuo, revisto regularmente, uma vez que permite revelar “como vai a criança; qual é a linha da frente do aprendizado, do crescimento e do desenvolvimento” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014:29). Compreenda-se que apenas através de um processo de avaliação contínuo o educador consegue analisar a sua prática e adequá-la em função das necessidades das crianças, isto se atendermos ao facto de as crianças estarem em constante desenvolvimento. Se atendermos a este último aspeto, o desenvolvimento contínuo das crianças, a importância de uma avaliação das rotinas torna-se fundamental. As rotinas devem ser regularmente atualizadas, sempre que a equipa pedagógica considerar necessário, uma vez que as crianças ao longo do seu desenvolvimento vão adquirindo novas competências, conseguindo realizar mais tarefas sozinhas, pelo que cabe ao educador estar atento às aquisições realizadas pelas crianças e adequar as rotinas em função das mesmas.

### **3. Organização da rotina diária na perspectiva High Scope**

A estrutura de uma rotina diária depende de vários fatores entre os quais, faixa etária a que se destina e o modelo curricular ou princípios pedagógicos pelo qual o educador rege a sua prática. Deverá depender ainda das características específicas de cada grupo de crianças, da organização da instituição e do trabalho da equipa pedagógica. Desta forma “a organização do tempo no espaço educacional está inerentemente ligada às atividades que são propostas para o seu desenvolvimento, além do suprimento das necessidades básicas da criança” (Ramos, sd:5).

De um modo geral, independentemente das especificidades acima referidas, uma rotina diária em educação de infância abrange alguns momentos comuns, as rotinas, como podemos compreender analisando os exemplos de rotinas diárias apresentadas por diversos autores Zabalza, 1998, Post e Hohman, 2011, Spodek e Saracho, 1998, entre outros. Estes momentos, comuns a todas as rotinas são: o acolhimento e a saída que prevê a entrega das crianças à equipa educativa ou aos pais e a troca de informação entre os pais e a equipa pedagógica; a alimentação que comporta as refeições realizadas na instituição como o almoço e o lanche; a higiene que prevê os cuidados de higiene das crianças como a mudança da fralda, a satisfação das necessidades fisiológicas e a lavagem das mãos; a exploração livre ou dirigida que prevê a exploração das várias áreas ou a realização de atividades propostas pelo educador; e ainda a sesta que prevê o repouso das crianças (este momento, apesar de surgir como explícito nos autores analisados e nos contextos presenciados, não existe, por norma, nos jardins-de-infância da rede pública).

Ambas as educadoras cooperantes, de creche e de jardim-de-infância, organizavam a prática educativa segundo a perspectiva High Scope. A educadora de creche organizava a sua prática baseada nos princípios da Abordagem High Scope e a educadora de jardim-de-infância dizia organizar a sua prática segundo o Modelo Curricular High Scope,

A perspectiva High Scope tem por base o princípio da aprendizagem pela ação, que defende que as crianças aprendem e constroem o seu conhecimento através do seu envolvimento ativo com pessoas e materiais (Post & Hohman, 2011:11).

A rotina diária é constituída por diversos momentos numa sequência que deve ser simultaneamente previsível (organizada e consistente), e flexível e que integre o conceito de aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2011).

As práticas educativas assentes na perspetiva de aprendizagem ativa incluem determinados momentos que apresento de seguida procurando salientar as diferenças entre a rotina na creche e no jardim-de-infância.

O primeiro momento da rotina é o acolhimento, momento de transição entre a família e a creche, que pode causar em algumas crianças sentimentos de angústia e abandono, independentemente do contexto em que estão inseridas, uma vez que se trata do momento de separação das famílias. Este momento exige uma organização que preveja um número suficiente de adultos para que haja sempre um membro da equipa disponível para receber as famílias. Receber as famílias de forma calorosa ajuda as crianças a sentirem-se em segurança com a equipa pedagógica, sabendo que esta “os irá respeitar e deixá-los em segurança até que os pais os venham buscar” (Post & Hohman, 2011: 210).

Este é um momento delicado em que, essencialmente na creche, muitos pais optam por se irem embora quando os filhos estão distraídos em alguma exploração. No entanto é fundamental que as famílias se despeçam das crianças de forma clara, evitando que a criança se aperceba posteriormente que o familiar saiu sem se despedir, uma vez que “a longo prazo, a dor de ouvir um dos pais a dizer “Adeus [...]” é menor do que a dor de se sentir, de facto, traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisarem” (Post & Hohman, 2011: 218).

Este momento deve ser um momento privilegiado de partilha de informação dos pais para com a equipa pedagógica, sobre a criança. Algumas informações sobre a criança, como dormiu, como comeu, a que horas acordou, etc, são importantes para o educador perceber as reações da criança e poder responder da melhor forma às necessidades da mesma ao longo do dia.

O segundo momento da rotina é diferente na creche e no jardim-de-infância. Na creche a seguir ao acolhimento, por norma, segue-se o tempo das explorações livres ou proposta pelo educador, o que pressupõe tempo para que as crianças possam “investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores” (Post & Hohman, 2011:249). Os bebés que ainda não se deslocam sozinhos fazem as suas escolhas e explorações a partir do leque de materiais diversificados e apelativos que o educador coloca ao seu alcance (Post & Hohman, 2011).

No jardim-de-infância o acolhimento é sucedido pelo tempo de planeamento. Este é o período em que cada criança define o que pretende fazer no tempo de trabalho, nomeadamente o que querem fazer, onde, com que materiais e de que forma (Hohman, Weikart, & Banet, 1979). O planeamento quando é feito pelas crianças “encoraja-as a ligar os seus interesses com acções intencionais e com um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011:229), desenvolve ainda competências como “ouvir, falar, prever, sequenciar, resolver problemas, dar ideias, expor pensamentos e tomar decisões” (Zabalza, 1998:188). A possibilidade de a criança planear diversas atividades regularmente permite-lhe desenvolver a longo prazo o sentido de controlo do seu dia-a-dia, responsabilidade e consequências das respetivas escolhas (Zabalza, 1998).

De salientar que na creche o momento de planeamento pode ser introduzido na rotina diária a partir dos 2/3 anos. Ao estimular-se as crianças a planear induz-se que elaborem *quadros mentais de si próprias em ação*, que associem ideias e ações e que comuniquem e expressem as suas intenções (Post & Hohmann, 2011).

Segundo Zabalza (1998:188) “As diferentes estratégias de planeamento são seleccionadas de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento das crianças”, o que significa que este momento não é realizado da mesma forma quer se trate de um grupo de 2/3 anos ou um grupo de 3 aos 5 anos. Cabe ao educador organizar este momento de acordo com idade das crianças que constituem o grupo, reconhecendo que “a planificação com crianças mais novas constitui uma interação breve, íntima, de um-para-um” (Post & Hohman, 2011:265).

A seguir ao planeamento segue-se o tempo de trabalho. É neste período que as crianças põem os seus planos em prática, centrando-se na exploração e na resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). Por regra este momento ocorre em duas ocasiões do dia, na parte da manhã após o tempo de planeamento, e na parte da tarde após o almoço para as crianças que não dormem e após a sesta para as crianças que dormem.

Este tempo consiste num momento de exploração, que pode assumir duas formas, a exploração livre e a exploração orientada. Na exploração livre a criança explora livremente áreas e materiais do seu interesse. As crianças deslocam-se assim livremente pela sala, explorando os materiais e ações, têm oportunidade de brincar isoladas, junto ou com os seus pares e educadores, desenvolvendo as suas explorações segundo o seu ritmo, interesses e competências individuais.

Na exploração orientada é o educador que propõe uma determinada exploração e os materiais a utilizar, no entanto “ainda que o educador introduza uma actividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança é livre para trabalhar com o material da forma que pretender” (Hohmann & Weikart, 2011:229), devendo o educador encorajar as crianças a fazer escolhas e tomar decisões sobre a exploração dos materiais e a descrever as suas ações (Hohmann & Weikart, 2011).

O tempo de arrumar decorre após o tempo de trabalho e prevê que as crianças arrumem os materiais e as áreas onde desenvolveram as suas explorações. Este momento permite que a criança “realize experiências-chave de classificação [...]; de seriação [...], de desenvolvimento social e de cooperação [...]; de autonomia” (Zabalza, 1998:190), permitindo-lhes ainda perceber “onde as coisas se arrumam, [...] que as coisas semelhantes se guardam no mesmo sítio [...] e como encontrar as coisas que precisam” (Hohman, Weikart, & Banet, 1979:117).

Pelas suas características as crianças não encaram o processo de arrumar como uma tarefa mas como uma atividade prazerosa, na medida em que estão interessadas em imitar os adultos e usar as ferramentas utilizadas por estes, assim como para crianças mais pequenas guardar os materiais em caixas pode ser tão estimulante como tirá-los das caixas (Post & Hohman, 2011).

O tempo de revisão é utilizado para as crianças falarem, refletirem ou mostrarem o que fizeram ao longo do tempo de trabalho, tendo sempre tendência a recordar o que foi mais excitante e significativo para elas (Zabalza, 1998).

Em concordância com a planificação também o momento de revisão foi concebido tendo em vista especialmente o contexto de jardim-de-infância, onde lhe é dado maior ênfase, sendo no entanto possível aplicá-lo em contexto de creche, na sala dos dois/três anos, ainda que com as adaptações necessárias, especialmente com crianças de dois / três anos.

Ainda de acordo com a planificação, a revisão é um processo intelectual que depende “da capacidade de imaginar, formar imagens mentais de materiais locais e ações” (Post & Hohman, 2011:262). Este processo deve ser gradualmente mais complexo consoante a faixa etária e as capacidades das crianças. As crianças mais pequenas “estão a desenvolver a capacidade para se lembrarem daquilo que fizeram no passado [...]

comunicam estas recordações através de uma combinação encadeada de gestos, acções e palavras” (Post & Hohmann, 2011:262)

Este processo ajuda as crianças a “refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias acções” (Hohmann & Weikart, 2011:229), uma vez que lhes dá a oportunidade de

falarem com as outras sobre as experiências pessoais significativas[...]; ajudarem as outras a encontrar soluções para os problemas; chegarem a estabelecer uma relação entre o plano e a atividade realizada[...]; ajudarem a representar as suas acções e a verbalizá-las; aprenderem com as suas experiências a utilizar esses conhecimentos em outras ocasiões (Zabalza, 1998:191).

O tempo de exterior na creche possibilita uma série de experiências sensório motoras aos bebés e crianças pequenas que lhes permitem construir o seu conhecimento (Post & Hohmann, 2011). Relativamente às crianças que ainda não se deslocam por meios próprios o tempo de exterior é igualmente importante uma vez que lhes permite alterar o espaço onde estão e conseqüentemente as suas observações, permite que o educador apresente ao bebé explorações e materiais diferentes dos disponíveis na sala, que resultarão em novos desafios e permite ainda aos bebés um contacto com a natureza.

O tempo de exterior no jardim-de-infância, destina-se “à brincadeira física, vigorosa e barulhenta [...] [onde] sem a limitação das quatro paredes, muitas crianças sentem-se mais à vontade para movimentar, falar e explorar” (Hohmann & Weikart, 2011:231). Trata-se de “um momento favorável para a incorporação de experiências-chave na área do movimento, do desenvolvimento dos grandes músculos” (Zabalza, 1998:192), uma vez que permite às crianças andarem, correrem e saltarem livremente, sem estarem confinadas aos limites da sala. Proporciona às crianças a possibilidade de “brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (Hohmann & Weikart, 2011:231).

O tempo de refeição acontece, por norma, em três momentos, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

Este momento assume especial relevância no contexto de creche, para os bebés o momento das refeições é um momento de contacto íntimo e privilegiado com o educador que centra a sua atenção no bebé (Post & Hohmann, 2011). A refeição deve ser um

momento privilegiado uma vez que promove o apego entre o cuidador e a criança (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014:53).

Quando as crianças se encontram na fase de introdução de novos alimentos na sua dieta e a aprender a comer sozinhas com as mãos ou com colheres, este momento torna-se uma atividade rica em novas experiências, texturas e sabores, uma vez que “a comida é, apenas outro material irresistivelmente atrativo para elas” (Post & Hohmann, 2011:204).

É importante que durante as refeições o educador partilhe com as crianças o controle, isto é,

é preciso que o educador lhes dê uma colher para a mão, mas que também ele segure uma colher na sua mão. Desta forma, a criança pode praticar a utilização da colher, juntamente com a utilização dos seus dedos, e o educador pode ajudá-la (Post & Hohman, 2011:224-225).

Face ao exposto, é importante que os educadores disponham de tempo para auxiliarem cada criança ao seu ritmo e que compreendam a necessidade da criança manipular a comida mesmo que esse processo implique sujar-se.

Em ambos os contextos o educador deve ser parte integrante do momento de refeição. Comer ao mesmo tempo que as crianças, transmite mensagens positivas sobre a refeição e sobre as relações sociais, conseguindo o educador simultaneamente apoiar as crianças na conversação e na exploração da alimentação, permitindo que estas desenvolvam as competências de que necessitam para comer sozinhas (Post & Hohmann, 2011). As refeições são “períodos para as crianças e os adultos apreciarem comida saudável num contexto social apoiante” (Hohmann & Weikart, 2011:232).

O tempo de higiene é o momento que mais vezes se repete no decorrer do dia nas instituições. Habitualmente este momento realiza-se antes e depois das refeições, com o lavar das mãos, ocorrendo também sempre que as crianças precisem quer ao nível dos cuidados corporais quer ao nível das necessidades fisiológicas.

No contexto de creche o momento de higiene é um momento privilegiado de relação entre o educador e a criança. Segundo Post e Hohmann (2011:229)

através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo.

Em ambos os contextos este é um momento privilegiado de promoção de autonomia.

As crianças mais novas encontram-se a descobrir o mundo que as rodeia e o seu próprio corpo, pelo que “lavar as mãos não é a mesma experiência banal que é para os adultos” (Post & Hohmann, 2011:204). Este momento, quando o adulto faculta à criança o tempo necessário, pode ser uma atividade enriquecedora de exploração da água e das próprias torneiras. Momentos como a mudança da fralda, o vestir e o despir permitem às crianças “adquirir consciência de como os seus corpos se dobram e se movimentam” (Post & Hohmann, 2011:229). Estes momentos devem implicar uma *interação diádica*, de forma a promover um tempo de qualidade onde os intervenientes, adulto / criança estão totalmente presentes e envolvidos na tarefa que têm em mão, tornando-se assim um momento educativo (Portugal, 2000).

Relativamente às crianças mais crescidas, em contexto de jardim-de-infância, o momento da higiene prevê essencialmente a satisfação de necessidades fisiológicas e cuidados de higiene como lavar as mãos, a cara, os dentes, etc.. No entanto, consoante a intencionalidade do educador, a experiência pode permitir igualmente um momento para desenvolverem a autonomia nas tarefas em que ainda dependem do educador, por exemplo, atar os sapatos, limpam-se após as necessidades fisiológicas, etc..

O tempo de descanso é o período do dia estabelecido para as crianças dormirem a sesta. O tempo de descanso permite às crianças o repouso necessário para o seu desenvolvimento, uma vez que possibilita “que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central” (Kagan, Kearsley e Zelazo, 1978 cit Post & Hohmann, 2011:241). No entanto, e porque nem todas as crianças têm a mesma necessidade de dormir, este momento deve ser pensado de forma a responder quer às necessidades das crianças que dormem quer às que dormem menos ou mesmo não precisam de dormir, permitido por exemplo que realizem atividades calmas e relaxantes.

O tempo de descanso deve ser organizado de forma diferente consoante a faixa etária das crianças e as suas necessidades individuais. Numa sala de berçário por norma não existe um horário previamente estabelecido para os bebés realizarem a sesta uma vez que os horários de cada bebé são individualizados, sendo que alguns têm necessidade de dormir várias vezes ao longo do dia. Nas restantes salas do contexto de creche, sala do

um / dois anos e dos dois / três anos, assim como no contexto de jardim-de-infância, com a exceção das crianças de cinco anos, o tempo de descanso ocorre após a hora do almoço. É importante salientar que estes horários, previamente estabelecidos, devem ser adaptados por cada equipa pedagógica em função das necessidades de descanso apresentadas pelas crianças, sendo fundamental “ajustar os horários individuais das sesta de cada criança, reconhecendo que a necessidade de sesta de cada criança varia com a idade e as circunstâncias pessoais” (Post & Hohmann, 2011:242).

É ainda importante ter em consideração que cada criança tem a sua maneira de adormecer, dormir e acordar, tal como em tantas outras questões também no descanso as crianças têm características específicas que devem ser respeitadas. Esta tarefa pode ser especialmente complexa no jardim-de-infância uma vez que por norma as crianças dormem em dormitórios que acomodam muitas crianças simultaneamente, tornando-se desta forma difícil gerir as especificidades de cada um. Cabe no entanto ao educador procurar “respeitar as necessidades, a forma de ser e principalmente a maneira de cada um dormir” (Gomes & Carvalho, 1998:144).

O último momento da rotina é o reencontro com as famílias e de separação da equipa pedagógica. À semelhança do que acontece no acolhimento este é um momento do dia em que deve haver um adulto disponível para entregar a criança à família, para que seja possível uma transição creche/família tranquila e que possibilite um diálogo acerca de como a criança passou o dia, o que fez, como esteve. Despedidas agradáveis permitem às crianças sair da instituição com um sentimento de pertença para com o espaço e o grupo (Post & Hohman, 2011).

Quer o momento do acolhimento quer o momento do reencontro com as famílias são momentos importantes que contribuem para as crianças alargarem o seu universo de confiança além do seio familiar, sendo ainda no futuro uma base para as crianças lidarem com a entrada e saída de pessoas da sua vida (Post & Hohmann, 2011).

Os momentos de transição acontecem entre os diferentes momentos da rotina. Estes momentos são frequentemente descurados mas são momentos extremamente importantes e que carecem de ser pensados e organizados.

As transições entre os vários momentos do dia devem realizar-se de forma suave e subtil, de forma a evitar que “as crianças fiquem sem saber o que fazer quando acabam

uma atividade e ainda não começou a seguinte” (Zabalza, 1998:195) de forma a prevenir situações de conflitos e confusão tão características destes períodos.

Post e Hohmann (2011) sugerem que os momentos de transição devem ser curtos e previsíveis, referindo que “as transições suaves ajudam a manter o fluir e o ímpeto, enquanto respeitam o ritmo individual e o estilo de trabalho de cada um” (Post & Hohmann, 2011:241).

Os momentos de transição são por vezes difíceis de gerir e prever na medida em que as crianças têm tempos diferentes e, como tal, terminam as mesmas atividades em períodos distintos, pelo que a rotina deverá ser organizada de forma a prever o menor número de transições possível (Hohman, Weikart, & Banet, 1979).

## **Capítulo 2 - Metodologia**

O presente capítulo aborda a metodologia utilizada na realização desta investigação. Desta forma neste capítulo é realizada a fundamentação teórica do paradigma interpretativo e da investigação qualitativa, sendo ainda identificadas as técnicas de recolha e análise de informação utilizadas no decorrer da investigação.

É ainda abordada a questão de investigação, e as motivações para a escolha do tema e conseqüentemente da questão de investigação.

### **1. Metodologia de investigação**

A área de educação de infância tem sido, ao longo dos anos sujeita a investigações tanto de âmbito quantitativo como qualitativo. Ambas as abordagens são consideradas válidas e relevantes, sendo que as suas principais diferenças residem na ética da investigação, nas noções de conhecimento e no relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação.

Consideram-se os métodos quantitativos como estando, no essencial, ligados a processos de investigação experimental, sendo que “o objetivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos” (Carmo & Ferreira, 2008:196). Este tipo de método pressupõe que o investigador prepare, ainda antes de dar início ao trabalho, um plano estruturado, onde de forma detalhada identifica não só os objetivos como os respetivos procedimentos de investigação.

No método qualitativo a investigação baseia-se no estudo dos sujeitos, procurando conhecê-los enquanto pessoas, experimentando e vivenciando as suas realidades diárias. Assim, este método é acima de tudo descritivo, onde “a descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos [...] e incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e vídeo” (Carmo & Ferreira, 2008:198). Na perspetiva de Walsh, Tobin & Graue (2002:1037) a investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas”. Abrange um leque diversificado de áreas de conhecimento, estando ligada às humanidades, ciências sociais, filosofia e essencialmente à antropologia.

Estando o termo investigação ao longo da história associado à noção de “quantitativo”, considera-se relevante a sua substituição pelo termo “interpretativo”. Walsh, Tobin & Graue (2002:1038), defendem o termo interpretativo na medida em que se trata de um termo mais abrangente, que não se opõe às questões quantitativas, preocupa-se com “o interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador” (*ibid*).

Ainda em linha com uma visão mais alargada do termo “interpretativo”, Graue e Walsh (1998:34) consideram que o termo evita as conotações de não quantitativa que o termo «qualitativa» adquiriu.

Os investigadores interpretativos procuram independentemente da metodologia e do enfoque próprio, compreender a complexidade dos fenómenos observados, assentando nos atributos enumerados por Jacob (1988 cit Walsh, Tobin & Graue, 2002:1038) “a investigação é orientada num cenário natural, é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido”.

A estes atributos, podem acrescentar-se mais dois, o facto de as observações serem contextualizadas em cenários imediatos ou mais amplos, e serem prolongadas no tempo, tornando-se repetitivas (Spindlers, 1982 cit Walsh, Tobin & Graue, 2002). Walsh, Tobin & Graue (2002) consideram ainda que a investigação interpretativa se centra na relação entre o investigador e o sujeito no decurso do processo de investigação.

A investigação interpretativa assume assim uma relevância significativa uma vez que tem privilegiado questões mensuráveis em detrimento de questões relacionadas com o aspeto da vida.

A investigação interpretativa demonstra uma maior preocupação na compreensão da realidade social partindo do seu interior, da subjetividade e da consciência individual, dando uma maior importância aos profissionais da educação uma vez que tem em consideração as suas interpretações ao invés de os tratar apenas como sujeitos da investigação. Esta metodologia obriga o investigador e o sujeito a confrontarem-se com eles próprios sob outro prisma no sentido de refletirem sobre a situação vivenciada (Walsh, Tobin & Graue 2002)

Walsh, Tobin & Graue (2002:1040), defendem dois pontos fundamentais da investigação interpretativa, o de que

a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes, e ainda que esta investigação é acessível a profissionais procurando responder não só ao entendimento dos profissionais da área mas também promover nos estudos utilidades para os mesmos

É através de um estudo realizado em 1890, pelo francês Frederick LePlay, às famílias da classe trabalhadora, que se situa a origem da abordagem qualitativa (Bogdan & Billen, 1991)

A partir desta data são diversos os contributos para a investigação qualitativa, no entanto até aos anos sessenta do século XX, a abordagem qualitativa era utilizada essencialmente por académicos nas áreas da sociologia e antropologia. É neste período que os investigadores educacionais manifestam interesse por esta metodologia e as agências governamentais começam a subsidiar a investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1991).

Segundo Bogdan e Biklen (1991) a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais, apesar de nem todos os estudos qualitativos apresentarem todas essas características.

A primeira característica considera que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1991:47), definindo que o investigador é considerado o principal instrumento, e a fonte de recolha dos dados é o ambiente natural, uma vez que o investigador se desloca ao local que pretende analisar acompanhando o público alvo do seu estudo durante longos períodos de tempo (Bogdan & Biklen 1991).

A segunda característica tende a considerar que “a investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen 1991:48) definindo que os dados recolhidos pelo investigador são bastante extensos e são analisados em todo o seu conteúdo, tendo em consideração o modo como foram registados e transcritos, sendo fulcral evitar que escapem determinados detalhes no processo (Bogdan & Biklen, 1991).

Quanto à terceira característica, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1991: 49) e define-se pelo facto de assentarem no modo como as expectativas e os procedimentos influenciam os resultados, isto é, na forma como as definições surgem e influenciam os processos (Bogdan & Biklen, 1991).

Na quarta característica “os investigadores qualitativos tede(m) analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1991: 50) definindo que os dados recolhidos não visam comprovar hipóteses estabelecidas previamente, ao invés as questões estão em aberto inicialmente e vão-se delimitando no decorrer da investigação(*ibid*).

Considera a quinta característica que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1991: 50) definindo que o investigador se deve preocupar com as perspetivas e os significados que os participantes do estudo atribuem ao que está a ser investigado (Bogdan & Biklen, 1991).

Bogdan e Biklen (1991: 287) salientam ainda a necessidade de

que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.

## **2. Técnicas e procedimentos de recolha e análise de informação**

Definido o método de investigação no ponto anterior, importa agora identificar as técnicas de recolha de informação.

Nas investigações baseadas na metodologia qualitativa, a recolha de informação pode ser feita de várias formas, que segundo Coutinho, *et al.* (2009:373) poderão ser agrupada em três categorias: técnicas baseadas na observação; técnicas baseadas na conversação e por fim a análise de documentos. Ainda segundo estes autores, a recolha de dados far-se-á por via de diversas técnicas e instrumentos.

Para o estudo a desenvolver e de acordo com os resultados pretendidos, consideram-se como sendo os meios de recolha de informação mais pertinentes a observação participante, notas de campo, fotografias, inquérito por questionário e análise documental, que independentemente do agrupamento ou classificação dos autores em estudo, se

afirmam como a metodologia adequada no sentido de favorecer mudanças ou quiçá na reconstrução de uma realidade.

Assim, considera-se como relevante um enquadramento e delimitação de conceitos, quanto às técnicas e instrumentos utilizados.

Na observação participante os investigadores devem situar-se entre o observador completo e o observador, para que não esteja totalmente à parte do contexto mas também não desenvolva um envolvimento completo com o contexto, podendo tornar-se um *indígena* (Bogdan & Biklen, 1991).

A observação participante implica ainda que o investigador seja aceite pelo grupo em estudo “o que pode significar ter de fazer o mesmo trabalho, viver no mesmo ambiente e condições que eles” (Bell, 1997:25)

“A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008:87), ajudando-nos a compreender os contextos as pessoas que nele se movimentam.

A observação participante assumiu no presente estudo o papel de instrumento chave, sendo a principal técnica utilizada, uma vez que grande parte do processo deste estudo partiu da observação e conseqüente análise das observações recolhidas.

Um estudo de observação participante é indissociável do conceito ou técnica de notas de campo. Estas baseiam-se naquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e ainda nas ilações que retira no decorrer das suas observações. Importa que as notas de campo sejam detalhadas, precisas e extensivas de forma a obter um resultado bem-sucedido (Bogdan & Biklen, 1991). Estamos por conseguinte perante duas vertentes, a da recolha pura e simples em que o investigador se cinge ao registo detalhado e focalizado dos contextos, pessoas, ações e interações, por outro, a componente reflexiva do investigador. “As observações podem anotar-se: a) no momento em que ocorrem, ou b) no momento após a ocorrência” (Máximo-Esteves, 2008:88). As primeiras são anotações mais resumidas, as segundas o grau de detalhe é maior e contemplarão uma análise mais reflexiva, apesar de estarem sujeitas às memórias do observador, podendo não ser tão rigorosas.

Desta forma as notas de campo devem conter uma descrição dos envolvidos, do local, dos objetos, dos acontecimentos e das conversas, sendo um relato daquilo que o investigador identificade diferentes formas, no decorrer da investigação (Bogdan & Biklen, 1991), podendo

originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (Bogdan & Biklen, 1991:151).

No decorrer da investigação optei por realizar as notas de campo no final do dia, após a ocorrência, uma vez que no decorrer do quotidiano nos contextos de creche e jardim-de-infância existem inúmeras situações a decorrer em simultâneo pelo que considerei que dispendir tempo a tomar notas poderia levar a que perdesse outros momentos igualmente significativos. Uma outra questão prende-se com a curiosidade das crianças, pois pude aperceber-me que realizar registos na sua presença despertava curiosidade levando-as por vezes a abandonar as suas tarefas para virem saber o que estava a escrever. Na tomada de decisão foi ainda tido em conta o facto de ser necessário ser cuidadoso em relação ao que se escreve no sentido de não melindrar ninguém caso tenham acesso às notas de campo. Consequentemente evitei “andar sempre com papel e lápis na mão, embora quando necessário possa fazer rapidamente um rascunho” (Bogdan & Biklen, 1991:130).

As fotografias “podem simplificar o recolher da informação factual” (Bogdan & Biklen, 1991:188), surgindo muitas vezes aliadas à observação participante como um meio de relembrar e estudar detalhes que podem passar despercebidos no decorrer do quotidiano da investigação (Bogdan & Biklen, 1991).

Muitas vezes identificado como sendo um método obstrutivo, uma vez que poderá condicionar o normal funcionamento das atividades, poderá ser minimizado por via da sua utilização frequente (Bogdan & Biklen, 1991).

A riqueza deste recurso passa pelo facto de poder *ilustrar, demonstrar ou exhibir* assim como pela capacidade de através de “fotografias já existentes em arquivos [...] podem ser uma fonte muito útil, especialmente nos estudos que têm uma vertente histórica” (Máximo-Esteves, 2008:91).

Esta técnica de investigação permitiu-me capturar vários momentos importantes para o estudo, sendo igualmente um apoio à análise e construção das notas de campo ajudando-me a recordar algumas situações vivenciadas.

Poder-se-á considerar que um inquérito será “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (Carmo & Ferreira, 2008:139). Assim, o objetivo de um inquérito é o de obter um conjunto de dados que se possam analisar de forma a obter informação que reflita determinados modelos de análise e uma forma de tecer comparações (Bell, 1997).

Duas das formas de materializar um inquérito são o inquérito realizado por questionário e o realizado por entrevista, sendo que a diferença reside no facto “investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial” (Carmo & Ferreira, 2008:153). Sendo o inquérito por questionário uma das opções do presente estudo, importa pois que sejam identificados dois aspetos chave na elaboração de um questionário, “o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos” (Carmo & Ferreira, 2008:153).

Outros fatores relevantes na elaboração do questionário prendem-se com a organização das questões, procurando-se que a apresentação das mesmas seja coerente e apresentada de forma lógica, “reservando-se as questões mais difíceis ou mais melindrosas para a parte final” (Carmo & Ferreira, 2008:154). As perguntas devem agrupar-se, em regra, por questões de identificação, questões de informação, cujo objetivo se prende com a recolha de dados ao nível dos factos e opiniões do inquirido, e por fim questões de controlo, que refletem a verificação da veracidade dos dados recolhidos (Carmo & Ferreira, 2008).

Segundo Carmo e Ferreira (2008:139), existem alguns cuidados a ter na construção de um inquérito por questionário, a saber: perguntas reduzidas, se possível fechadas, não ambíguas, abranger todos os pontos a questionar. Quanto à apresentação, importa que haja uma apresentação do investigador, do tema, instruções de preenchimento, disposição gráfica e extensão.

Através dos questionários realizados às educadoras comperantes dos dois contextos de estágio pretendi conhecer e compreender a conceção que as educadoras têm relativamente às rotinas e como as organizam nas práticas que desenvolvem. Desta forma

foi possível compreender as concepções das educadoras com ilações que retirei relativamente às suas práticas, baseadas em parte nos dados recolhidos através da observação e da vivência da prática.

A pesquisa documental “apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não” (Albarello et al., 1997:30). De acordo com Bell (1997: 91), a pesquisa documental tem duas fontes diferenciadas, as primárias e as secundárias, as “primárias são aquelas que surgem durante o período de investigação”, já as secundárias são as interpretações realizadas no período de investigação tendo por base as fontes primárias (*ibid*)

Esta produção documental oficial resume-se em dois grupos: os documentos internos, e que se materializam sob a forma de “memorandos e outras comunicações que circulam dentro de uma organização [...] tende a seguir um curso hierárquico, circulando para baixo desde a repartição central até aos professores e outro pessoal.” (Bogdan & Biklen, 1991:181). Estes documentos são muitas vezes reveladores das regras e regulamentos oficiais; os materiais para consumo público assume o grupo da comunicação externa, sendo que “este material é útil na compreensão das perspetivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e de outros aspetos do sistema escolar.” (Bogdan & Biklen, 1991:181). Adicionalmente poder-se-ão considerar ainda os registos sobre estudantes e ficheiros pessoais, sendo muitas vezes documentos bastante elaborados e que podem incluir “relatórios psicológicos, resgistos de todos os testes [...] e perfis de família” (Bogdan & Biklen, 1991:182), o que pode representar um conjunto de informações significativo. Apesar desta riqueza, muitos investigadores utilizam “estes registos para conduzir a investigação, mas tomam uma posição de que não são muito úteis porque não dão informação precisa acerca da criança”.

No meu estudo a pesquisa documental incidiu sobre os projetos educativos de ambas as instituições e sobre o projeto pedagógico de sala do contexto de jardim-de-infancia, uma vez que a educadora cooperante do contexto de creche não tinha realizado até à data o projeto pedagógico da sua sala. Uma vez que a pesquisa documental que utilizei nesta investigação incidiu na interpretação dos documentos considero que utilizei fontes secundarias, tendo por base a definição de Bell (1997).

A análise de conteúdo é “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetivamente e sistematicamente as características específicas da mensagem” (Stone

1966, in Carmo & Ferreira, 2008:251), podendo ser então encarada “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977:38).

Máximo-Esteves (2008) identifica quatro processos de interpretação dos dados, a condensação que “é um processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas” (idem:104); a caracterização “baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas de modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros” (*ibid*); a estruturação narrativa que “é um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas” (idem:105); e a construção de significados *ad hoc* que se caracteriza “pelo uso indiferenciado e livre de várias técnicas ou abordagens” (*ibid*).

Bell (1997:158) salienta ainda que “na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem”, sendo fundamental não se fazer generalizações com base em dados insuficientes (*ibid*).

A análise de conteúdo foi realizada com base nos inquéridos realizados às educadoras cooperantes e nas notas de campo. Para realizar a interpretação dos dados utilizei o proceso de “condensação”, uma vez que este se desenvolve na “análise de longos textos procurando unidades de significado natural, identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergem” (Máximo-Esteves, 2008:104), procurando alcançar um relato fiel do fenómeno investigado com base na abordagem descritiva e no ponto de vista do respondente (*ibid*).

### **3. Questão de Investigação**

A equipa pedagógica do berçário era constituída por três adultos – a educadora de infância, que exercia simultaneamente a função de coordenadora pedagógica da creche, e duas assistentes operacionais. Durante as dez semanas de estágio fui integrada como mais um elemento da equipa. O grupo era constituído por sete bebés, facto que contribuía para que o rácio adulto/criança fosse o ideal, permitindo uma boa resposta às necessidades individuais dos bebés. Todos os elementos da equipa trabalhavam no mesmo sentido, com grande respeito pelas crianças e pelas famílias. Em grande parte devido à relação positiva que existia entre equipa pedagógica, e o rácio adulto / crianças, não consegui identificar nenhuma situação na prática da educadora, como as rotinas; o trabalho em equipa; o trabalho com as famílias; os espaços e materiais, suscetível de ser otimizada no sentido de responder de forma mais adequada às necessidades das crianças.

Esta situação despoletou inicialmente sentimentos de angústia e de um sentir estar “perdida”, por não saber como poderia realizar o projeto de investigação-ação. Com o decorrer do estágio e com a permanência em sala fui compreendendo que tinha algumas concepções erradas sobre as rotinas. Considerava que as rotinas em creche no geral, e no berçário em particular, deveriam ser estruturadas de forma menos flexível que no jardim-de-infância. Entendia que os vários momentos do dia deveriam decorrer sempre que possível à mesma hora e em horários semelhantes, uma vez que considerava que as crianças nesta faixa etária precisavam de ter sequências de acontecimentos estruturadas de forma mais consistente, rígida, no sentido de desenvolverem esquemas mentais sobre o decorrer do seu dia-a-dia de forma a construírem a noção de tempo. Com o decorrer do estágio fui-me apercebendo que a concepção que tinha era o oposto do que estava a vivenciar, e do que deve ser a rotina na creche.

Ao compreender que a minha concepção estava errada, pude também compreender a importância das rotinas na creche serem estruturadas, mas ao mesmo tempo flexíveis, de forma a responderem às necessidades e interesses das crianças e desta forma serem promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

Esta alteração na minha concepção foi o motivo pelo qual optei por desenvolver a temática das rotinas na creche e jardim-de-infância, considerando que ao desenvolver esta temática estaria a aprofundar e construir conhecimento.

Inicialmente abordei a educadora cooperante de forma a compreender se considerava existirem aspetos a melhorar na organização das rotinas. A educadora referiu que não existiam, à data aspetos a melhorar na rotina, mas que no entanto com o crescimento e desenvolvimento dos bebés poderia vir a ser necessário realizar alguns ajustes na organização das rotinas já existentes.

Como não encontrei uma situação passível de ser otimizada que me permitisse realizar uma intervenção, no âmbito da investigação ação, decidi realizar observações que ajudassem a intervir de forma adequada e pertinente e a perceber a dinâmica da rotina.

As minhas observações focaram-se na organização da rotina e nos seus diferentes momentos, nomeadamente as intencionalidades educativas da educadora subjacentes a cada um dos momentos da rotina, a forma como os adultos da sala interagem com as crianças nos vários momentos da rotina, como eram geridos estes mesmos momentos e como é que as rotinas se adequavam às necessidades e interesses de cada bebé. Estas observações permitiram-me compreender as atitudes e a forma de agir da equipa pedagógica nos vários momentos da rotina, assim como as intencionalidades educativas da educadora cooperante.

Ao não encontrar nenhuma situação passível de ser otimizada na prática da educadora cooperante, e nas rotinas em geral, e reconhecendo que a escolha da temática esteve assente no facto de ter conceções erradas sobre as rotinas, considerei que a questão de investigação deveria assentar na postura do educador de infância enquanto promotor de rotinas adequadas às necessidades e interesses das crianças e promotoras do desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma o projeto centrou-se nas rotinas e a questão de investigação foi formulada da seguinte forma: **“De que forma o educador de infância promove uma rotina adequada às necessidades e interesses das crianças?”**.

## **Capítulo 3 – Apresentação e Interpretação das Observações**

### **Realizadas na Creche e no Jardim-de-Infância**

No presente capítulo descrevo os dois contextos de estágio, creche e jardim-de-infância. São caracterizados os contextos, os grupos de crianças e a organização das rotinas diárias. É ainda feita uma análise às observações recolhidas nos estágios.

Neste capítulo é também apresentada a análise e interpretação das respostas dadas pelas educadoras de infância aos questionários, cruzando com situações observadas nas respetivas práticas

Saliento que de forma a proteger a identidade das educadoras cooperantes, das crianças e das instituições, estes serão mantidos em anonimato.

#### **1. Contexto de Creche**

##### **1.1. Caracterização do Contexto**

O primeiro estágio que realizei decorreu na instituição A situada na cidade de Setúbal e em zona residencial.

O meio envolvente da instituição caracteriza-se por algumas zonas de habitação social, zonas essas caracterizadas por comunidades de diferentes raças e etnias de nível socioeconómico baixo “o que provoca um grave desenraizamento e consequentes problemas sociais.” (Projeto Educativo A, 2013:10). Quanto à população alvo, esta é “essencialmente constituída por pessoas com fracos recursos económicos e frequentemente disfuncionais em termos sociais” (Projeto Educativo A, 2013:11).

Na sala de primeiro berçário, onde tive a oportunidade de realizar o meu estágio, foi possível constatar esta realidade na medida em que do universo de bebés que integravam a sala, um deles era de etnia cigana e outro com ascendência africana do lado materno.

A instituição encontra-se dividida em duas áreas distintas, a área de idosos e a área de crianças e jovens, sendo que apesar de estas estarem inseridas no mesmo espaço, funcionam em edifícios diferenciados.

Na área de crianças e jovens, funciona a valência de creche, a valência de Jardim-de-Infância e a valência de C.A.T.L., e cujo horário de funcionamento se situa entre as 7h30 e as 19h00 para todas as valências.

A valência de creche destina-se a crianças dos 3 aos 36 meses de idade, distribuídas por três salas consoante a idade, perfazendo um total de 35 crianças. Cada uma das salas é gerida por uma educadora de infância, assistida por duas assistentes operacionais (Projeto Educativo A, 2013).

As salas são formadas por grupos homogêneos, sendo divididas por idades, partindo do ano de nascimento, isto é, a sala de primeiro berçário destina-se a crianças nascidas no ano de 2014, a sala do 1/2 anos a crianças nascidas em 2013 e a sala dos 2/3 anos a crianças nascidas em 2012.

A valência de jardim-de-infância, com capacidade total para 75 crianças, destinada a crianças dos 3 aos 5/6 anos conta igualmente com três salas, sendo a equipa pedagógica constituída por uma educadora de infância e duas assistentes operacionais. Aqui, os grupos são já heterogêneos, isto é, as idades que compõem os grupos de sala oscilam entre as idades que a própria valência prevê (Projeto Educativo A, 2013).

Por fim, a valência de C.A.T.L. divide-se em duas vertentes, a primeira destinada a crianças entre os 6 anos de idade e os 10 anos de idade e a segunda dos 10 anos de idade aos 18 anos de idade, sendo a capacidade total destas valências de 120 e 100 jovens, respetivamente. Para ambos os casos o período de funcionamento é entre as 7h 30m e as 19h 00m e as salas são formadas por uma educadora de infância e duas assistentes operacionais (Projeto Educativo A, 2013).

Em termos jurídicos, trata-se de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), sem fins lucrativos que “presta serviços de carácter social a toda a comunidade envolvente, satisfazendo as necessidades económicas e sociais da população” (Projeto Educativo A, 2013:12).

No decorrer do meu estágio a instituição encontrava-se a implementar na valência de creche o Modelo de Avaliação de Qualidade do Instituto da Segurança Social, que visa “garantir aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade, adequados à satisfação das suas necessidades e expectativas”(Social, 2015).

De acordo com o Manual de Processos-Chave, criado para este modelo, foram identificados sete processos-chave de prestação de serviços: a candidatura, a admissão, o desenvolvimento individual da criança, a receção e entrega diária da criança, o planeamento e acompanhamento das atividades, os cuidados pessoais e a nutrição e alimentação. Estes processos pretendem registar os diversos momentos da rotina, e o desenvolvimento individual das crianças, de acordo com documentos fornecidos pelo modelo. A título de exemplo existe em cada sala um documento onde são registadas as entradas e saídas das crianças, descrevendo quem as trouxe, quem as levou e quais os elementos da equipe pedagógica que acompanharam estes atos e a que momentos do dia (Social, 2015).

A área de crianças é dirigida por uma diretora pedagógica que delega em diferentes coordenadoras a responsabilidade de gestão nas valências específicas, creche, jardim-de-infância e C.A.T.L. Estas coordenadoras acumulam a responsabilidade de gestão de uma sala em concreto.

Relativamente à sala de primeiro berçário onde realizei o meu estágio e à equipa pedagógica que acompanhei importa analisar algumas questões mais detalhadamente.

A educadora cooperante deste contexto, educadora A, guia-se pela Abordagem High/Scope, privilegiando em todas as situações a aprendizagem pela ação. A educadora desenvolve ainda um trabalho bastante centrado na relação humana, na relação bebé/adulto, adequando as suas iniciativas de exploração ao *feedback* que recebe do grupo.

Tendo em conta as dimensões reduzidas da sala de primeiro berçário esta não se encontra dividida por áreas com a exceção da área de repouso e da área de higiene. No entanto ao longo do estágio e de acordo com as informações transmitidas pela educadora cooperante, pude compreender que a educadora altera a disposição da sala e os seus materiais em função das necessidades demonstradas pelas crianças, com base no seu desenvolvimento.

## **1.2. Caraterização do Grupo**

O grupo do primeiro berçário era composto por sete bebés, duas raparigas e cinco rapazes com idades compreendidas entre os três meses e os dez meses, à data do início do estágio.

Ao nível do desenvolvimento e das competências adquiridas e emergentes, o grupo era bastante díspar, o que analisado através das respetivas faixas etárias é compreensível, pois nestas idades as competências desenvolvem-se exponencialmente.

Ao nível da motricidade existiam quatro bebés que se deslocavam por meios próprios, gatinhar, rebolar, rastejar e no final do estágio uma destas crianças estava a iniciar a marcha. Os restantes bebés ainda não se deslocavam por meios próprios, sendo que uma delas estava a desenvolver a competência de se sentar, conseguindo estar nesta posição por curtos períodos de tempo.

“Mover a cabeça de um lado para o outro [...] é preparação para se conseguir virar, assim como virar-se é uma preparação para [...] sentar” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014:136), desta forma podemos compreender que a aquisição das aprendizagens motoras segue um percurso sequencial, no entanto alguns bebés desenvolvem as competências por ordem diferentes, por exemplo um dos bebés da sala conseguia gatinhar, sentar-se e rastejar no entanto não era capaz de se virar estando deitado (rebolar).

Os bebés que já se deslocavam sozinhos conseguiam procurar e explorar os materiais que pretendiam explorar, conseguindo agarrá-los e manipulá-los. Apenas dois destes bebés conseguiam alcançar materiais colocados em prateleiras mais elevadas, colocando-se de pé, sendo que outro dos bebés conseguia sinalizar os materiais que pretendia explorar, através da chamada de atenção ao educador.

Os bebés que ainda não se deslocavam por meios próprios exploravam os materiais de interesse que o educador dispunha ao seu alcance, conseguindo agarrar os materiais e manusear alguns com maior ou menor dificuldade em função do tamanho e da forma dos materiais. Estes bebés interessavam-se ainda pela exploração do seu próprio corpo.

Relativamente à linguagem, os bebés do grupo encontram-se na fase pré-linguística, a maioria do grupo, cinco bebés, encontram-se na etapa denominada de expressão vocal exprimindo-se verbalmente através do choro, riso, balbucios e lalações. Os outros dois bebés do grupo encontram-se na etapa denominada de expressão verbal, ainda que numa fase primária, que implica a atribuição de significado a determinados fonemas, a título de exemplo um dos bebés utilizavam a expressão “mamã”, para se referir aos adultos cuidadores. (Rigolet, 1998)

É ainda importante ter em consideração que a comunicação vai além das capacidades linguísticas de cada um dos bebés, estes “comunicam os seus sentimentos e desejos através de sistemas cada vez mais complexos de choro, movimentos, gestos e sons” (Post & Hohman, 2011:45), sendo possível para o educador atento compreender as necessidades do bebé, quer de carácter fisiológico quer social.

### **1.3. Organização da rotina**

A instituição dispõe para as valências da área de crianças e jovens de um horário de funcionamento das 7h30 às 19h00 nos dias úteis. Para benefício dos utentes o período de entrada deve ser realizado até às 9h30 e o período de saída a partir das 16h00 (Projeto Educativo A, 2013). No entanto, na sala de primeiro berçário os utentes não estão sujeitos a este tipo de condicionalismos uma vez que a educadora dá total liberdade para a entrada e saída, garantindo desta forma que os bebés possam estar e passar o máximo de tempo possível com a família.

O acolhimento de todos os bebés da creche que chegam entre as 7h30 e as 8h00 é feito na sala dos 2/3 anos por uma assistente operacional, sendo os horários semanais das assistentes operacionais rotativo, fazendo com que todas as semanas seja uma assistente operacional diferente a fazer o acolhimento. Às 8h00, quando entrava a assistente operacional de cada uma das salas, todos os bebés iam para as respetivas salas. Os bebés do berçário por norma não acompanhavam este momento, uma vez que chegam por volta das 9h00, sendo já recebidos na sua sala pela educadora.

É importante começar por referir que na sala de primeiro berçário, tendo cada bebé necessidades muito específicas, apesar de existir uma rotina diária comum os vários momentos da rotina são por vezes vivenciados a horas distintas de forma a colmatar estas mesmas necessidades individuais.

O momento do acolhimento é um momento de separação do bebé dos pais, o que pode despoletar sentimentos de angústia, ansiedade e abandono. Apesar de ter presenciado momentos de acolhimento e separação bastante tranquilos, existem no entanto algumas crianças que reagem à partida dos pais com breves demonstrações de desagrado, como breves períodos de choro e procura de um adulto cuidador<sup>1</sup>, partindo no

---

<sup>1</sup> O termo Adulto Cuidador incorpora a função de educador, defendendo o direito das crianças à infância em detrimento da escolarização precoce, enfatizando ainda a autonomia e a participação ativa das crianças no processo educativo (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

entanto rapidamente para as suas explorações. Para esta transição tranquila considero a postura da equipa pedagógica fundamental, recebem as famílias e os bebés de forma afetuosa, prolongando este momento até que os pais se sintam preparados para irem embora.

Este momento era igualmente destinado à partilha de informação dos pais para com a equipa pedagógica. É neste período que as famílias transmitem algumas informações importantes sobre a criança, relativas ao dia anterior, ou relativas a alguma alteração possível de acontecer no decorrer do próprio dia. Diariamente informavam a hora da última vez que o bebé tinha comido para que a equipa realizasse o horário de alimentação desse dia.

O período da manhã é bastante flexível uma vez que não é possível descrever com exatidão quando decorre cada momento, sendo que estes se modificam de bebé para bebé e de dia para dia em função das necessidades de cada bebé e respetivos condicionalismos, caso os haja.

Procurando ilustrar um dia na instituição, e por regra, no período da manhã decorrem atividades de exploração livre<sup>2</sup> ou orientada<sup>3</sup>, onde os bebés exploram consoante as suas necessidades e competências os recursos disponíveis na sala, fornecidos pela educadora bem como pelos seus pares. As crianças que já se deslocam por meios próprios procuram as explorações que lhes interessam, ao passo que as crianças que ainda não se deslocam por meios próprios contam com a equipa pedagógica para dispor ao seu alcance materiais interessantes e diversificados que possam explorar, existindo uma maior interação com os adultos uma vez que ainda estão muito dependentes dos mesmos.

Neste período existem ainda alguns bebés que comem o lanche da manhã. À medida que os bebés vão demonstrando sinais de fadiga e sonolência são colocados a dormir, existindo pontualmente, bebés que não apresentam necessidade de realizar esta sesta pelo que não a fazem, uma vez que, “a hora da sesta num programa de educação infantil ocorre tanto por imposição do cansaço das crianças, como por ser uma parte regularmente programada do dia no infantário” (Post & Hohmann, 2011:241).

Após o tempo de descanso, procede-se a um momento de higiene individualizado, sendo um momento de grande intimidade entre o adulto cuidador e o bebé, sendo que

---

<sup>2</sup> Cf. Apêndice I, imagem 1 e 2

<sup>3</sup> Cf. Apêndice I, imagem 3

neste momento se procede à troca da fralda e à limpeza da cara do bebé. Consoante a hora a que o bebé acorde, este poderá retomar as suas explorações ou ir almoçar.

O período das refeições não tem um horário estipulado. Como referido anteriormente, ao chegar à instituição os pais informam a equipa de sala a que horas o bebé comeu pela última vez e a partir dessa hora a equipa conta três horas até à refeição seguinte do bebé. Assim, um bebé que tenha comido às 8h30 almoça às 11h30, enquanto um bebé que tenha comido às 10h00 só irá almoçar às 13h00.

Existem por norma três momentos de refeição, lanche a meio da manhã, almoço e o lanche da tarde. O lanche da manhã destina-se às crianças que tomaram o pequeno-almoço muito cedo.

Ainda segundo Post e Hohmann (2011), quando se responde às necessidades de um bebé com fome não estamos apenas a alimentá-los mas também a permitir que se desenvolvam e criem sentimentos de confiança, uma vez que os adultos cuidadores à sua volta identificam e respondem às suas necessidades, tornando-se desta forma um dos momentos mais importantes da rotina.

A hora das refeições decorre em momentos diferentes consoante o bebé em causa, mas regra geral decorre de forma semelhante. Tendo em conta que “o local onde a refeição decorre depende da fase de desenvolvimento da criança em causa”(Post & Hohmann, 2011:220), os bebés mais crescidos são colocados em cadeiras de alimentação<sup>4</sup>, enquanto os bebés mais pequenos que ainda não detêm as capacidades motoras para conseguirem comer nestas cadeiras de alimentação, comem em cadeiras de repouso<sup>5</sup>. Após os bebés serem colocados nas cadeiras, o adulto cuidador coloca-lhes o biberão, vai buscar a refeição e senta-se à sua frente para lhe dar a refeição. Relativamente aos lanches da manhã e da tarde dos bebés que ainda bebem leite, estes ao invés de serem colocados nas cadeirinhas, são colocados ao colo bebendo o biberão no colo do adulto cuidador<sup>6</sup>.

O decorrer deste momento envolve uma grande interação entre o adulto e o bebé, trata-se de “uma altura importante para que o educador e o bebé estabeleçam laços de ligação forte” (Post & Hohmann, 2011:222). Neste processo o adulto cuidador centra maioritariamente a sua atenção no bebé em questão e interage com este através de

---

<sup>4</sup> Cf. Apêndice I, imagem 6

<sup>5</sup> Cf. Apêndice I, imagem 5

<sup>6</sup> Cf. Apêndice I, imagem 4

comunicações verbais e não-verbais. Estas comunicações passam por diálogos com a criança, por canções e por expressões faciais de tranquilidade e carinho.

Uma vez que a sala tinha sete crianças e quatro adultos cuidadores (contando com a minha presença), os momentos das refeições eram privilegiados e bastante calmos, uma vez que conseguimos colmatar e antecipar as necessidades de cada bebé e responder-lhes de forma bastante individualizada, centrando toda a atenção no bebé, tornando o momento da refeição num momento íntimo de interação com a criança que permite desenvolver não só o elo de ligação entre o adulto / bebé, mas também as suas relações sociais.

O momento da refeição é seguido de um momento de higiene no qual se limpa a cara e as mãos da criança, se retiram os babetes e se procede à muda da fralda quando necessário.

No seguimento da higiene, as crianças retomam as explorações livres até à hora da sesta que depende do cansaço do bebé, da hora e do tempo que este dormiu no período da manhã. Assim e apesar de regra geral a sesta ter início entre as 13h30 e as 14.00, se algum bebé apresentar sinais de fadiga é colocado a dormir mais cedo, caso não apresente sinais de cansaço ou necessidade de descanso, poderá manter-se dedicado às suas explorações enquanto os outros bebés dormem, até que se torne necessário descansar.

A grande maioria dos bebés adormece em cadeiras de repouso<sup>7</sup>, e após estarem num sono profundo são mudados para as suas camas<sup>8</sup>. Os bebés que não adormecem nestas cadeiras, adormecem ou diretamente no berço ou no colchão da sala, uma vez que “embora um bebé ou uma criança possam adormecer em qualquer dos espaços do infantário...os educadores geralmente deslocam a criança para que ela continue a dormir e acabe a sua sesta no berço” (Post & Hohmann, 2011:241).

Para que os bebés adormeçam é-lhes facultada a chucha bem como a respetiva fraldinha, de modo a que estas se sintam aconchegadas. No entanto, cada bebé apresenta as suas especificidades, alguns têm um boneco que gostam de ter consigo, outros necessitam da presença de um adulto cuidador, e na maioria todos apreciam ser embalados nas cadeiras de repouso.

O fato de a maioria dos bebés adormecer nas cadeiras, segundo a educadora, prende-se com o facto de as crianças adormecerem em horários diferentes, e ao

---

<sup>7</sup> Cf. Apêndice I, imagem 7

<sup>8</sup> Cf. Apêndice I, imagem 8

colocarmos um bebé para dormir no mesmo espaço em que já se encontram outros a dormir poderá causar alguns constrangimentos e acordar algumas das crianças. Outra razão relaciona-se com o fato de aparentemente os bebés terem sonos mais prolongados e mais profundos quando adormecem nas cadeirinhas e lá ficam até entrarem num sono profundo. Isto poderá estar relacionado, segundo a educadora, com o fato de as crianças nas cadeiras estarem junto dos adultos cuidadores e poderem sentir a presença dos mesmos enquanto adormecem. Já as camas encontram-se numa área fechada da sala, que está isolada, pelo que poderá levar as crianças a sentirem-se sozinhas. Estas conceções elaboradas pela educadora partem da sua observação e experiência.

É ainda importante salientar que quando os bebés dormem em horários coincidentes, a sala é preparada para o momento em questão. Fecham-se as cortinas e apagam-se as luzes para dar um ambiente mais escuro à sala, colocando-se num volume baixo a música de embalar “Se essa rua fosse minha”, proporcionando aos bebés um ambiente mais tranquilo e relaxante para adormecerem. A colocação desta música ajuda-os também no momento de transição entre as suas explorações e a hora da sesta, uma vez que com a repetição regular deste processo os bebés conseguem antecipar a transição entre os momentos.

Os procedimentos descritos nos dois parágrafos anteriores são comuns às sestadas da manhã e da tarde.

Após a sesta da tarde segue-se novamente o momento da higiene, onde se lava a cara do bebé e se muda a fralda do mesmo. Em seguida o bebé poderá retomar as suas explorações ou lanchar consoante a hora a que acorda. Pelo que pude observar na maioria das vezes os bebés acordam na sua hora do lanche.

Ao lanche procede-se de igual forma que ao almoço, conforme descrito acima. O lanche é seguido de um novo momento de higiene e posteriormente os bebés retomam as suas explorações até à hora da saída.

Os momentos de higiene<sup>9</sup> acima referidos são bastante importantes não só ao nível da higiene pessoal dos bebés mas também como forma de estes desenvolverem relações de confiança, segurança e afeto com a equipa pedagógica.

Enquanto se dedicam às rotinas de cuidados e de higiene corporal, os educadores tentam tanto quanto possível partilhar o seu controlo com as crianças, seguindo os seus indícios e procurando formas através das quais

---

<sup>9</sup> Cf. Apêndice I, imagem 9

bebés e crianças possam ser parte ativa na tarefa que têm em mãos (Post & Hohmann, 2011:232),

Neste sentido e tendo por base desenvolver relações íntimas e sentimentos de bem-estar, tornando este momento mais agradável para o bebê, a equipa de sala promove em todos os momentos de higiene interações distintas com os bebés, passando por diálogos, toque físico, canções e danças, permitindo igualmente que o bebê explore um brinquedo, uma peça de roupa, ou um dos objetos utilizados da muda da fralda (fralda, creme, toalhetas). Desta forma o bebê tem oportunidade de vivenciar diariamente momentos onde a atenção do educador está focada em si promovendo a criação de laços entre o bebê e o educador.

É ainda importante salientar que além dos momentos de higiene descritos no decorrer do capítulo, sempre que algum bebê necessita de um momento de higiene, como trocar a fralda, este realiza-se de imediato.

O momento de saída da creche e de reencontro com os pais decorre de forma semelhante ao momento do acolhimento, em que as famílias são convidadas a entrar na sala e o adulto que entrega o bebê relata às famílias como decorreu o dia do bebê, e pontualmente salienta a necessidade de trazer algum material para o bebê (babetes, mudas de roupa, etc.).

#### **1.4. Interpretação das observações realizadas**

Como referido anteriormente, em contexto de creche não consegui identificar nenhuma situação relativa à prática da educadora, como a organização dos espaços/materiais, as rotinas, o trabalho em equipa, trabalho com as famílias, passível de ser otimizada no sentido de responder de forma mais adequada às necessidades das crianças.

Reconheço que esta situação me fez sentir angustiada e durante algum tempo perdida. No entanto com a permanência na sala fui-me apercebendo que a conceção que tinha das rotinas na creche em geral, e no berçário em particular, eram o oposto ao que estava a vivenciar atendendo a que considerava que as rotinas em creche deveriam ser estruturadas de forma menos flexível que no jardim-de-infância. Entendia que os vários momentos do dia deveriam decorrer sempre que possível à mesma hora e em horários semelhantes, uma vez que considerava que as crianças nesta faixa etária precisavam de ter sequências de acontecimentos estruturadas de forma mais precisa, no sentido de desenvolverem esquemas mentais sobre o decorrer do seu dia-a-dia. Ao compreender que a minha conceção estava errada, pude também compreender a importância das rotinas na

creche serem estruturadas, mas ao mesmo tempo flexíveis, de forma a responderem às necessidades e interesses das crianças e desta forma serem promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. Foi por este motivo que optei por desenvolver a temática das rotinas na creche e jardim-de-infância, considerando que ao desenvolver esta temática estaria a construir conhecimento.

Comecei por abordar a educadora cooperante de forma a compreender se considerava existirem aspetos a melhorar na organização das rotinas. A educadora considerou não existirem aspetos a melhorar na rotina, o que não implicava que mais tarde com o desenvolvimento/ crescimento dos bebés não fosse necessário realizar alguns ajustes na organização das rotinas existentes.

Não encontrando uma situação passível de ser otimizada que me permitisse realizar uma intervenção, no âmbito de uma investigação de cariz investigação ação, optei por realizar observações que me permitissem uma intervenção adequada e pertinente. Foram as observações que me possibilitaram compreender a forma como os adultos da sala agiam nos diferentes momentos da rotina e que me facilitaram a intervenção.

Foquei as minhas observações na organização da rotina e dos diferentes momentos da rotina: a forma como a educadora cooperante e as assistentes operacionais geriam e interagiam com as crianças nos diferentes momentos da rotina; como é que as rotinas se adequavam às necessidades e interesses de cada bebé.

Comecei por ter um papel de observadora participante de forma a compreender como as rotinas se processavam e quais as intencionalidades educativas da educadora subjacentes a cada um dos momentos da rotina. Após compreender a organização da rotina passei a ter um papel mais ativo, intervindo diariamente em todos os momentos.

Nos momentos mais íntimos como a higiene, a alimentação e o adormecer, tentei centrar a minha atenção no bebé que estava a ocupar-me, apesar de procurar não deixar de olhar para o que se passava no resto da sala, tarefa que inicialmente se demonstrou complexa. Nos momentos de brincadeira livre tentei repartir a minha atenção pelas várias crianças apoiando-as e desafiando-as nas suas explorações.

Apesar de não me ter sido possível intervir no sentido de otimizar as rotinas, o facto de me ter sido dada oportunidade de fazer parte integrante da equipa da sala e ter-me envolvido em toda a ação pedagógica possibilitou-me participar ativamente nos diferentes

momentos do dia. Considero que a minha intervenção neste estágio foi uma mais-valia no desenvolvimento da minha identidade profissional, uma vez que me permitiu conhecer e vivenciar uma rotina estruturada de forma a responder efetivamente às necessidades e interesses de cada bebé individualmente e do grupo em geral. Foi também uma oportunidade de construir conhecimento sobre a organização da rotina na creche, promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Seguidamente apresento algumas notas de campo que realizei durante a permanência no estágio. Ao recorrer às notas de campo relembro momentos experienciados e que são por mim considerados como acontecimentos fundamentais exemplificativos de como as rotinas estavam organizadas no sentido de responder às necessidades e interesses das crianças.

“O H., está a explorar uma garrafa sonora, quando entro na sala com a sopa do S. o H. olha para o prato e chora, a assistente operacional vai para junto dele e conforta-o. Após alguns minutos a educadora entra na sala com a sopa da P. e o H. volta a chorar enquanto olha para o prato que a educadora traz. A educadora observa o horário de alimentação do H. e vê que ainda faltam 45 minutos para a sua hora de almoço, mas pede à assistente operacional que prepare a sopa do H” (Nota de campo, 3 de novembro 2014).

A educadora, apesar de ter visto que ainda faltavam 45 minutos para a hora do bebé H. almoçar, pediu à assistente operacional para preparar a sopa, agindo de forma a responder à necessidade do bebé H. A educadora cooperante estabelece a rotina de forma a responder às necessidades individuais de cada bebé com base nos seus horários individuais, no entanto e sempre que necessário a educadora adequa esses mesmos horários da rotina às necessidades atuais dos bebés. A necessidade destas adequações prende-se com a conceção de que as necessidades das crianças variam não só com a idade mas também segundo as suas circunstâncias pessoais (Post & Hohmann, 2011).

Podemos então compreender que apesar de o horário previamente estipulado para o bebé em questão só prever que este comesse quarenta e cinco minutos mais tarde, este demonstrou sinais de que tinha fome e conseqüentemente a educadora providenciou a satisfação dessa mesma necessidade. Encontramos aqui a flexibilidade da rotina, que ajusta o horário previamente estipulado à necessidade do bebé, para que seja possível responder efetivamente às suas necessidades, criando assim “uma programação diária

previsível – organizada e consistente – e, no entanto suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Homann, 2011:197).

“O J. na semana anterior só comia a sopa enquanto eu lhe cantava. Hoje esta estratégia não resultou, tentei dar-lhe alguns brinquedos para ele explorar enquanto lhe dava a sopa mas não resultou igualmente. Optei por lhe colocar à frente o segundo prato e uma colher para que este fosse comendo ao mesmo tempo que lhe dava a sopa. Esta estratégia resultou muito bem uma vez que o J. comeu sem demonstrações de desagrado a partir do momento em que teve a possibilidade de ir manuseando os alimentos enquanto comia a sopa. No entanto, a sua colher incidiu duas vezes no prato da sopa, pelo que no final da refeição foi necessário trocar a roupa que estava suja de sopa.” (Nota de campo, 24 de Novembro 2014).

Ao refletir sobre a observação acima descrita é possível compreender que as estratégias utilizadas pelo adulto num dia, podem não funcionar noutro dia, ou seja, a estratégia que resulta num dia poderá não ser eficaz num outro dia. Como tal, cabe ao educador adequar as estratégias às situações de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças de forma a proporcionar desenvolvimento e aprendizagem.

Ao tomar esta postura tive em consideração que os bebés à medida que vão crescendo, vão começando a ter interesse em manusear alimentos com as mãos e com colheres, assim como em comerem sozinhos (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, uma vez que o bebé já comia o segundo prato decidi introduzi-lo ao mesmo tempo da sopa para que este também estivesse envolvido no processo de se alimentar.

Ao encontrarmos estratégias que tornem os momentos da rotina mais prazerosos para as crianças, estamos igualmente a transformar estes momentos em momentos significativos para as crianças, promovendo que adquiram novas competências e promovendo ainda o seu bem-estar.

“O S. gatinhou até mim e agarrou-se às minhas pernas enquanto choraminga. Baixei-me, ficando de joelhos e ao seu nível, ele agarrou-se aos meus ombros e subiu para cima das minhas pernas. Perguntei-lhe o que se passava enquanto lhe dava festas nas costas. Encostou a sua bochecha à minha continuando a choramingar, passados alguns segundos encostou a sua cabeça no meu ombro. Levantei-me com o S. ao colo, que continuou a choramingar com a cabeça no meu ombro e cantei para ele, enquanto lhe fazia festinhas

nas costas e andava pela sala. Este parou de choramingar mas manteve a cabeça no meu ombro. Ainda com ele no colo fui buscar a sua chucha e coloquei-o numa cadeirinha de repouso, sentei-me junto dele de mãos dadas até que adormeceu.” (Nota de campo 2 de Dezembro, 2104).

O bebé S. já não costumava dormir na parte da tarde, no entanto faltou durante duas semanas por motivos de doença. Podemos inferir que o bebé por se encontrar em período de convalescença estava cansado e precisava de repousar.

Neste caso específico procurei confortar o bebé, e providenciar-lhe a atenção que este necessitava. Ao colocar o bebé para dormir numa cadeira de repouso tentei responder à sua necessidade de descanso, sendo que “ cada educador deverá fazer as alterações que considerar convenientes, adaptando os tempos da rotina diária, seja ao grupo de crianças com o qual trabalha, seja a uma criança específica” (Figueiredo, 2005:98). Desta forma adequiei a rotina à necessidade efetiva do bebé na medida em que à partida aquele período era destinado à exploração livre, e para o S., naquele dia passou a ser um momento de descanso. Por vezes a satisfação das necessidades do bebé implica uma alteração na organização da rotina diária, possível se atendermos e compreendermos a importância da flexibilidade.

“A mãe do S. solicitou à educadora que este deixasse de realizar a sesta da manhã de forma a fazer apenas uma sesta e estar mais cansado à noite para que conseguisse dormir melhor, uma vez que as suas noites eram muito agitadas, acordando várias vezes e por períodos prolongados durante a noite. A educadora explicou-lhe que o S. tinha necessidade de dormir de manhã, pois apresentava sinais de fadiga e que era fundamental respeitar as necessidades do bebé, propondo que a mudança fosse gradual diminuindo os períodos de sono, de forma a não ser tão drástica para o bebé. No entanto a mãe não concordou pelo que o bebé deixou de realizar a sesta da manhã. Nos primeiros três dias os sinais de cansaço do bebé eram notórios, ficando rabugento no final da manhã. Pelo que a educadora optou por coloca-lo a dormir logo após o almoço.” (Nota de campo, 26 de novembro de 2014)

“O S. demonstra menos sinais de fadiga no final da manhã, já não se apresenta tão inquieto e cansado como na semana anterior, continua a ir dormir a sesta logo após o almoço”. (Nota de campo, 3 de dezembro de 2014)

Esta é uma questão muito delicada, se por um lado “é importante que se permita que as crianças descansem de acordo com suas necessidades individuais, e não de acordo com o cronograma de outra pessoa” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014:61) é também importante que exista uma boa relação entre o educador e a família da criança uma vez que “embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam” (Post & Hohmann, 2011:329), na medida em partilham informações sobre o bebé aprendendo uns com os outros mais sobre o bebé em questão (ibid). Desta forma a educadora alterou a rotina do bebé S. não em função da necessidade do mesmo mas em função da decisão e necessidade dos pais, indo de certa forma contra a necessidade efetiva do bebé.

Perante esta situação importa realçar a postura da educadora, que de forma a respeitar a decisão dos pais e a não desrespeitar, totalmente, a necessidade do bebé dormir, antecipou a hora da sesta da tarde. Acabou por ser uma estratégia que conciliou, de alguma forma, o pedido feito pelos pais e a necessidade do S. de dormir.

É ainda importante realçar que na segunda semana sem dormir a sesta da manhã a criança já demonstrava menores sinais de fadiga significando que se estava a adaptar à nova rotina.

Em contexto de sala os momentos de adequação das atitudes do adulto às necessidades, e interesses dos bebés eram uma constante. Apesar de a rotina ter uma sequência diária previsível era ao mesmo tempo flexível de forma a responder às necessidades imediatas dos bebés. De salientar que esta postura face às necessidades dos bebés era adotada por todos os adultos da equipa. A equipa pedagógica já trabalhava junta há muitos anos, e conseqüentemente as assistentes operacionais conhecem bem as práticas e conceções da educadora pelo que trabalham em sintonia, conseguindo seguir as mesmas intencionalidades pedagógicas colocadas em cada situação pela educadora. A nível profissional, foi para mim uma mais-valia ter integrado uma equipa tão coesa uma vez que me deu a oportunidade de aprender e partilhar conhecimentos não só com a educadora mas com toda a equipa.

Procurei ao longo do estágio, e cada vez de forma mais consciente, adotar uma postura de disponibilidade e solicitude (Meirieu, 2002), uma postura baseada na relação.

Durante o estágio tentei ainda conseguir conciliar o estar atenta ao que se passava na sala e centrar a minha atenção no bebé com que estava num momento de cuidados, mudar a fralda por exemplo, ou com que estava numa interação adulto / criança. Esta não se revelou uma tarefa fácil, e apesar de considerar ter conseguido melhorar durante o período de estágio é uma atitude que reconheço que ainda preciso aperfeiçoar.

## **2. Contexto de Jardim-de-Infância**

### **2.1. Caracterização do Contexto**

O segundo estágio que realizei decorreu na instituição B que dispõe de diferentes equipamentos. Esta é uma instituição particular de solidariedade social.

A instituição predispõe-se a responder às necessidades da comunidade privilegiando a sua ação junto dos

mais pobres, tendo em conta que há diferentes formas de pobreza, e que esta não pode significar apenas a privação de bens materiais, mas também isolamento, falta de afecto, discriminação e outras formas de exclusão (Projeto Educativo B, 2014:5).

Como forma de resposta às necessidades da população de Setúbal, esta entidade conta com cinco equipamentos que providenciam diferentes respostas sociais.

A instituição B conta com diversos equipamentos, nomeadamente, centro de dia que realiza apoio à terceira idade; atendimento social comunitário que apoia famílias carenciadas economicamente, ou disfuncionais e destruturadas; centro de intervenção comunitária que visa o acesso à educação e escolaridade mínima obrigatória para jovens e adultos; centro de apoio à vida que apoia adolescentes grávidas, serviço de apoio domiciliário que consiste na prestação de cuidados básicos ao domicílio a indivíduos que estejam impedidos de os assegurar de forma autónoma. Por fim, a instituição B que abrange a valência de Creche e jardim-de-infância, onde me encontro a estagiar e que passarei a descrever promenorizadamente.

A instituição B situa-se num bairro de habitação social em Setúbal, sendo que “a maior parte da população é constituída por migrantes internos e imigrantes pertencentes a grupos étnicos minoritários” (Projeto Educativo B, 2014:11). A faixa etária da população é relativamente jovem, metade da população tem idades compreendidas entre os 0 e os 25 anos, face à elevada taxa de natalidade que se verifica no meio. A população ativa tem ainda uma escolaridade reduzida ou nula sem qualificações profissionais.

Com base nas características específicas do público-alvo da instituição, esta defende que “a frequência na creche e no Jardim-de-Infância, pode ser o ponto de partida para que a criança tenha um percurso escolar de sucesso, tendo reflexos positivos na sua vida futura” (Projeto Educativo B, 2014:30), salientando a importância da presença da família, da comunidade e dos profissionais de educação neste processo.

A instituição B encontra-se aberta das 7:30 às 19:00h durante os dias úteis, não encerrando para férias, no entanto as crianças que frequentam a instituição são obrigadas a interromper o período letivo por um mês e que pode ser repartido em duas quinzenas, sendo este período escolhido pelos encarregados de educação e pode ser efetuado em qualquer altura do ano letivo.

A instituição B conta com as valências de creche e jardim-de-infância, sendo que a primeira valência conta com uma sala de primeiro berçário com capacidade para dez bebés, duas salas de 1 / 2 anos uma com capacidade para 14 crianças e outra para 10 crianças e ainda duas salas de 2 / 3 anos uma com capacidade para 16 crianças e outra para 18 crianças. A valência de jardim-de-infância possui três salas, sala amarela; sala vermelha; sala azul (onde realizei o meu estágio), com grupos verticais cada uma com capacidade para 25 crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Cada uma das salas está equipada com casas de banho, sendo partilhadas por ambos os géneros, exequando a sala azul, cuja casa de banho se encontra dividida a nível dos sanitários, por género. As salas mantêm uma organização semelhante contendo as mesmas áreas, uma vez que se propõem a “estimular as crianças, proporcionando um ambiente estável onde elas possam apreender a aprender” (Projeto Educativo B, 2014:51). Apesar de as salas possuírem estruturas semelhantes, a instituição defende a individualidade da criança enquanto seres com necessidades específicas e individualizadas, pelo que tenta promover um espaço adequado às necessidades específicas de cada grupo, sendo que o “objecto global neste espaço educativo, é a criança, ser complexo que age e interage com os outros” (Projeto Educativo B, 2014:49).

A instituição B tem capacidade de resposta para 151 crianças, de idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, proporcionando um espaço educativo rico em aprendizagens, capaz de fomentar e potenciar o seu desenvolvimento a diferentes níveis.

A equipa educativa é composta por oito educadoras de infância, quinze assistentes operacionais, duas funcionárias dos serviços administrativos e três funcionárias dos serviços gerais. A coordenação pedagógica encontra-se a cargo de uma das educadoras que assume exclusivamente esta função.

Relativamente à organização das equipas pedagógicas, na valência de creche o primeiro berçário conta com três assistentes operacionais, não tendo educadora de

infância, nas outras salas da valência as equipas são compostas por uma educadora de infância e duas assistentes operacionais. Na valência de jardim-de-infância as equipas pedagógicas são compostas por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

A instituição tem implementado Modelo de Avaliação de Qualidade do Instituto da Segurança Social, descrito no subcapítulo anterior.

Anualmente a instituição define um projeto comum a todas as salas, sendo que no ano letivo em que estive a estagiar, retomou o projeto do ano anterior uma vez que não tinha sido concluído. O projeto em vigor era a “Carta da Terra” adaptado para crianças, tendo cada uma das salas ficado responsável por um dos princípios, sendo que este é trabalhado no decorrer do ano letivo partindo “do que a criança é e do que ela sabe (os seus interesses), fazendo com que as atividades sejam significativas para ela, permitindo deste modo que possa construir o seu caminho pessoal” (Projeto Educativo B, 2014:49). A sala Azul, onde estive a estagiar, estava responsável por trabalhar o Princípio 1 “Conheça e proteja as pessoas, animais e plantas”, sendo a sua principal intenção “fazer germinar a ideia de que podemos contribuir através das nossas ações, para construir um mundo melhor. Isto inclui não só ações diretas de preservação do ambiente como os valores que são fundamentais para um bom relacionamento social” (Projeto Pedagógico , 2013/2014:2).

Relativamente à sala azul onde realizei o meu estágio e à equipa pedagógica que acompanhei importa analisar algumas questões mais detalhadamente.

A educadora cooperante deste contexto, educadora B, defende que se guia pelo modelo High/Scope, apesar de no decorrer do meu estágio ter compreendido que existem fragilidades na implementação deste modelo.

A sala encontra-se estruturada tendo por base que “o sucesso que uma criança terá nas aprendizagens irá depender das condições de informação, estimulação e segurança que o espaço lhe oferece” (Projeto Pedagógico , 2013/2014:6), desta forma encontra-se dividida por quatro áreas específicas, nomeadamente, a área da casa; a área das construções e garagem; área expressão plástica e a área dos jogos. Esta escolha da educadora prende-se com o facto de considerar que “as crianças aprendem melhor num ambiente organizado, no qual têm a possibilidade de escolher” (Projeto Pedagógico , 2013/2014:6). Teoricamente a educadora dá bastante ênfase ao facto de as crianças terem

oportunidade de escolher o que pretendem fazer, no sentido de desenvolver a consciência de que são membros integrantes de uma comunidade, com direitos de escolha no seu quotidiano. No decorrer do estágio pude compreender que muitas vezes esta possibilidade de escolha era condicionada pela equipa pedagógica que por vezes “fechava” algumas áreas, isto é, dizia que as crianças não poderiam utilizar aquele espaço, ou condicionava o número de crianças dentro de determinada área.

## **2.2. Caraterização do Grupo**

O grupo que compunha a sala que acompanhei no estágio em contexto de jardim-de-infância era um grupo vertical, heterogéneo, composto por vinte e duas crianças, nomeadamente sete raparigas e quinze rapazes, cujas idades estavam compreendidas entre os três e os seis anos. Uma das crianças do grupo estava referenciada com necessidades educativas especiais nomeadamente com espectro do autismo ligeiro.

Tendo por base as áreas de conteúdo enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar irei proceder à caraterização geral do grupo.

Relativamente à área de formação pessoal e social, o grupo era, de modo geral, autónomo conseguindo realizar as suas explorações sem recorrer à equipa pedagógica, conheciam a sequência dos acontecimentos diários bem como as várias áreas em que a sala estava dividida e os materiais de cada área. No geral eram bastante agitados e conflituosos, tendo dificuldades em dialogarem entre si na resolução de conflitos sem a presença da educadora, contudo entreajudavam-se na realização de tarefas, especialmente as crianças mais velhas em relação às mais pequenas.

Relativamente à área de expressão e comunicação, nomeadamente o domínio das expressões, poderemos considerar uma subdivisão em expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical. Quanto à expressão motora, apesar de o grupo não ter grandes oportunidades de trabalhar esta vertente, exceto as crianças que estão inscritas na ginástica, as crianças têm consciência do seu próprio corpo e da relação com o espaço. A expressão dramática, pelo que pude observar é pouco trabalhada e as crianças no geral têm alguma dificuldade em recorrer ao jogo simbólico, isto é, por exemplo na área da casa as crianças apreciam vestir-se, preparar refeições, levar os bebés a passear, etc., no entanto não existe uma sequência entre as atividades desenvolvidas (preparar a refeição e em seguida almoçar) ou um encarnar de uma personagem. Esta questão poderá prender-se com a escassa presença do educador nestas explorações, que

permitiriam “um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” (M.E, 1997:60). Na expressão plástica apesar da pouca diversidade de materiais e pelo que foi possível observar, as crianças exploram esses mesmos materiais, conseguindo manuseá-los de forma correta, cumprindo as regras de utilização inerentes. O grupo recorre essencialmente ao desenho com lápis de cor e ao recorte, sendo que a utilização de materiais diversos, pelo que pude observar, se cinge a atividades orientadas e dinamizadas pela educadora, atividades essas que ocorrem esporadicamente. Relativamente ao domínio da expressão musical, este é bastante trabalhado pela educadora com o grupo, ao nível da exploração de vários tipos de música, para escutar, dançar e cantar e ainda de diferentes instrumentos musicais e da dança, sendo atividades que despertam grande interesse e entusiasmo no grupo, uma vez que “ao mesmo tempo que gostam de fazer barulho, estão também a começar a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares, e frases musicais simples” (Hohmann & Weikart, 2011:673).

Ainda dentro da área de expressão e comunicação o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças conseguem no geral construir frases complexas e manter um diálogo fluido entre si ou com a equipa pedagógica, conseguindo exprimir facilmente os seus interesses e necessidades, tendo em conta que nestas faixas etárias “as suas frases são francamente mais compridas, refletindo uma complexidade progressiva da sua expressão” (Rigolet, 1998:105). Existia no entanto uma criança no grupo que não falava dentro da instituição, no entanto e segundo a mãe esta era apenas uma situação que ocorria na instituição, uma vez que em casa falava, não revelando nenhum problema ao nível da comunicação. Esta criança, apesar não falar dentro da instituição, comunicava com os adultos da sala através de gestos. Relativamente à emergência da escrita, em termos globais, o grupo era capaz de distinguir letras de números, apenas algumas crianças eram capazes de identificar e reproduzir por cópia os seus nomes e apenas as crianças mais velhas, cinco anos, eram capazes de identificar algumas letras e escrever o seu nome sem copiar.

Por fim, dentro da área de expressão e comunicação, o domínio da matemática, as aquisições de competências eram bastante díspares, existindo crianças que ainda se encontravam a conhecer a sequência numérica e a aprender a correspondência biunívoca ao passo que outras já detinham a noção de cardinal e de inclusão hierárquica.

Na área de conhecimento do mundo, o grupo era bastante interessado detendo diversos conhecimentos sobre o meio que as rodeia, sendo um grupo especialmente curioso e interessado no reino animal. O grupo era ainda bastante respeitador da natureza e dos animais, sensibilizado para a proteção do meio ambiente, estando bastante atentos e desportos quanto às questões do desperdício de água e de papel.

### **2.3. Organização da rotina**

A organização da rotina diária, na sala onde estagiei, encontrava-se dividida em vários momentos.

Acolhimento (das 7h30 às 9h30) – o acolhimento é realizado entre as 7h30 e as 9h00 por uma assistente operacional, que acolhe todas as crianças do jardim-de-infância, numa sala designada para o efeito. Neste período as crianças, regra geral, visualizam um filme e brincam com os brinquedos que traziam de casa.

Às 9h00 com a chegada das educadoras, as crianças encaminham-se com a mesma para as respetivas salas, local onde passa a ser feito o acolhimento das crianças que chegam depois das 9h<sup>10</sup>. Durante estes período, das 9h às 9h30, as crianças viam livros ou brincavam com os brinquedos que traziam de casa, sentados nos lugares das mesas. A sala dispõem de várias mesas onde cada criança tem o seu lugar marcado, identificado com a sua foto e respetivo nome. Este condicionalismo, o de sentar as crianças, prendia-se com a necessidade de continuar com o processo de acolhimento, que é “normalmente um momento de troca de informações entre os pais e os profissionais que acolhem as crianças” (Projeto Pedagógico , 2013/2014:23), pelo que a atenção da educadora se encontra centrada nas famílias das crianças que vão chegando. Trata-se de um período atribulado pois ao chegarem à sala as crianças devem permanecer sentadas a ler um livro ou a brincar com o brinquedo trazido de casa. Derivado do facto de as crianças terem dificuldade em manterem-se sentadas durante muito tempo, são despoletados alguns conflitos, tornando o momento desadequado uma vez que não respeita as necessidades do grupo, exigindo uma adaptação diária a tarefas pouco ajustada ao período do dia.

Tempo de grande grupo e planeamento (9h30 às 10h00/10:30) - o tempo de grande grupo e de planeamento<sup>11</sup> decorre num momento de roda, onde as crianças e adultos se sentam no chão, onde a dinâmica assenta na educadora enquanto mediadora das conversas

---

<sup>10</sup> Cf. Apêndice II, imagem 11

<sup>11</sup> Cf. Apêndice II, imagem 12

que se vão desenrolando, tentando igualmente a educadora que todas as crianças participem nos diálogos que se desenvolvem. No momento de grande grupo “normalmente contam-se histórias, realizam-se pequenas conversas, cantamos, relembremos situações, partilhamos emoções, sentimentos, fazem-se pequenas confissões, rimos, crescemos em conjunto e diariamente” (Projeto Pedagógico , 2013/2014:23), as crianças preenchem ainda os mapas do tempo, das presenças e do dia do mês.

É neste momento que é realizado o planeamento em que cada criança escolhe a área que pretende explorar. A educadora não impõe qualquer limite de crianças por área permitindo que estas façam uma gestão entre si e que possam explorar a área que escolheram, no entanto a educadora “fecha” muitas vezes a área da casinha impossibilitando as crianças de escolher esta área. A educadora valoriza bastante, neste momento, a importância do saber estar e saber ouvir, pelo que insiste bastante com as crianças para que estas esperem a sua vez de falar, oiçam o outro, e estejam sentadas corretamente, sendo na minha opinião um momento e uma abordagem bastante oportuna a questões de formação social e pessoal.

Tempo de trabalho (10h00/10h30 às 11h30) - “É neste momento que cada criança pode pôr em prática o seu plano, explorando todos os materiais que tem à sua disposição. As crianças têm a possibilidade de mudar os seus planos, de acabar uma atividade e começar outra procurando auxílio e explorando livremente todos os recursos disponíveis.” (Projeto Pedagógico , 2013/2014:2). Neste momento do dia a educadora permite que as crianças explorem livremente os materiais e espaços da sala<sup>12</sup>, desempenhando maioritariamente, um papel de apoiante às iniciativas das crianças. Neste período, o brincar assume o papel central, sendo por isso um momento fundamental uma vez que o brincar estimula as interações das crianças entre si e com os adultos que integram as suas brincadeiras.

Este momento do dia é também aproveitado pela educadora para dinamizar atividades de exploração orientada<sup>13</sup>, em pequenos grupos, enquanto o restante grupo explora as várias áreas indo alternando os membros do pequeno grupo à medida que estes findam as suas exploração, “durante este tempo o educador pode assim observar e registar comportamentos, dificuldades, conquistas de uma forma mais precisa” (Projeto

---

<sup>12</sup> Cf. Apêndice II, imagem 13

<sup>13</sup> Cf. Apêndice II, imagem 14

Pedagógico , 2013/2014:2). Conseqüentemente este tempo “é dedicado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade que os adultos escolheram com um objetivo particular” (Hohmann & Weikart, 2011: 229).

Tempo de arrumar (11h30 às 11h45) – “Desde cedo a criança deve ser encorajada a arrumar o material que utilizou, mostrando-lhe, desta forma, que é mais fácil encontrar algo quando se encontra no devido lugar.” ” (Projeto Pedagógico , 2013/2014:23). As crianças da sala sabem que ao ouvirem o som da pandeireta devem terminar as suas explorações e começar a arrumar, sendo que cada uma deve arrumar os materiais que esteve a explorar. Este momento era um pouco confuso pois as crianças ainda demonstravam alguma dificuldade em terminar as suas explorações e brincadeiras e proceder à arrumação dos materiais.

Considero no entanto este momento como fundamental, uma vez que ao arrumarem as crianças vão tomando consciência dos locais de cada material e acima de tudo é fomentado o sentido de responsabilidade e de organização.

O tempo de recordar (11h45 às 12h00) – após arrumarem os materiais de exploração, as crianças sentavam-se novamente em roda, e partilhavam o que tinham realizado no período da manhã e de que forma. Este momento “permite que a criança recorde o que fez durante a manhã. Ao recordar, a criança começa a perceber a relação entre os seus planos e a sua execução” (Projeto Pedagógico , 2013/2014:23). Na minha opinião este momento é extremamente relevante uma vez que exige às crianças uma avaliação retrospectiva da sua manhã e um balanço da mesma, salientando a importância da partilha de ideias, experiências e aprendizagens. Este momento não é dinamizado todos os dias, segundo a educadora por falta de tempo, no entanto considero que seria bastante importante que o fosse, mesmo que num curto espaço de tempo, uma vez que quando não acontece existe um tempo de espera entre o momento de higiene e de refeição, no qual as crianças devem esperar sentadas nos seus lugares.

Tempo de higiene (11h45 às 12h00)<sup>14</sup> - “Todas as crianças devem ter a noção de que estar limpo é saudável, por isso os adultos, devem desde cedo inculcar hábitos de higiene às crianças (lavar as mãos antes e depois de comer, etc.)” (Projeto Pedagógico , 2013/2014:23). Neste período todas as crianças lavam as mãos e as que necessitam realizam as suas necessidades. Quando o momento acontece após o “tempo de recordar”

---

<sup>14</sup> Cf. Apêndice II, imagem 15

as crianças encaminham-se para a casa de banho em pequenos grupos. Quando este momento se segue ao “momento de arrumar” as crianças dirigem-se diretamente à casa de banho, retomando no final os seus lugares. Neste momento tenta-se sensibilizar as crianças para questões relativas à poupança ou desperdício de água, pelo que a equipa pedagógica tenta que as crianças não demorem muito tempo a lavar as mãos e que não deixem as torneiras abertas.

Tempo de almoço<sup>15</sup> (12h00 às 12h45/13h00) - “A hora da refeição deve ser um momento de prazer e bem-estar. Ao mesmo tempo que almoçam vamos apoiando e introduzindo regras sociais tais como, estar sentado corretamente, segurar nos talheres, utilizar o guardanapo, entre outros” (Projeto Pedagógico, 2013/2014:23). Após o momento de higiene as crianças dirigem-se ao refeitório onde se sentam nos seus respetivos lugares, identificados por uma foto na cadeira, e regra geral quando chegam ao refeitório a sopa já se encontra servida. Quando tal não acontece as crianças esperam que um adulto distribua as sopas, sendo posteriormente colocado nas mesas o segundo prato que as crianças sabem que apenas podem comer quando terminam a sopa. Quando a maioria das crianças terminam segundo prato a educadora chama as crianças para que estas possam ir buscar a fruta à bancada de apoio do refeitório. No decorrer da refeição quando as crianças terminam a sopa a equipa levanta os respetivos pratos e no que diz respeito à restante loiça, esta é levantada pela própria criança no final da refeição. É ainda importante salientar que a equipa pedagógica almoça ao mesmo tempo que as crianças, sentando-se na suas mesas, tornando-se assim parte integrante deste momento, apoiando as crianças. Considero este momento bem dinamizado pela equipa, conseguindo apoiar as crianças em todas as suas necessidades e simultaneamente inculcar nas mesmas questões de ordem social como a utilização dos talheres e o estar corretamente sentado.

Tempo de higiene (12h45 às 13h00) – após o momento de refeição as crianças encaminham-se para a sala dirigindo-se no seu interior à casa de banho para lavar as mãos e fazer as suas necessidades, estando subjacente a este momento as mesmas intencionalidades referidas no tempo de higiene descrito acima.

Tempo de repouso<sup>16</sup> (13h00 às 15h30) – o tempo de repouso é destinado às crianças de 3 e 4 anos de idade, e decorre num dormitório partilhado pelas três salas de jardim-de-infância. As crianças dormem em catres individuais, com os lençóis pessoais. Neste

---

<sup>15</sup> Cf. Apêndice II, imagem 16

<sup>16</sup> Cf. Apêndice II, imagem 17

período as crianças que aparentam não necessitar de dormir, mesmo que ainda se encontrem nas idades acima referidas, deixam de realizar a sesta permanecendo com o grupo que fica acordado. Existem ainda várias crianças que realizam a sesta e que no entanto não têm necessidade de dormir todo o tempo estabelecido para este momento, permanecendo no entanto deitadas até ao término da sesta. Na minha opinião este período é importante na medida em que permite às crianças uma pausa, permitindo-lhes um repouso que auxilia o seu desenvolvimento, não sendo no entanto tidas em conta as necessidades individuais de cada criança, uma vez que todas têm de permanecer deitadas o mesmo período de tempo apesar de já estarem acordadas.

Segundo a educadora as crianças quando acordam não vão para a sala ter com o restante grupo pois encontra-se a realizar um trabalho mais individualizado com o grupo, e como tal não seria possível comportar na sala todas as crianças que acordam.

Tempo de pequeno grupo<sup>17</sup> (13h00 às 15h30) - no decorrer do período em que as crianças de 3 e 4 anos se encontram a dormir a sesta, as crianças que não dormem e no período das 13h00 às 14h00, hora de almoço das educadoras, são reunidas na sala de acolhimento onde regra geral vêm um filme. Nalguns dias as crianças têm oportunidade de ir para o exterior ou ficam a brincar numa das salas, momento realizado em conjunto com as crianças que não dormem das diversas salas. O fato de nesta hora e na maioria dos dias as crianças verem um filme é na minha opinião desadequado, uma vez que a visualização de um filme deveria ter como objetivo mais do que passar do tempo, sendo a base para atividades desenvolvidas posteriormente. Considero que esporadicamente pudessem assistir a um filme, única e exclusivamente pelo prazer desta visualização, e não como um acontecimento regular no sentido de ocupar as crianças neste período, podendo ser privilegiadas as atividades exteriores ou interiores numa das salas, como referido anteriormente. No entanto, segundo a educadora, o fato de as crianças nesse período irem brincar para uma das salas deixa as salas desarrumadas e as crianças bastante agitadas por estarem numa sala que não a sua. A partir das 14h00, com o regresso das educadoras, o grupo de crianças divide-se pelas respetivas salas juntamente com a educadora e habitualmente são realizados trabalhos, desenvolvidos por fichas com conteúdos distintos como por exemplo as cores e os opostos. Consequentemente, “este pode ser considerado o momento mais estruturado da rotina diária, já que as atividades são propostas pelos adultos e eles também se encarregam da seleção e preparação dos

---

<sup>17</sup> Cf. Apêndice II, imagem 18

materiais” (Zabalza, 1998:192) sendo também realizados momentos de exploração das áreas com exceção da área da casa, ou de continuidade no exterior.

Tempo de higiene (15h30 às 15h45) – à medida que as crianças que dormiam regressam à sala, procede-se a um momento de higiene.

Tempo de lanche (15h45 às 16h315) – após o momento de higiene as crianças dirigem-se ao refeitório para lanchar, sentando-se novamente nos seus lugares. O lanche varia consoante o dia da semana. Algumas crianças não comem o lanche fornecido pela instituição, lanham o que trouxeram de casa e, outras trazem apenas uma parte do lanche de casa que complementam com o que a instituição fornece. A título de exemplo, podem trazer bolachas e beber o leite fornecido pela escola. Esta situação é muitas vezes uma opção dos pais.

Tempo de higiene (16h15 às 16h30) - após o lanche as crianças regressam à sala e procede-se a um novo momento de higiene.

Tempo de prolongamento (16h30 às 19h00) – entre as 16h30 e as 17h00 as crianças têm possibilidade de brincar nas várias áreas da sala, com a exceção da casinha, e quando possível vão para o exterior. Neste período começam a realizar-se as saídas da instituição, pelo que a atenção da educadora se volta a centrar nos pais que vão chegando. A partir das 17h00, com a saída das educadoras, juntam-se as crianças das três salas de jardim-de-infância na sala de acolhimento, onde visualizam um filme, fazem um desenho ou brincam com os brinquedos que trouxeram de casa enquanto aguardam a chegada dos pais. Quando possível este período é realizado no exterior, onde as crianças têm a possibilidade de brincar e explorar o espaço livremente.

Tempo de exterior <sup>18</sup>- é neste período que “as crianças podem correr, saltar, trepar... Estes momentos de exterior são muito importantes pois (...) é o mais espontâneo e deve ser dado as crianças espaço/oportunidade, para que possam interagir umas com as outras” (Projeto Pedagógico, 2013/2014:23). Pelo que pude observar este é um momento de exploração livre onde as crianças têm oportunidade de explorar o espaço como mais lhes aprazer, sem os constrangimentos que encontram num espaço fechado como a sala. Na minha opinião as idas ao exterior são pouco frequentes uma vez que a equipa as condiciona em função das condições climatéricas e da disponibilidade de tempo. No entanto, o exterior é um momento “mais descontraído, menos intenso e mais espontâneo” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979: 130), sendo desta forma um momento fundamental,

---

<sup>18</sup> Cf. Apêndice II, imagem 19

que poderia ser mais utilizado, e uma vez que considero que as condições climatéricas, com excepção da chuva, seriam facilmente ultrapassadas com o vestir de um casaco, permitindo-lhes assim um maior contacto com o exterior.

Momentos de transição: estes momentos são a passagem de determinado momento da rotina para outro, permitem atribuir significado aos acontecimentos uma vez que permitem “retirar as atividades de um rol de ações fragmentadas para um *continuum*” (Barbosa, 2006:147).

É importante que os educadores pensem e organizem os momentos de transição uma vez que as crianças “podem facilmente descontrolar-se se não souberem o que as espera e aquilo que se espera delas” (Hohmann, Weikart, & Banet, 1979:133).

O adulto ao planear os momentos de transição deve ter em consideração que devem existir o menor número possível de momentos de transição e que não deve existir tempo de espera (Hohmann & Weikart, 2011). À medida que as crianças se vão familiarizando e conhecendo melhor a rotina diária os momentos de transição vão decorrendo de forma mais suave uma vez que as crianças conseguem antecipar e preparar-se para o que vem a seguir (idem).

Na exposição da rotina diária referi em vários momentos que a área da casa se encontrava fechada, apesar de não me rever na posição da educadora, considero importante expor o porquê desta situação. Segundo a educadora cooperante, quando as crianças exploram esta área ficam muito agitadas e a sala fica muito desarrumada, como tal a educadora opta por fechar esta área no sentido de facilitar a arrumação geral da sala e, o controle do grupo.

#### **2.4. Interpretação das observações Realizadas**

Contrariamente ao que aconteceu na creche em que não consegui identificar numa situação passível de ser otimizada no jardim-de-infância foi relativamente fácil identificar situações na rotina passíveis de serem otimizadas. Ao iniciar o estágio em jardim-de-infância, considero não ter tido grande dificuldade na compreensão e adaptação às rotinas, sendo que por vezes tive alguma dificuldade em assumir a postura adequada.

A rotina diária de sala encontrava-se estruturada em 16 momentos, descritos anteriormente, sendo que a situação dilemática encontrada se relacionava com dois desses

momentos: o acolhimento e a sesta. A situação dilemática relacionava-se com a flexibilidade das rotinas e a adaptação às necessidades e interesses das crianças.

### **O acolhimento**

A educadora cooperante entrava às 9h e levava as crianças que já se encontravam na instituição para a sala. As crianças sentavam-se nos seus lugares na mesa e viam livros ou brincavam com brinquedos que traziam de casa até ao momento seguinte da rotina, momento de grande grupo e planeamento, que ocorria por volta das 9h30m. Neste período a educadora cooperante fazia o acolhimento das crianças que iam chegando.

Na minha opinião este momento decorria, habitualmente, de forma agitada porque a educadora não estava disponível, as crianças tinham dificuldade em ficar sentadas no seu lugar, e acabavam por se levantar e andar pela sala, originando frequentemente pequenos conflitos. Esta situação levava a que os adultos da sala pedissem repetidamente para que as crianças se mantivessem sentadas nos seus lugares.

“A E. está a “ler” um livro sobre leões, o D. senta-se a seu lado para ver o livro. Os dois “leem” o livro durante alguns minutos. A educadora pede ao D. que volte para o seu lugar, este tira o livro à E. e volta com o livro para o seu lugar.” (Nota de campo, 17 de Março, 2014).

Ao analisarmos esta situação podemos compreender que o D., procurou a E. para partilhar com ela a exploração de um livro, para isso teve de sair do seu lugar, este pretendia interagir com uma criança que não estava junto de si, e pela imposição de lugares marcados estas duas crianças não podiam interagir neste momento. Esta situação limita a interação das crianças aos mesmos pares diariamente, impossibilitando-as de fazerem escolhas sobre as suas ações e os seus pares, sobre com quem pretendem interagir e como, indo contra a iniciativa da criança que deve ter tempo para “levar a cabo iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais” (Hohmann & Weikart, 2011:224).

Assim considero que a pouca flexibilidade da educadora condiciona as ações das crianças a explorações e interações pouco flexíveis desprovidas de significado para as crianças.

As crianças que entram na instituição entre as 7h30 e as 9h ficam sentadas, por indicação da assistente operacional, a ver um filme ou a explorar brinquedos que trazem de casa. Quando vão para a sala com a educadora, às 9h, voltam a ficar sentadas até às 9h30.

Solicitar diariamente às crianças que se sentem sempre a fazer o mesmo, e que após o momento de acolhimento se voltem a sentar na roda para o tempo de grande grupo e planeamento, contribui para que este se torne um momento da rotina agitado e que não respeita as necessidades e interesses das crianças.

No momento do acolhimento a preocupação principal da educadora é receber calmamente e de forma atenciosa as crianças e respetivas famílias. Como está sozinha na sala a estratégia encontrada para “controlar” as crianças era sentá-las à mesa. Reconheço como sendo da maior importância que as crianças e as famílias sejam recebidas diariamente de forma atenciosa e reconheço igualmente que as crianças que estavam na sala precisavam de um adulto disponível.

Considerarei que este momento poderia ser otimizado no sentido de ser um momento que pudesse efetivamente corresponder às necessidades e interesses das crianças e tornar-se um momento pedagógico e de aprendizagem, deixando de ser um tempo de transição e de espera sem significado para as crianças que já se encontravam na instituição.

Ao entendermos o acolhimento como um momento em que se privilegia a receção das crianças e das respetivas famílias de forma acolhedora, calorosa e individualizada é necessário planear igualmente o tempo das crianças. Na minha opinião a forma como o momento se encontrava estruturado descurava as crianças que já se encontravam na instituição. Apesar de a sala estar bem equipada no que diz respeito ao número e variedade de livros, ao fim de um determinado tempo as crianças já terão explorado todos os livros existentes pelo que estes se irão repetir. A exploração dos brinquedos que trazem de casa é importante no entanto condicionada. Uma das condicionantes prende-se com a imposição de terem de estar sentados, por outro lado as crianças sentam-se diariamente nos mesmos lugares, definidos pela educadora da sala, logo, junto das mesmas crianças condicionando as suas interações neste período aos mesmos pares que não são escolhidos pelas crianças. Este momento da rotina está organizado de uma forma que acaba por se refletir num período de tempo sem significado para as crianças, servindo como uma forma de passar o tempo até ao momento seguinte.

Ao solicitarmos que as crianças diariamente se sentem nos mesmos lugares e realizem as mesmas atividades no mesmo período de tempo, estamos a condicionar as suas ações, pois impedimos que explorem os seus interesses, que alarguem a sua socialização para além dos pares da mesa, que estimulem a sua criatividade e individualidade para escolher as ações que pretendem realizar, indo contra a questão base de que “as crianças aprendem melhor se seguirem os seus próprios interesses e se construírem o conhecimento através da experiência pessoal” (Hohmann & Weikart, 2011: 227).

Foi a partir destas evidências que no âmbito do relatório e num momento de reflexão com a educadora fiz uma proposta de intervenção à educadora cooperante.

Considero que o ideal neste momento da rotina seria a possibilidade de estarem disponíveis dois adultos na sala para que um pudesse receber as crianças e as suas famílias, enquanto o outro atenderia às necessidades das crianças que estavam na sala. No entanto a educadora cooperante referiu que esta situação não é possível de concretizar devido a constrangimentos institucionais relativos à gestão dos horários do pessoal.

Outra forma de otimizar este momento seria o facto de as crianças terem a possibilidade de explorar outros materiais, sendo-lhes dada a possibilidade de jogarem alguns jogos, fazerem desenhos, etc., assim como terem a possibilidade de se sentarem livremente de forma a poderem escolher os pares com que pretendem interagir.

Apresentei esta proposta de intervenção à educadora cooperante, no sentido de otimizar o momento do acolhimento, no entanto a educadora não a considerou pertinente e adequada. Referiu que originaria uma maior agitação no grupo e que a sala ficaria mais desarrumada, situação que exigiria que as crianças tivessem que arrumar os materiais, o que provocaria um atraso no início do momento seguinte da rotina, momento de grande grupo e planeamento.

O facto de não ter conseguido intervir de modo a operacionalizar mudanças neste momento da rotina contribuiu para que tenha adotado várias vezes uma postura contraditória com a postura que considerava adequada uma vez que tinha de pedir constantemente às crianças que se sentassem e se concentrassem em determinada tarefa, ler um livro ou explorar o brinquedo que tinham trazido de casa, apesar de não me sentir confortável. Apesar de assumir esta postura estava disponível e tentei estar junto das

crianças conversando com elas, no sentido de as conhecer melhor e tentar otimizar um pouco este momento.

### **A Sesta**

Na rotina da sala o tempo de repouso acontecia depois da hora do almoço para as crianças que tinham 3 e 4 anos. Era um período que tinha a duração de duas horas e meia, entre as 13h00 e as 15h30. As crianças dormiam numa sala que servia de dormitório e que acolhia as crianças de todas as salas de jardim-de-infância. As crianças de 5 anos, durante este período, permaneciam com a educadora a realizarem atividades propostas no âmbito das diferentes áreas de conteúdo.

No decorrer do período de estágio tive oportunidade de estar presente neste tempo de repouso e observei que algumas crianças dormiam esse período de tempo, no entanto havia outras que não tinham necessidade de dormir tanto tempo. No entanto, acordassem a que horas acordassem, as crianças tinham que permanecer deitadas até que lhes fosse dada autorização para se levantarem. Mesmo que isso significasse que tinham que ficar deitadas, acordadas, num ambiente escurecido, por períodos grandes de tempo. O ter presenciado esta situação, levou-me a questionar a educadora no momento de uma reflexão cooperada, sobre a intencionalidade educativa e sobre a organização deste momento da rotina.

A educadora explicou-me que as crianças tinham de permanecer no dormitório uma vez que, nesse período encontrava-se a realizar um trabalho ao nível da aquisição de competências fundamentais para o ingresso no primeiro ciclo, com as crianças que já não dormem, os finalistas. Neste grupo já se encontravam várias crianças que pela idade, critério utilizado pela instituição para definir se as crianças dormem ou não, ainda deveriam dormir mas que por a educadora entender não existir a necessidade de fazerem a sesta, as retirou desse mesmo tempo. A educadora salientou ainda que face aos objetivos definidos para o trabalho com este grupo de crianças não poderia estar a ser interrompida constantemente com a chegada das crianças que acordavam da sesta.

Considero não ser uma prática adequada que as crianças, após acordarem tenham que permanecer deitadas e em silêncio porque está estipulado que o momento de repouso tem a duração de duas horas e meia, independentemente do tempo que cada criança necessita de dormir. Compreendendo que a integração das crianças que iam acordando

pudesse causar alguma perturbação nas atividades que estavam a decorrer, mas era preciso refletir sobre a situação e tentar encontrar alternativas que permitissem resolver esta situação.

Na organização do tempo de repouso é fundamental que o educador enquanto gestor do currículo reconheça que as crianças têm necessidades diferentes de sono. O educador ao definir que o tempo de repouso tem de ter, impreterivelmente, uma duração de duas horas e meia, está a descurar as necessidades individuais das crianças. Ao não se prever que há crianças que não dormem tanto tempo e se obriga as crianças que acordam a permanecer deitadas e em silêncio, porque o período de sesta definido previamente ainda não acabou, estamos a prolongar um período que para a criança já não faz sentido.

“Às 14h45, já estão três crianças da sala azul acordadas [...] às 15h25, quando começam a abrir as janelas para as crianças irem despertando apenas quatro crianças da sala azul ainda estão a dormir” (Nota Campo 6 de março, 2015).

Nesta observação podemos observar as diferentes necessidades de sono das crianças, se por um lado no término da sesta ainda existiam quatro crianças a dormir, quarenta e cinco minutos antes do término do período já existiam três crianças acordadas.

Ao ser obrigatório que todas as crianças realizem o mesmo tempo de sesta o adulto está a descurar as suas necessidades individuais, prolongando um momento que para a criança já não tem sentido, ao invés de “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham significado para as crianças” (M.E, 1997:40)

Este prolongamento do tempo de sesta para além das necessidades das crianças, além de se refletir num momento sem significado para as mesmas, impossibilita-as de utilizarem esse tempo de forma produtiva, na perspetiva do desenvolvimento e da aquisição de competências e aprendizagens.

“O H. acordou às 15h00, depois de estar alguns minutos deitado em silêncio, levanta-se e ajeita os lençóis da cama e volta a deitar-se, após alguns minutos senta-se na cama, a assistente operacional pede-lhe que se deite novamente. O H pede para ir à casa de banho, quando volta deita-se na cama e brinca com os seus pés tentando pô-los junto à cabeça. A assistente operacional pede-lhe que se deite quieto...” (Nota de campo, 11 de Maio de 2014)

Esta observação reflete a situação das crianças que acordam mais cedo por não terem necessidade de dormir tanto tempo, mas que por imposição do cumprimento de horários são obrigadas a permanecer deitadas em silêncio.

A postura dos adultos neste momento, é de preservar o silêncio e a calma no espaço de forma a não perturbar as crianças que ainda se encontram a dormir. Apesar de considerar que é importante não perturbar as crianças que estão a dormir, também é importante que os adultos considerem que as crianças que já estão acordadas não deveriam ser obrigadas a permanecer deitadas em silêncio.

Desta forma os adultos ao pedirem repetidamente às crianças que estejam quietas e em silêncio, estão a fomentar e a prolongar momentos desprovidos de significado para as crianças. Os adultos deverão ter ainda em consideração que “o descanso é um período para dormir ou para concretizar actividades lúdicas, calmas, solitárias e da responsabilidade única da criança” (Hohmann & Weikart, 2011:232)

Na minha opinião deveria ser dada à criança a possibilidade de, quando acorda, se levantar e ir para a sala retomar as suas explorações, isto é, voltar para a sala e poder ingressar nas atividades que estão a decorrer ou em atividades que se pretenda iniciar. Apesar de a educadora estar a realizar trabalhos específicos com as crianças que não dormem, considero que era exequível ir recebendo na sala as crianças que iam acordando. Apesar de esta decisão requerer, da parte da educadora, uma organização diferente do momento, por exemplo fazendo propostas de trabalho em pequenos grupos, permitindo a finalização de trabalhos que ficaram por acabar, seria uma forma de otimizar este momento. Foi nesta perspetiva que apresentei a proposta à educadora que, como na proposta de intervenção na hora do acolhimento, não concordou e não me permitiu implementar.

Apesar de, mais uma vez, a educadora não ter sido recetiva à minha proposta de intervenção, não desisti de tentar encontrar uma situação que me permitisse intervir de forma a melhorar a hora da sesta. Neste sentido sugeri que fosse disponibilizado no dormitório uma pequena caixa com livros e materiais que as crianças pudessem explorar de forma silenciosa e sossegada quando acordassem. A educadora também considerou que a proposta não era exequível uma vez que no dormitório se encontravam as crianças das três salas de jardim-de-infância, e que tal situação iria implicar uma alteração das práticas das outras educadoras e não queria intervir no trabalho desenvolvido por elas.

Considerou também que a minha proposta poderia levar a que as crianças acordassem mais cedo para poderem explorar os materiais, levando a que não dormissem o tempo que necessitam para repor as suas energias.

Durante o momento de estágio, foram várias as situações que presenciei de falta de flexibilidade na rotina da sala azul. Vou descrever seguidamente algumas dessas situações.

Na sala existe uma criança que toma uma medicação que a deixa bastante sonolenta no período da manhã e em especial no tempo de grande grupo e planeamento, pelo que a criança por vezes quase que adormece ou chega mesmo a adormecer nesse período. Nestas situações a equipa educativa opta por ir lavando a cara à criança para que esta desperte.

“O D. está sentado na roda e encosta a sua cabeça à L. começando a fechar os olhos, a educadora chama-o, tentando despertá-lo, ao fim de alguns minutos o D. está novamente quase a dormir sentado e a educadora pede-me que o leve à casa de banho e lhe lave a cara para que desperte.” (Nota de campo, 22 de Abril de 2014).

Perante esta situação, a pedido da educadora tive de assumir uma postura que não considerava ser a mais assertiva, na medida em que estava a ir contra a necessidade demonstrada pela criança.

Ao lavarmos a cara à criança para que esta desperte não estamos a respeitar a sua necessidade de dormir, pelo contrário estamos a contrariar as necessidades da criança em prol desta presenciar e acompanhar uma situação que está a decorrer mas que perante a sua necessidade fisiológica de descanso é para ela desprovida de significado.

Creio que a educadora deveria permitir uma alteração da rotina para esta criança permitindo que a mesma dormisse. No entanto, perante a sugestão de permitir à criança dormir um bocadinho no período da manhã, a educadora considerou que seria prejudicial à criança uma vez que perderia o período do dia onde é previsto que as crianças explorem e consequentemente aprendam e se desenvolvam. Na minha opinião ao combater a necessidade da criança em dormir esta não consegue nem realizar o sono que precisava, nem integrar plenamente nas atividades que realiza pois encontra-se cansada, o que se reflete no seu desenvolvimento.

Observei momentos em que as crianças se encontravam envolvidas em determinadas atividades e que os adultos interrompiam para dar lugar ao momento seguinte da rotina.

“No tempo de rever estivemos a jogar ao “Quem sou eu?” [...] Por estar na hora do almoço tivemos de terminar o jogo, faltando apenas quatro crianças jogarem” (Nota de campo, 18 de maio, 2015).

Esta situação é um exemplo que ilustra a falta de consideração do adulto pelo que estava a acontecer e pelo interesse das crianças. Faltavam apenas quatro crianças jogarem e não tiveram oportunidade de o fazer pela imposição do cumprimento de horários. O adulto interrompeu o momento que estava a decorrer e no qual as crianças estavam envolvidas de forma entusiasta.

Se os interesses das crianças não são tidos em consideração na gestão do tempo, a rotina torna-se desprovida de significado para as crianças. Novamente compreendemos pouca flexibilidade da rotina onde o cumprimento de horários se sobrepõe aos interesses das crianças. Certamente não poderíamos suprimir a hora do almoço, no entanto a resposta aos interesses e necessidades das crianças é fundamental, pelo que a hora do almoço poderia ser atrasada alguns minutos no sentido de permitir que todas as crianças tivessem a oportunidade de jogar, satisfazendo assim os seus interesses, uma vez que quando as rotinas já se encontram estabelecidas “e nela integradas as crianças, a rotina torna-se mais flexível” (Hohmann, Weikart, & Banet, 1979:81).

Considero que a flexibilidade das rotinas é reduzida e em consequência por vezes não responde às necessidades das crianças e aos seus reais interesses, o que considero ser prejudicial ao desenvolvimento das crianças uma vez que os seus ritmos não são respeitados e as suas ações ficam, frequentemente, dependentes de regras impostas pelos adultos, regras essas que apesar da sua legitimidade e importância muitas vezes não são compreendidas pelas crianças ou são para elas despejadas de significado.

Deparamo-nos com uma rotina pouco flexível, em que o cumprimento de horários estipulados previamente se sobrepõe às necessidades e interesses das crianças. Considero ser fundamental que os interesses das crianças sejam respeitados, o que implica que alguns momentos da rotina possam, por vezes, ser prolongados até mesmo suprimidos em

determinada situação quando os interesses do grupo assim o exigem. É ainda fundamental que se tenha em conta os ritmos individualizados de cada criança.

Importa referir que não tive oportunidade de intervir no sentido de otimizar as rotinas, como era esperado num projeto de investigação-ação, uma vez que a educadora cooperante não considerou viáveis as propostas que apresentei.

Apesar de considerar que as propostas de intervenção que apresentei à educadora de jardim-de-infância serem exequíveis e iam no sentido de mudança de práticas, no sentido de otimizar situações encontradas, foi uma desilusão não ter tido oportunidade de as implementar. O sentimento é de certa forma de frustração, a sensação não ter tido a oportunidade melhorado o quotidiano das crianças da sala azul,

Contrariamente ao contexto de creche onde estagiei em que, como foi referido anteriormente, a flexibilidade das rotinas e a adequação das mesmas às necessidades e interesses das crianças era uma realidade na prática da educadora e da equipa pedagógica, no contexto de jardim-de-infância observei várias situações em que estas características eram pouco evidentes ou inexistentes.

A situação descrita fez-me refletir sobre a questão da flexibilidade das rotinas e de como esta característica tão importante pode ser tão difícil, de operacionalizar na prática educativa, ou porque o educador não tem condições institucionais para implementar ou porque tem dificuldade em (re)organizar a sua prática

### 3. Concepções das Educadoras Cooperantes

Neste ponto apresento a análise às respostas obtidas no inquérito por questionário passado às educadoras cooperantes, que me permitiram ter acesso às suas concepções e convicções sobre a temática das rotinas. Procedo à triangulação entre as respostas e as observações que realizei nos momentos de estágio, fazendo o cruzamento com os pressupostos teóricos estudados.

Depois da análise de conteúdo das respostas do questionário constatei que as educadoras têm concepções de rotina diferentes., É referido pela educadora de creche que a rotina é *um conjunto de experiências / atividades / momentos, vividos numa determinada sequência temporal. Nesta sequência estão implícitos diferentes tempos e ritmos.* Esta definição dada pela educadora vai ao encontro da definição apresentada por Zabalza (1992:174) que refere que “as rotinas são [...] o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções” e corresponde ao que observei no momento de estágio. A educadora de jardim-de-infância refere que *a rotina funciona como um horário e é estabelecida no início do ano, sendo seguida fielmente (q.b.) até ser do domínio da criança, e assim que, esta, vá tendo consciência de como decorre o seu dia-a-dia, deve ser mais flexível.* Durante o período de estágio, apesar de ter observado que as crianças conheciam e estavam bem familiarizadas com a sua rotina diária, presenciei uma organização da rotina diária pouco flexível.

Quanto à forma como está organizado o tempo na sala e que princípios lhe estão subjacentes, a educadora de creche relata que *o tempo organiza-se através de uma rotina individualizada onde a resposta que é dada às necessidades de cada criança constitui uma prioridade. É importante que a criança, durante o “tempo” que permanece na creche, possa contar com momentos constantes e personalizados. Momentos para ser acolhida, para ser alimentada, para repousar, para a sua higiene, para exploração direta com o meio e os objetos, momento para ser entregue à família depois de um dia cheio de “momentos”.* A resposta dada pela educadora está em consonância com as observações que fiz no decorrer do estágio e com Araújo (2013:42), que refer que “a organização temporal se deverá centrar na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e de rotinas concebidas como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo”. A educadora de jardim-de-infância, organiza o tempo na sala em função do conhecimento que vai adquirindo do grupo, inserindo *pequenas adaptações de maneira a permitir a evolução do grupo* ao nível da autonomia

na realização de tarefas na apropriação dos espaços. A resposta da educadora enquadra-se na perspectiva de Oliveira-Formosinho, (2013:87) que refere que criança “conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto”. A educadora salienta que relativamente *aos momentos / tempos diários alguns deles são fixos outros flexíveis*. Apesar de a educadora referir como momentos flexíveis o acolhimento, o tempo de trabalho, o tempo de grande grupo, e o arrumar, o que observei durante o estágio foi que todos estes momentos eram fixos decorrendo sempre no mesmo período e tendo uma duração muito semelhante. Apenas o tempo de rever era o momento da rotina diária que não acontecia todos os dias, uma vez que a educadora não o dinamizava regularmente. No entanto o que observei foi que este momento não acontecia muitas vezes porque não havia tempo e não por ser um momento flexível. Relativamente a esta situação considero que, orientando a educadora a sua prática pelo modelo High Scope, este momento devia ser realizado mais vezes para que o processo planear/fazer/rever, fosse dinamizado regularmente, fazendo assim sentido para as crianças, e promovesse o desenvolvimento de esquemas mentais sobre a sua ação, uma vez que este “permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011:8). Ao realizarem o processo de revisão regularmente as crianças tem oportunidade de refletir sobre as suas ações em função dos planos que elaboraram, desta forma “quando as crianças relembram as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011:340).

Relativamente à forma como as crianças participam nas rotinas, a educadora de creche refere que uma vez que a rotina é *muito personalizada* são os bebés que “*ditam*” *quando e como querem ver atendidas as suas várias necessidades*. Ao relacionar a sua resposta com a minha observação da prática, considero que efetivamente a rotina é construída com e para os bebés, uma vez que “as crianças fazem escolhas acerca dos materiais e das atividades, e os adultos apoiam e encorajam as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interação de rotina” (Post & Hohmann, 2011:15). Quanto à opinião manifestada pela educadora de jardim-de-infância, a forma como as crianças participam na rotina passa pelo preenchimento de quadros simples, que permitem às crianças organizarem-se nos *diversos espaços existentes* e uma *melhor estruturação do trabalho*. Analisando as práticas observadas considero que esta resposta da educadora

espelha a sua prática, efetivamente as crianças participavam na rotina através do preenchimento dos mapas diários e semanais, como o mapa de presenças, do tempo, de tarefas e os mapas de escolha das áreas.

Na última questão, relativa à avaliação da organização do tempo em sala, ambas as educadoras são unânimes em afirmar que fazem uma avaliação positiva. A educadora de creche, considera que conseguiu estruturar *o tempo para “ter tempo” para tudo* o que considera importante, como *dar resposta às necessidades dos bebés, estabelecer relações e interações positivas, observar os bebés*, etc. o que se reflete num *sentimento de bem-estar*. Durante o estágio observei que efetivamente as rotinas estavam estruturadas de forma adequada e a promover o desenvolvimento dos bebés, existindo espaço para que todos os momentos da rotina diária se procedessem de forma tranquila e respondendo às necessidades dos bebés.

A educadora de jardim-de-infância considera que apesar de a rotina estar organizada para *contribuir para o crescimento e evolução do grupo*, deveria ser mais flexível relativamente ao tempo de trabalho, uma vez que este deveria *ser mais tranquilo sem pressões de tempo ou pressões dos dias festivos*, o que resulta na impossibilidade de *muitas vezes atender a todas as necessidades das crianças*. As observações realizadas por mim durante as onze semanas de estágio, e algumas descritas neste trabalho, são exemplificativas de que não é só no tempo de trabalho que as rotinas da sala azul deviam ser mais flexíveis, para responderem às necessidades e interesses das crianças.

Depois de analisar as respostas dadas pelas educadoras ao questionário e de cruzar as ideias explicitadas com as observações realizadas nos momentos de estágio encontrei nas respostas da educadora em jardim-de-infância alguma incongruência entre *o dizer e o fazer* (Perrenoud, 2008), na medida em que a educadora identifica a importância das rotinas para o desenvolvimento das crianças referindo que *a rotina bem estruturada, pensada e flexível é sem dúvida fundamental para o sucesso em termos de aprendizagem / estruturação mental de cada criança*, no entanto na prática a rotina é pouco flexível e não responde de forma efetiva às necessidades das crianças.

## Capítulo 4 - Considerações Finais

No presente capítulo efetuo uma análise reflexiva sobre os estágios em contexto de creche e jardim-de-infância, bem como sobre a construção do presente relatório e do estudo subjacente ao mesmo.

No início do Mestrado em Educação Pré-Escolar os docentes da unidade curricular de Seminário de Investigação e Projeto informaram-nos que teríamos de realizar uma investigação com o cariz de investigação-ação sobre uma temática à nossa escolha, transversal à creche e jardim-de-infância. Teríamos que encontrar nos contextos de estágio uma questão passível de ser intervencionada e consequentemente otimizada.

Ao ingressar no estágio em creche, sala de berçário, deparei-me com práticas muito adequadas às necessidades e interesses da criança em todas as dimensões do currículo. Ao perceber que efetivamente esta situação era muito positiva para o grupo da sala, não deixei de me sentir angustiada e perdida por não saber que rumo dar à investigação, dado o seu cariz de investigação-ação. Ponderei ainda durante algum tempo que talvez por me sentir tão integrada e entusiasmada com o estágio estivesse de tal forma fascinada que não conseguisse identificar situações menos positivas nas práticas da educadora. No entanto, durante todo o estágio e mesmo agora mais distante do mesmo, a minha opinião mantém-se e considero que a prática da educadora respondia efetivamente às necessidades e interesses dos bebés.

Como referi anteriormente, foi através da compreensão de que detinha algumas conceções erradas sobre as rotinas na creche, que escolhi o tema e delimito a questão de investigação, esperando no entanto que no estágio seguinte surgisse a possibilidade de encontrar situações passíveis de serem otimizadas relativamente à temática das rotinas.

No estágio em jardim-de-infância tive a oportunidade de encontrar situações passíveis de serem otimizadas no sentido da rotina responder efetivamente às necessidades e interesses das crianças. No entanto, a educadora não considerou que as estratégias que encontrei fossem exequíveis e consequentemente não me permitiu implementá-las. Perante esta situação senti-me frustrada e impotente, quer por não conseguir responder melhor às necessidades e interesses das crianças, quer por não ter tido a oportunidade de realizar uma investigação-ação, uma vez que esta implica

processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida pelos próprios nos ambientes em que vivem,

evidenciando-se, além disso, a necessidade de avaliar não só o processo como também as próprias mudanças geradas pela referida intervenção (Máximo-Esteves, 2008:19).

Para responder à questão de investigação “De que forma o educador de infância promove uma rotina adequada às necessidades e interesses das crianças?”, e ao refletir sobre as vivências e as observações realizadas nos estágios, considero que é fundamental o educador conhecer bem o grupo de crianças. É a partir do conhecimento que o educador tem do grupo de crianças que este deve organizar e estruturar a rotina, sendo que dentro da rotina o educador de infância tem de ter em consideração os ritmos de cada criança, conseqüentemente deverá existir um horário global para o grupo e um horário personalizado para cada criança sempre que necessário (Post & Hohmann, 2011).

Na creche em geral, e no berçário em particular, apesar de existir um horário global, cada criança tem o seu horário individual, que deve ser respeitado. No jardim-de-infância esta situação apesar de não ser tão evidente, são poucas as crianças a necessitar de um horário individual, acontecem ao longo do dia situações que exigem pequenas adaptações das rotinas. É neste sentido que a organização do tempo, quer em creche quer em jardim-de-infância, exige da parte do educador de infância a capacidade de implementar uma rotina simultaneamente previsível e flexível, que lhe permita responder adequadamente às necessidades e interesses das crianças, mais do que cumprir um horário previamente estipulado ter a capacidade de adequar e reorganizar uma rotina que lhe permita desenvolver uma prática adequada.

A rotina quando estruturada de forma previsível, mas flexível, desenvolve nas crianças o sentimento de segurança e controlo, na medida em que lhes permite conhecer a sequência dos acontecimentos do seu dia-a-dia, e como tal não ficam ansiosas, sem saber o que vai acontecer em seguida ou quando terão oportunidade de realizar determinada ação. Permite-lhes ainda realizarem uma gestão do seu próprio tempo, podendo escolher o que pretendem fazer e em que momento, sem que estejam tão dependentes do adulto lhes dizer o que se vai suceder em seguida, promovendo assim o desenvolvimento da autonomia.

É importante salientar que uma rotina deve ser organizada tendo em conta as características, interesses e necessidades do grupo, e que essas mesmas características, interesses e necessidades não se mantêm estanques ao longo do ano, sendo necessário ir realizando alterações à rotina em função destas alterações que vão ocorrendo.

São estas características que proporcionam ambientes calmos, onde as crianças têm tempo para fazer escolhas e usufruir de todas as potencialidades dos momentos da rotina, nas palavras da educadora de creche é importante *ter tempo para “ter tempo” para tudo o que é importante*. No berçário vivenciei um ambiente calmo, com crianças tranquilas, com poucos choros, sem conflitos, e compreendi que este ambiente se devia á forma como as rotinas estavam organizadas, de forma flexível, e à forma como os adultos respondiam com respeito às necessidades das crianças. Por sua vez na sala de jardim-de-infância vivenciei uma rotina baseada, essencialmente, no cumprimento de um horário estabelecido e pouco flexível o que interferia com o ambiente da sala e com as relações/interações entre crianças/crianças e crianças/adultos. O ambiente era em certas alturas do dia, como no acolhimento e na hora da sesta, confuso, com alguns conflitos, o que acabava por originar situações tensas entre os adultos e as crianças.

A avaliação periódica das rotinas é outro ponto-chave da temática, uma vez que apenas através da avaliação constante das práticas é que o educador de infância consegue compreender se efetivamente as rotinas se encontram adequadas às necessidades e interesses das crianças que se encontram em constante evolução. A avaliação deve assentar em observações reflexivas regulares sobre as crianças nos vários momentos da rotina. Quando questioneei a educadora da creche de forma a compreender se considerava existirem aspetos a melhorar na organização da rotina, esta referiu que no momento não havia aspetos a melhorar, mas que no entanto com o crescimento e desenvolvimento dos bebés poderia vir a ser necessário realizar alguns ajustes na organização das rotinas já existentes. Esta postura permitiu-me inferir que esta educadora está atenta e que vai avaliando a rotina de forma a ter uma prática adequada às necessidades e interesses do grupo e dos bebés individualmente.

Em suma, compreendo que

“uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé [ou a criança] come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas ... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento ” (Evans & Ilfield, 1982 cit Post & Hohmann, 2011:193).

Quero salientar que apesar de não ter intervindo em nenhum dos estágios no sentido de otimizar uma situação - quer por não ter encontrado na creche nenhuma situação passível de ser otimizada, quer por não me ter sido dada essa oportunidade no jardim-de-

infância – intervimos diariamente nos dois contextos tentando respeitar e responder às necessidades e interesses das crianças, procurando promover o seu bem-estar.

Apesar de não ter desenvolvido uma investigação de cariz investigação-ação a realização deste trabalho proporcionou-me construir conhecimento sobre a temática das rotinas em educação de infância. Permitiu-me igualmente desenvolver características de investigação ao ter adotado uma postura de observadora participante, estar atenta de formar a tentar encontrar situações passíveis de serem otimizadas, tirar notas de campo que me ajudaram a compreender e questionar situações da prática, construir e tratar um questionário e fazer análise documental.

Enquanto futura educadora de infância considero que este projeto de investigação foi uma mais-valia, pois ajudou-me a desenvolver uma atitude reflexiva e crítica, servindo de base para reflexões futuras, despertando-me para a importância do questionamento e adequação e mudança em prol das necessidades e interesses das crianças. A organização do tempo, a rotina, será uma das funções que terei que desenvolver enquanto gestora do currículo quer trabalhe em creche ou jardim-de-infância e espero ser capaz de desenvolver práticas adequadas aos interesses e necessidades das crianças.

Este projeto ajudou-me ainda a compreender a importância de enquanto educadora ser alguém que “permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes” (Portugal, 2000:104).

## Referências Bibliográficas

- Albarello, L., Digneff, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gravida.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Arribas, T. L. (2001). *Educação Infantil Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. São Paulo: artmed.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por Amor e Por Força - Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gravida - Publicações Lda.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (2004). *O Tempo do Cotidiano Infantil: Perspectivas de pesquisa e estudos de caso*. São Paulo: Cortez.
- Caldwell, B. (1995). Creche - Bbebé, Família e Educação. Em G. P. (coord.), *Criança e Família na Viragem do Século* (pp. 465-477). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. A. (s.d.). *Salazar e a Escola Técnica - A Reforma Tolerante num Regime Intolerante*. Lisboa: Livraria Editora Lda.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, pp. 455-479.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA - SÉRIE I - N°201. (s.d.). decreto lei 241/2001 de 30 de agosto 2001. Obtido de Legislação com interesse para a Educação Pré-Escolar: <http://infancia.no.sapo.pt/docs/241-2001.pdf>
- Fernandes, A. (2006). *Projecto Ser Mais. Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Figueiredo, M. A. (2005). *Um Novo Olhar Sobre as Rotinas*. Lisboa: Bola de Neve.
- Gomes, S., & Carvalho, R. (1998). Nana, neném... ZZZZZZZ. Em M. Rossetti-Ferreira, A. Mello, T. Vitoria, A. Gosuen, & A. Chaguri, *Os Fazeres na Educação Infantil* (pp. 143-144). São Paulo: Cortez Editora.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D., & Banet, B. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto : Porto Editora.
- Merieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira, Z., Mello, A., Vitória, T., & Ferreira, M. (2003). *Creches: Crianças, Faz de conta & cia*. Petrópolis.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos*

*Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Ostetto, L. (2000). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus.

Ostetto, L. (2013). *Educação Infantil Saberes e Fazeres da Formação de Professores*. São Paulo: Papirus.

Perrenoud, P. (2008). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* (2ª Edição ed.). Brasil: Artmed.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspetivas de Formação teóricas e Práticas. (P. Editora, Ed.) *Revista Infância e Educação- Investigação e Práticas – GEDEI*, pp. 85-106.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Projeto Educativo A. (2013). *Projeto Educativo*. Setúbal: Instituição A.

Projeto Educativo B. (2014). *Projeto Educativo*. Setúbal: Instituição B.

Projeto Pedagógico . (2013/2014). *Projeto Pedagógico da Sala Azul*. Setubal: Instituição B.

Ramos, J. (sd). Rotinas na Educação Infantil: Saberes Docentes (Texto fotocopiado). Departamento de Educação - UFRN.

Rigolet, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

Social, S. (25 de 1 de 2015). *Modelo de Avaliação da Qualidade: Creche*. Obtido de Segurança Social: [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_modelo\\_avalia%C3%A7%C3%A3o](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o)

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. IPL: Edições Colibri.

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica na Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

# Anexos

## **Anexo 1 - Questionários apresentado às educadoras cooperantes**

### Educadora de creche



### **Inquérito por Questionário**

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: A Importância das Rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-infância

Este questionário destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre as rotinas, sua estruturação e implementação.

As suas respostas são muito importantes para a concretização do Relatório, agradeço desde já a sua disponibilidade.

#### **Há quantos anos é educadora de infância em creche?**

Sou educadora há 24 anos. Há 16 que vivo a experiência da creche.

#### **Qual a sua conceção de rotina?**

Entendo por rotina um conjunto de experiências / atividades / momentos, vividos numa determinada sequência temporal.

Nesta sequência estão implícitos diferentes tempos e ritmos.

**Como organiza o tempo na sua sala e que princípios estão implícitos nessa organização?**

Na minha sala (1º berçário) o tempo organiza-se através de uma rotina diária individualizada, onde a resposta que é dada às necessidades de cada criança constitui uma prioridade. É importante que a criança, durante o “tempo” que permanece na creche, possa contar com momentos constantes e personalizados. Momentos para ser acolhida, para ser alimentada, para repousar, para a sua higiene, para exploração direta com o meio e os objetos, momento para ser entregue à família depois de um dia cheio de “momentos”.

**De que forma os bebés participam na rotina diária?**

Os bebés participam na rotina diária na medida em que sendo ela muito personalizada, são eles que “ditam” quando e como querem ver atendidas as suas várias necessidades.

**Que avaliação faz da organização do tempo na sua sala?**

Numa sala de primeiro berçário, como é o caso, a avaliação que faço da organização do tempo é positiva. Considero que conseguimos estruturar o tempo para “ter tempo” para tudo, ou para tudo o que considero importante: tempo para dar resposta às necessidades dos bebés, tempo para estabelecer relações e interações positivas, tempo para olhar e observar os bebés, para avaliarmos o seu percurso diário, tempo para desenvolvermos um sentimento de bem-estar.

É, claro, que qualquer organização pode sofrer quebras ou alterações, poderão existir pontualmente situações que impliquem com esta organização do tempo.

Agradeço a sua colaboração

Catarina Morais



## **Inquérito por Questionário**

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: A Importância das Rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-infância

Este questionário destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre as rotinas, sua estruturação e implementação.

As suas respostas são muito importantes para a concretização do Relatório, agradeço desde já a sua disponibilidade.

### **Há quantos anos é educadora de infância em jardim-de-infância?**

Sou educadora há 20 anos.

### **Qual a sua conceção de rotina?**

Para mim a rotina bem estruturada e pensada é sem dúvida fundamental para o sucesso em termos da aprendizagem/ estruturação mental de cada criança.

A implementação de uma rotina coerente e segura é essencial permitindo assim, que as crianças compreendam a estruturação do tempo de uma maneira específica.

A rotina funciona como um horário e é estabelecida no início do ano, sendo seguida fielmente (q.b.) até ser do domínio da criança, e assim que, esta, vá tendo consciência de como decorre o seu dia-a-dia, deve ser mais flexível

### **Como organiza o tempo na sua sala e que princípios estão implícitos nessa organização?**

Numa fase inicial a rotina é pensada e estruturada por mim, progressivamente, e à medida que vamos conhecendo melhor o grupo de crianças vão existindo pequenas adaptações de maneira a permitir a evolução do grupo. Pretende-se que o grupo seja capaz de realizar as tarefas e organizar-se no espaço de forma cada vez mais independente e segura.

A organização da rotina está feita por pequenos momentos / tempos diários, alguns deles fixos, outros flexíveis. A título de exemplo o tempo de acolhimento, tempo de grande grupo, tempo de trabalho, arrumar, higiene, entre outros.

### **De que forma as crianças participam na rotina diária?**

Na sala Azul são utilizados pequenos quadros simples e de fácil leitura para que o grupo de crianças consiga compreender, organizando-se, desta forma, nos diversos espaços existentes, permitindo assim, uma melhor estruturação do trabalho.

### **Que avaliação faz da organização do tempo na sua sala?**

Apesar de estar tudo organizado de forma a contribuir para o crescimento e evolução do grupo, penso que deveria ser um pouco mais flexível no que diz respeito ao tempo de trabalho, ou seja, em algumas atividades deveria ser mais tranquilo sem pressões de tempo ou pressões dos dias festivos (dia da mãe, pai, etc.) contudo sei que por diversos motivos, um deles será a própria organização da instituição, não é possível muitas vezes atender a todas as necessidades das crianças.

Agradeço a sua colaboração

Catarina Morais

## **Anexo 2 – Notas de campo dos contextos de creche e jardim-de-infância**

### **Nota de campo 1**

#### **Contexto creche - berçário**

Criança: H.

Idade da criança: 9 meses

Data: 3 de novembro de 2014

Momento do dia: Almoço

Local: Sala

“O H., está a explorar uma garrafa sonora, quando entro na sala com a sopa do S.. O H. olha para o prato e chora, a assistente operacional vai para junto dele e conforta-o. Após alguns minutos a educadora entra na sala com a sopa da P. e o H. volta a chorar enquanto olha para o prato que a educadora traz. A educadora observa o horário de alimentação do H. e vê que ainda faltam 45 minutos para a sua hora de almoço, mas pede à assistente operacional que prepare a sopa do H”.

## **Nota de campo 2**

### **Contexto creche - berçário**

Criança: J.

Idade da criança: 12 meses

Data: 24 de Novembro de 2014

Momento do dia: Almoço

Local: Sala

“O J. na semana anterior só comia a sopa enquanto eu lhe cantava. Hoje esta estratégia não resultou, tentei dar-lhe alguns brinquedos para ele explorar enquanto lhe dava a sopa mas não resultou igualmente. Optei por lhe colocar à frente o segundo prato e uma colher para que este fosse comendo ao mesmo tempo que lhe dava a sopa. Esta estratégia resultou muito bem uma vez que o S. comeu sem demonstrações de desagrado a partir do momento em que teve a possibilidade de ir manuseando os alimentos enquanto comia a sopa. No entanto, a sua colher incidu duas vezes no prato da sopa, pelo que no final da refeição foi necessário trocar a roupa que estava suja de sopa.”

### **Nota de campo 3**

#### **Contexto creche - berçário**

Criança: S.

Idade da criança: 10 meses

Data: 2 de dezembro de 2014

Momento do dia: Momento de exploração livre

Local: Sala

“O S. gatinhou até mim e agarrou-se às minhas pernas enquanto choraminga. Baixei-me, ficando de joelhos e ao seu nível, ele agarrou-se aos meus ombros e subiu para cima das minhas pernas. Perguntei-lhe o que se passava enquanto lhe dava festas nas costas. Encostou a sua bochecha à minha continuando a choramingar, passados alguns segundos encostou a sua cabeça no meu ombro. Levantei-me com o S. ao colo, que continuou a choramingar com a cabeça no meu ombro e cantei para ele, enquanto lhe fazia festinhas nas costas e andava pela sala. Este parou de choramingar mas manteve a cabeça no meu ombro. Ainda com ele no colo fui buscar a sua chucha e coloquei-o numa cadeirinha de repouso, sentei-me junto dele de mãos dadas até que adormeceu.”

## **Nota de campo 4**

### **Contexto creche - berçário**

Criança: S.

Idade da criança: 10 meses

Data: 26 de novembro 2014

Momento do dia: Acolhimento

Local: Sala

“A mãe do S. solicitou à educadora que este deixa-se de realizar a sesta da manhã de forma a fazer apenas uma sesta e estar mais cansado à noite para que conseguisse dormir melhor, uma vez que as suas noites eram muito agitadas acordando várias vezes e por períodos prolongados durante a noite. A educadora explicou-lhe que o S. tinha necessidade de dormir de manhã, pois apresentava sinais de fadiga e que era fundamental respeitar as necessidades do bebé, propondo que a mudança fosse gradual diminuindo os períodos de sono, de forma a não ser tão drástica para o bebé. No entanto a mãe não concordou pelo que o bebé deixou de realizar a sesta da manhã. Nos primeiros três dias os sinais de cansaço do bebé eram notórios, ficando rabugento no final da manhã. Pelo que a educadora optou por coloca-lo a dormir logo após o almoço.”

## **Nota de campo 5**

### **Contexto creche - berçário**

Criança: S.

Idade da criança: 10 meses

Data: 3 de dezembro

Momento do dia: Tempo de descanso

Local: Sala de primeiro berçário

“O S. demonstra menos sinais de fadiga no final da manhã, já não se apresenta tão inquieto e cansado como na semana anterior, continua a ir dormir a sesta logo após o almoço”.

(Nota de campo, 3 de dezembro de 2014)

## **Nota de campo 6**

### **Contexto jardim-de-infância – sala Azul**

Crianças: E. e D.

Idade das crianças: 4 anos e 3 anos

Data: 17 de março de 2014

Momento do dia: Acolhimento

Local: Sala azul

“A E. está a “ler” um livro sobre leões, o D. senta-se a seu lado para ver o livro. Os dois “leem” o livro durante alguns minutos. A educadora pede ao D. que volte para o seu lugar, este tira o livro à E. e volta com o livro para o seu lugar.”

## **Nota de campo 7**

### **Contexto jardim-de-infância – sala Azul**

Crianças: grupo de crianças da sala azul que dormem

Idade das crianças: 3 e quatro anos

Data: 6 de Março de 2014

Momento do dia: tempo de repouso

Local: Dormitório

“Às 14h45, já estão três crianças da sala azul acordadas [...] às 15h25, quando começam a abrir as janelas para as crianças irem despertando apenas quatro crianças da sala azul ainda estão a dormir”

## **Nota de campo 8**

### **Contexto jardim-de- infância – sala Azul**

Crianças: H.

Idade das crianças: 3 anos

Data: 11 de Maio de 2014

Momento do dia: tempo de repouso

Local: Dormitório

“O H. acordou às 15h00, depois de estar alguns minutos deitado em silêncio, levanta-se e ajeita os lençóis da cama e volta a deitar-me, após alguns minutos senta-se na cama, a assistente operacional pede-lhe que se deite novamente. O H pede para ir à casa de banho, quando volta deita-se na cama e brinca com os seus pés tentando pô-los junto à cabeça. A assistente operacional pede-lhe que se deite quieto...”

## **Nota de campo 9**

### **Contexto jardim-de-infância – sala Azul**

Crianças: D.

Idade das crianças: 3 anos

Data: 22 de abril de 2015

Momento do dia: Tempo de grande grupo e planeamento

Local: Sala

“O D. está sentado na roda e encosta a sua cabeça à L. começando a fechar os olhos, a educadora chama-o, tentando desperta-lo, ao fim de alguns minutos o D. está novamente quase a dormir sentado e a educadora pede-me que o leve à casa de banho e lhe lave a cara para que desperte.”

## **Nota de campo 10**

### **Contexto jardim-de-infância – sala Azul**

Crianças: Grupo de crianças da sala azul

Idade das crianças: 3; 4 e 5 anos

Data: 18 de maio de 2014

Momento do dia: Tempo de revisão

Local: Sala azul

“No tempo de rever estivemos a jogar ao “Quem sou eu?” [...] Por estar na hora do almoço tivemos de terminar o jogo, faltando apenas quatro crianças terem a possibilidade de jogar” .

# Apêndices

## Apêndice I - Momentos da rotina em creche



*Ilustração 1 - exploração livre*



*Ilustração 2 - exploração livre*



*Ilustração 3- exploração orientada*



*Ilustração 4 - alimentação dos bebês que ainda bebem biberon*



*Ilustração 5 - alimentação dos bebês nas cadeiras de repouso*



*Ilustração 6 - alimentação dos bebês nas cadeiras de alimentação*



*Ilustração 7 - adormecer nas cadeiras de repouso*



*Ilustração 8 - transição dos bebês da cadeira de repouso para o berço*



*Ilustração 9 - higiene*



*Ilustração 10 - exploração no exterior*

## Apêndice II - Momentos da rotina em jardim-de-infância



*Ilustração 11 - acolhimento*



*Ilustração 12 – tempo de grande grupo e planeamento*



*Ilustração 13 – exploração livre*



*Ilustração 14 – exploração orientada*



*Ilustração 15 – momento de higiene*



*Ilustração 16 – momento de refeição*



*Ilustração 17 – tempo de repouso*



*Ilustração 18 – trabalho em pequenos grupos*



*Ilustração 19 – tempo de exterior*