



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

JOANA RAQUEL
PEIXOTO MIRANDA

**A ORGANIZAÇÃO DE ROTINAS
PROMOTORAS DE AUTONOMIA
NA CRECHE E JARDIM DE
INFÂNCIA.**

Relatório de Dissertação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar da Escola Superior de
Educação.

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação de Setúbal

ORIENTADORA

Professora Doutora Ângela Lemos

Março de 2025

JOANA RAQUEL
PEIXOTO MIRANDA

**A ORGANIZAÇÃO DE ROTINAS
PROMOTORAS DE AUTONOMIA
NA CRECHE E JARDIM DE
INFÂNCIA.**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora, Sofia Figueira,
Escola Superior de Educação de Setúbal

Orientador: Professora Doutora, Ângela Lemos,
Diretora do Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Doutora, Isabel Maria Correia,
Escola Superior de Educação de Setúbal.

Agradecimentos

Terminar este relatório e assim dar por concluído o Mestrado em Educação Pré-escolar significa para mim algo que é impossível exprimir por palavras. Este percurso ficou marcado por uma longa caminhada de muito esforço, dedicação, crescimento pessoal e profissional.

Quero expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste relatório final de curso.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, pelo apoio incondicional e pelo amor que me deu ao longo desta jornada, por ter sempre acreditado em mim e motivar-me a nunca desistir. Por ser um exemplo de mulher forte e mostrar-me que é sempre possível vencer as adversidades da vida. Em segundo lugar, agradeço à minha filha, Amélia, que foi sem dúvida a força que precisava para concluir este relatório.

Agradeço também à minha restante família pelo apoio e compreensão, por respeitarem sempre as minhas decisões e motivações.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ângela Lemos, pela orientação, paciência e apoio ao longo de todo o processo. Os seus, conselhos e críticas construtivas foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também à professora Sofia Figueira, coordenadora do mestrado, pelo apoio, sugestões e pela sua disponibilidade durante a última fase da conclusão deste projeto.

Agradeço ainda, aos restantes professores que fizeram parte do meu percurso académico pelos ensinamentos e pela partilha de experiências ao longo do curso.

Aos meus amigos, pelo encorajamento e pela amizade, durante este período exigente. A vossa presença foi fundamental. Um agradecimento especial às minhas amigas Tânia, Cláudia e Sara pela vossa amizade, pelas partilhas profissionais, pelos momentos de lazer, pelo companheirismo que temos.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o meu crescimento académico e pessoal durante esta jornada.

A todos, obrigada.

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como finalidade a compreensão do impacto das rotinas diárias em creche e jardim de infância para a promoção da autonomia das crianças de modo a identificar estratégias de intervenção que possibilitem a promoção da autonomia e participação das crianças.

Este estudo relata intervenções pedagógicas implementadas ao longo dos períodos de estágio assim como reflexões destas mesmas intervenções que podem ser utilizadas pelas equipas pedagógicas de forma a potenciar a autonomia das crianças através das rotinas.

Para a elaboração deste relatório de projeto a metodologia utilizada foi o paradigma interpretativo, a abordagem qualitativa e a investigação ação. Com recurso a diversos procedimentos de recolha e análise de dados, tais como: a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e a análise documental dos projetos pedagógicos de sala.

Por último, o projeto relata observações e vivências experienciadas no decorrer dos estágios em ambos os contextos de estágio (creche e jardim-de-infância). As intervenções descritas e analisadas neste projeto, foram selecionadas de acordo com o tema do mesmo. Deste modo, ao interpretá-las é possível compreender que as rotinas em ambos os contextos devem ser organizadas de forma cuidadosa, previsível, porém flexível e participativa de forma a potenciar o desenvolvimento da autonomia as crianças. Aspetos como: a possibilidade de escolha nas atividades, a participação das crianças nas tomadas de decisões do grupo, o envolvimento das crianças nas tarefas do seu dia a dia como organização dos materiais, os seus cuidados pessoais de higiene são promotores do desenvolvimento de autonomia, independência e responsabilidade das crianças.

Palavras-Chave: Rotina, Creche, Jardim de Infância, Autonomia, Participação.

Abstract

The present research project aims to understand the impact of daily routines in daycare and kindergartens on promoting children's autonomy to identify intervention strategies that enable the promotion of children's autonomy and participation. This study reports on educational interventions implemented throughout the internship periods, as well as reflections on these same interventions that can be used by pedagogical teams to enhance children's autonomy through routines.

To elaborate on this project, the methodology used was the interpretative paradigm, qualitative approach, and action research. Various procedures were employed for data collection and analysis, such as participant observation, field notes, photographic records, and documentary analysis of classroom pedagogical projects. The project reports observations and experiences encountered during the internships in both contexts (daycare and kindergarten). The interventions described and analyzed in this project were selected based on their themes.

In this way, when interpreting them, it is possible to understand that routines in both contexts must be organized in a careful, predictable, yet flexible and participatory manner to enhance the development of children's autonomy. Aspects such as the possibility of choosing activities, participation in group decision-making, and involvement in daily tasks like organizing materials and personal hygiene care promote the development of children's autonomy, independence, and responsibility.

Keywords: Routine, Nursery, Kindergarten, Autonomy, Participation

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Introdução.....	8
Capítulo I- Enquadramento Teórico.....	10
1. Participação: Um direito das crianças.....	10
1.1 Conceito e perspetiva de participação.....	11
1.2 Pedagogias Participativas.....	13
2- Conceito e perspetivas de autonomia.....	14
3- Conceito de Rotina.....	17
4- Organização do Espaço e Materiais.....	21
Capítulo II – Metodologia.....	26
1. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo.....	26
2. Investigação- Ação.....	29
3. Procedimentos de Recolha de Informação.....	31
3.1 Observação.....	32
3.2 Observação Participante.....	32
3.3 Notas de Campo.....	33
3.4 Pesquisa e Análise Documental.....	33
3.5 Registos multimédia (Fotografia e Vídeo).....	34
Capítulo III - Descrição e Interpretação das Intervenções.....	35
1. Instituição A – Valência de Creche.....	35
1.1 Projeto Educativo (20017- 2020) da Instituição A.....	37
1.2 Equipa Educativa da Instituição A.....	37
1.3 Projeto Pedagógico de Sala (PPS) da Instituição A.....	38
1.4 Equipa Pedagógica de Sala da Instituição A.....	38
1.5 Grupo de Crianças e Contextos Familiares da Instituição A.....	39
1.6 Organização do Espaço e Materiais.....	41
1.7 Organização das Rotinas.....	44
1.8 Aspetos Variantes e Invariantes Instituição A.....	47
1.9 Intervenções na Instituição A.....	48
Momento da Sestas.....	52
2. Instituição B – Valência de Jardim de Infância.....	58
2.1 Equipa Educativa da Instituição B.....	59

2.2 Caracterização do Grupo de Crianças.....	59
2.3 Organização do Espaço	60
2.4 Organização das Rotinas.....	61
2.5 Aspetos Variantes e Invariantes Instituição B.....	62
2.6 Intervenções Instituição B.....	63
Capítulo IV- Considerações finais	68
Bibliografia	71
Apêndices	75
Apêndice 1- Planificação - Desenho Coletivo	75
Apêndice 2- Planificação – Vamos colocar a mesa para o almoço.....	76
Apêndice 3 – Planificação- Caixinhas dos pertences	77

Índice de Quadros

Quadro 1- Técnicas qualitativas de recolha de informação.....	30
Quadro 2- Organização dos Estágios.....	34
Quadro 3- Rotina Instituição A.....	43
Quadro 4- Aspetos Variantes e Invariantes em contexto de Creche.....	45
Quadro 5- Rotina Instituição B.....	60
Quadro 6- Aspetos Variantes e Invariantes em contexto de Jardim de Infância.....	61

Introdução

O presente relatório de investigação-ação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. A sua realização iniciou-se na unidade curricular Seminário e Investigação e Projeto I, onde escolhi a temática assim como os objetivos da investigação, realizando alguns trabalhos que foram mobilizados na elaboração deste documento.

Este relatório apresenta as propostas de intervenção que realizei nos dois contextos de estágio (creche e jardim de infância), assim como observações, reflexões das experiências vivenciadas.

Como já referido mobilizo as intervenções ocorridas nos dois contextos de estágio previstos no plano de estudos, tendo as práticas pedagógicas supervisionadas tido uma duração de vinte semanas de estágio no primeiro ano de Mestrado, dez semanas em creche no âmbito da unidade UC Estágio em Educação de Infância I e dez semanas em jardim de infância no âmbito da UC Estágio em Educação de Infância II. No segundo ano voltamos aos contextos de estágio, 2 semanas em creche e duas semanas em jardim de infância, no âmbito da UC Estágio em Educação de Infância III.

Relativamente à escolha da temática esta deu-se durante o primeiro estágio, em contexto de creche. A principal motivação para a escolha desta temática relacionou-se com o facto de ter observado que existiam diversas atividades da rotina das crianças que eram realizadas automaticamente por alguns elementos da equipa pedagógica, sem darem a possibilidade à criança de pelo menos tentar fazer. Além disto, sempre considerei que as crianças podem e devem ser agentes participativos no seu processo de aprendizagens. Deste modo, as rotinas acabam por ser uma ferramenta muitíssimo importantes para o desenvolvimento das crianças, no sentido de adquirir a sua autonomia e independência, uma vez que, estas possibilitam às crianças conseguirem antecipar os acontecimentos do seu dia-a-dia.

Decidi elaborar o projeto com a temática “**A Organização das Rotinas**. A importância das Rotinas para a promoção de autonomia em creche e jardim de infância. E a forma como estas estão organizadas para potenciar autonomias às crianças. Pretendendo através do presente estudo responder à seguinte questão: **Como potenciar a autonomia em creche e jardim de infância, através da organização das rotinas?** “

Comentado [SF1]: Letra diferente

Este relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e aborda a fundamentação teórica deste estudo, nomeadamente os conceitos de participação, autonomia, rotina e organização do espaço e materiais.

O segundo capítulo, apresenta a metodologia utilizada, explicando-a e dando ênfase ao paradigma interpretativo, a abordagem qualitativa e a investigação-ação. Mencionando ainda os procedimentos de recolha e tratamento de dados, utilizados ao longo da elaboração deste relatório.

O terceiro capítulo consiste na caracterização dos contextos de estágio e dos grupos das crianças, mantendo o seu anonimato. E apresento as intervenções e interpretações das mesmas, realizadas ao longo dos períodos de estágios, em contexto de creche e jardim-de-infância.

Por último o quarto capítulo apresento as considerações finais onde pretendo dar resposta à pergunta inicial deste estudo.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

1. Participação: Um direito das crianças

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989) foi o primeiro documento de relevância internacional a abordar a participação das crianças enquanto sujeitos de direitos. (Mager, Muller, Silvestre, & Morelli, 2011). A finalidade deste documento jurídico pretende elucidar o estatuto da criança enquanto ser humano e a infância enquanto categoria-social. Além da Convenção dos Direitos da Criança, existem outros documentos jurídicos que abordam esta mesma temática, nomeadamente a Convenção Europeia para o Exercício dos Direitos das Crianças (1996) que refere o “direito de esta ser informada e a expressar as suas opiniões nos procedimentos...”. (Mager, Muller, Silvestre, & Morelli, 2011, p. 256). Igualmente a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa salienta a importância da necessidade de serem tidas em conta as perspetivas das crianças em relação à tomada de decisões que as envolvam, de forma a promover uma participação ativa, responsável e que tenha em consideração as suas competências. (Idem).

A CDC (1989) está organizada em quatro categorias de direitos, o direito à sobrevivência que engloba enquanto cuidados básicos: a alimentação, a higiene e os cuidados de saúde; o direito ao desenvolvimento relacionado com o acesso à educação; o direito à proteção contra os maus-tratos, a exploração infantil e a escravatura e o direito de participação onde a criança é livre de exprimir a sua opinião no exercício das suas escolhas, assumindo assim uma voz ativa na sociedade. Os artigos 12º e 13º, salientam que a criança deve usufruir do seu direito à liberdade, de modo a realçar os seus pontos de vista e a expressar autonomamente os seus interesses e as suas vontades em assuntos diretamente relacionados com ela, tendo em conta a sua idade nomeadamente: o artigo 12º “Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.” e o Artigo 13º “A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.”

1.1 Conceito e perspectiva de participação

A participação é um dos elementos mais relevantes e importantes no que respeita garantir o respeito pela opinião das crianças. Participar significa colaborar, contribuir e cooperar e desenvolve competências relacionadas com autoconfiança e autonomia.

O conceito de participação, de forma generalizada e de acordo com o Dicionário de Português Online da “Porto Editora”, caracteriza-se por “ato ou efeito de participar, envolvimento em determinada atividade (...)”.

No que respeita a definição de participação para a educação de infância existem diversos autores que abordam este tema, inclusive o documento que define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), onde se afirma que “participar permite à criança desenvolver um conjunto de aprendizagens que potenciam a autonomia.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, p. 134). Estas autoras defendem ainda que a participação das crianças nos processos educativos, através de oportunidades de decisões em grupo, de regras coletivas indispensáveis para a vida social são experiências de vida democrática que permite desenvolver consciência dos seus direitos e deveres. (p. 25).

Também Ribeiro & Cabral (2015) defendem que “a participação das crianças tem assumido, nas últimas décadas, uma maior importância quer social quer cientificamente, uma vez que as crianças fazem parte de uma categoria social.” (p. 240). Para tal, é importante que as crianças sejam vistas como sujeitos sociais com capacidade de expressar as suas opiniões e as suas decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito como: a família, a escola e a sociedade em geral. Envolver as crianças nas ações do seu dia-a-dia deve ser visto para além da participação, deve ser visto como constantes momentos de aprendizagens.

De acordo com Landsdown (2005), a participação infantil é um direito substantivo, no qual a criança assume o papel de protagonista da sua própria vida. Nesta linha de pensamento, o adulto ao conceder à criança a liberdade de agir e participar nas tarefas e decisões do seu quotidiano, age de modo a despertar e a desenvolver a sua capacidade de consciência e responsabilidade nas suas próprias ações. O educador deve promover momentos onde as crianças usufruam de uma posição que lhes dá poder de decisão ao nível do planeamento das atividades; liberdade de expressão no que diz respeito à organização do espaço (áreas de trabalho/materiais) e organização do tempo (rotinas); escolher os elementos do grupo de pares com quem

desenvolvem as suas brincadeiras/atividades. Defendem que estes princípios permitem ao grupo desenvolver uma atitude participante no contexto de sala e incentiva as crianças a “resolverem problemas e encontrarem soluções criativas, para que um dia [possam] vir a atingir posições de liderança” (Spodek & Brown, 1998, p. 21).

Considerando a participação das crianças como uma ferramenta que serve de apoio para a construção das suas aprendizagens ativas, esta deve ser incluída desde cedo no quotidiano educativo da criança, ou seja, desde o contexto de creche, uma vez que esta é o primeiro “berço” educativo para grande parte das crianças.

Existem de acordo com diversos autores escalas de participação infantil assim como diversas teorias. Rogert Hart influenciado por Sheerry Arnstein em (1969) estabelece uma Escada de Participação esta é considerada a mais relevante na qual é explicitada os níveis de participação das crianças: “as etapas de não participação (manipulação, decoração e tokenismo [simbolismo]) e as etapas de participação (delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com as crianças, processo iniciado e dirigido pelas crianças).” (Mager, Muller, Silvestre, & Morelli, 2011, p. 259).

Estas etapas servem de alicerce para o educador de infância, pois revela a forma como deve apoiar a participação das crianças e adequar a cada faixa etária de forma a promover a participação genuína e nunca a manipulação de participação.

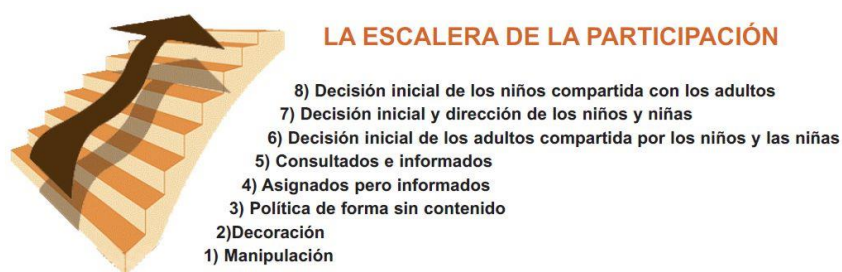


Imagem 1- Escada de Participação de Rogert Hart

Deste modo, o papel do educador de infância consiste primeiramente em compreender as capacidades das crianças e respeitar as suas opiniões, criando espaços onde permita às crianças participar no planeamento e avaliação das aprendizagens e decisões que as envolvam diretamente. Deve ainda dar oportunidade a todas as crianças para se expressar e sentirem que

têm voz ativa. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) afirmam que “(...) as crianças são sujeitos e agentes do processo educativo, logo devem, participar e ser ouvidas nas propostas de iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas das crianças.” (p. 18). Ao perguntar “Queres participar?” o educador está a incentivar a criança a participar, dando espaço para que as crianças sintam que a sua opinião conta e que é ouvida pelo adulto, deste modo criam-se as condições para sentir maior desejo em fazê-lo.

A participação ativa, das crianças em contexto educativo, deve de começar a partir do momento em que a criança começa a frequentar a creche ou o jardim-de-infância, devendo ser uma participação de escuta ativa e de participação de valores comuns e individuais.

1.2 Pedagogias Participativas

A Pedagogia-em-Participação é reconhecida, em Educação de Infância, como uma perspetiva pedagógica que tem como princípios: “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças construir as suas aprendizagens e celebrar as suas realizações.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 10).

Nas práticas pedagógicas, alicerçadas nesta perspetiva, as interações e as relações sociais entre as crianças permitem estabelecer atividades e projetos que valorizam as experiências, a cultura e os saberes das crianças e dos adultos. Desta forma promove-se uma troca de partilhas e de saberes entre os adultos e as crianças, beneficiando as mesmas de novas aprendizagens, relacionadas com o saber estar, cooperar viver, conhecer, significar e criar.

O principal objetivo desta pedagogia é “apoiar o envolvimento da criança no continuum experimental e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a).” (Andrade, Formosinho, & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 103).

Porque se centra no aprender a aprender, o educador tem a função de organizar, escutar e responder, observar e registar e encaminhar as crianças, para que possam construir novas aprendizagens e consolidar saberes. “O método de ensino que se centra no aprender dá um

papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do(a) educador(a). Desenvolve uma epistemologia de natureza construtivista, interativa, colaborativa” (idem).

A reflexão sobre as atividades e as propostas de aprendizagem planeadas e desenvolvidas permitem ao educador a compreensão do que é verdadeiramente significativo para cada criança. As aprendizagens não devem ser generalizadas. Estas devem procurar proporcionar uma resposta às necessidades e aos interesses das crianças de forma individualizada. A aprendizagem pela ação é “o processo através do qual as crianças constroem a compreensão das coisas que lhes interessam, através de experiências diretas e imediatas com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 52). Neste processo de aprendizagem, o educador é apoiante do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o encorajar a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim sendo, o educador deve considerar o envolvimento das crianças nas tarefas do dia-a-dia que sejam relacionadas com as suas aprendizagens, contribuindo para a sua autoestima, encorajando-as nas suas capacidades e sentido de responsabilidade. Este saber ser e estar perante as crianças contribuem para o benefício do seu desenvolvimento individual, particularmente, no que diz respeito ao estímulo do desenvolvimento da sua autonomia.

Envolver as crianças nas ações

Desenvolve capacidades e potencialidades pessoais, maior autonomia, maior criatividade, experimentação, capacidade de raciocínio e de escolha, aprende com os erros e tem maior personalidade definida que é encorajada pelo pensamento crítico, melhora as relações pessoais, aprendizagens mais fortes (...). (Caballero & Domínguez, 2000, p. 12).

2- Conceito e perspetivas de autonomia

De acordo com a sua origem, autonomia é uma palavra que deriva dos vocábulos gregos auto (próprios) e nomos (lei ou regra). (Mogilka, 1999, p. 59).

A autonomia é um conceito muito vasto e definido por diversos autores. Para Guzman “a autonomia está intimamente relacionada com a liberdade e responsabilidade de cada indivíduo,

liberdade de fazer e pensar, de manifestar opiniões, de se exprimir e de tomar iniciativas.” (2015, p. 4). Para Lill e Prott a autonomia é “a capacidade de agir independentemente e de assumir a responsabilidade dessa ação”. (2015, p. 12).

Mencionando outros autores, Coutinho, Day, & Wiggers afirmam que,

(...) a autonomia define-se pela capacidade da criança em realizar alguma tarefa sozinha, de forma independente, sem a presença do adulto. No entanto, [...] temos que ir muito além dessas concepções, pois, assim como o sujeito se constitui a partir das relações com outros seres e com o mundo, a autonomia também é construída nessas relações- (2012, p. 39).

Em educação de infância, o desenvolvimento da autonomia pelas crianças tem como principal finalidade o conhecimento das suas rotinas diárias bem como a relação com os seus pares e adultos. Para tal, as crianças devem estar num ambiente que privilegie a liberdade e onde, possam beneficiar de tempo para realizarem as suas ações e tarefas de acordo com o seu ritmo individual. Importa referir que a autonomia não se consegue promover num ambiente onde a dependência do adulto prevaleça, já que não é dada à criança a oportunidade de desenvolver as suas competências.

Nos primeiros anos de vida, a criança depende do adulto para viver e desenvolver as suas competências, porém consoante o tempo passa a dependência deve ir diminuindo. Um dos primeiros sinais de atividade autónoma no desenvolvimento da criança está relacionado com a locomoção e a comunicação que são inatos. De acordo com Chokler (2015) uma atividade autónoma significa reconhecer que a criança, desde a mais tenra idade, é sujeito da ação e não meramente reação, uma vez que a ação implica uma ação sobre o ambiente exterior e a transformação recíproca entre o sujeito e o ambiente.

Para Winnicot (1975) “Nas primeiras idades a construção do eu é uma adaptação ativa ao ambiente (o seu ambiente, e não um qualquer, ou todos os ambientes), o que permite à criança “existir” e não apenas “reagir”. (p. 135). É fulcral que os educadores/cuidadores tenham a consciência da real importância da autonomia, pois esta é uma condição básica para o desenvolvimento harmonioso da criança. Chokler (2015) menciona que a autonomia implica que a criança usufrua da liberdade para agir por sua iniciativa, demonstre uma atitude de

curiosidade e de surpresa perante novas descobertas, desenvolva a capacidade de prever e antecipar consequências através das experiências vivenciadas, para que possa realizar as suas escolhas e tomar as suas decisões com base nas informações e aprendizagens anteriores.

É fundamental mencionar que neste processo de desenvolvimento da autonomia a criança não se encontra “sózinha” ou “abandonada”. A criança deve ter sempre ao seu dispor o adulto, sendo que os educadores devem ser “(...) apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

O conceito de independência e o de autonomia são muitas vezes confundidos como sendo sinónimos, contudo na realidade isso não se verifica. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) são organizadas por diversas áreas de conteúdo, concretamente a Área de Formação Pessoal e Social que referencia ambos os conceitos. A independência surge associada ao saber cuidar de si e saber utilizar os materiais e recursos que estão ao seu redor, sendo a apropriação do espaço e do tempo fulcral para a construção de uma base para a autonomia. O termo autonomia surge associado ao poder de tomar decisões e de fazer escolhas. A construção da autonomia é um processo que envolve a partilha de poder entre o educador e as crianças. A participação das crianças nas suas escolhas e a responsabilização pelas mesmas promove “(...) valores democráticos, tais como a participação, justiça e a cooperação.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 36).

Segundo Ferland (2006), a criança começa por imitar os adultos que a rodeiam e, com o decorrer do tempo, começa a conseguir realizar as tarefas sozinha. Estas tarefas podem ser observadas quando “(...) as crianças têm orgulho em se vestir a elas próprias, encher o seu copo, andar de triciclo, transportar grandes caixas, “ler livros a colegas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66). Através destas tarefas, a criança começa a desenvolver o sentido de autonomia, sentindo assim uma maior confiança nas suas ações.

Mogilka (1999) afirma que é necessário estabelecer limites e definir objetivos para que, em seguida, a criança os consiga alcançar sem auxílio do adulto.

A rotina acaba por ser um elo no desenvolvimento da autonomia. Estes dois conceitos estão relacionados, uma vez que, a rotina permite à criança saber o que irá suceder no seu dia-a-dia. Quanto maior for o conhecimento do que a espera, mais segura e tranquila a criança se sentirá, tornando a aquisição de uma autonomia gradual mais fácil de ser conseguida.

3- Conceito de Rotina

Para melhor compreender a importância da rotina é necessário definir o conceito. Desta forma, apresento a definição de rotina de forma generalizada e de seguida uma definição de acordo com autores de referência para a educação de infância.

De forma generalizada, e de acordo com o Dicionário de Português Online da “Porto Editora”, o conceito de rotina está definido por: “Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo; prática constante; ou caminho já sabido ou trilhado”.

Em educação de infância, as rotinas desempenham o papel de organizar o tempo, são sucessões de acontecimentos, que possibilitam às crianças compreender e antecipar o seu dia-a-dia no contexto educacional. Estas estão organizadas desde o momento do acolhimento até ao momento do reencontro com as famílias.

Zabalza (1998) afirma que rotina é a “repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala.” (p. 168). O autor defende ainda, a ideia de que “as rotinas servem como um elemento organizador, ou seja, operam como instrumentos de constituição e normatização de subjetividades, podendo, desta forma, favorecer a autonomia da criança.” (p. 142).

Na perspetiva de Pereira (2014) a “rotina diária é o enquadramento de tarefas ou acontecimentos diários contextualizados nas aprendizagens. É uma sucessão diária de acontecimentos flexíveis, usando espaço e tempo, por forma a proporcionar a interação adulto-criança”. (p. 5). Esta autora defende que as rotinas são uma sucessão de acontecimentos-chave organizados sequencialmente, que se repetem regularmente.

Ainda para Cordeiro (2012) rotina é “algo que é repetitivo, que transmite segurança à criança e que a leva a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a.” (p. 11).

Todos estes autores transmitem a conceção de rotina como um conjunto de repetições. Assim e como as crianças compreendem, aprendem e constroem valores e referências através da repetição, as rotinas tornam-se indispensáveis em educação de infância, pois, possibilitam às crianças tornar consciente a noção do tempo, o que é primordial para a sua promoção de autonomia e independência.

A organização do tempo permite às crianças, o conhecimento de uma sequência de acontecimentos que elas possam seguir e compreender, possibilitando a capacidade de antecipar os acontecimentos posteriores. Para Zabalza (1992) “as rotinas consistem numa

sistematização de diferentes momentos que integram diversas atividades e que possuem relevância no formato do contexto educativo, no sentido de serem um ‘marco de referência’ no que diz respeito à segurança, à captação do tempo, à captação cognitiva, às virtualidades cognitivas e afetivas das mesmas, às atividades experienciadas e, por último, às rotinas que devem ser fixadas.” (p.169)

A organização das rotinas engloba a competente pedagógica, uma vez que é intencionalmente organizada pelo educador de infância, de forma estruturada, flexível e segura. Post e Hohmann (2003) afirmam que, para além de previsíveis, as rotinas devem ser flexíveis. Já Barbosa (2006) refere-se a rotina como uma categoria pedagógica que os profissionais de educação organizam para, a partir dela, desenvolver o trabalho quotidiano nas instituições.

A sequência diária que compõe a rotina permite à criança apropriar-se do conhecimento antecipado do seu dia-a-dia, ou seja, a criança será capaz de antecipar os acontecimentos que se seguem, diminuindo sentimentos de ansiedade e promovendo sentimentos de segurança e autonomia e independência.

O educador deve ainda organizar as rotinas de forma a fomentar a participação e a autonomia das crianças, tendo em consideração que o tempo de organização de uma rotina diária também engloba o tempo para que a criança realize atividades relacionadas com a autonomia, tais como arrumar os seus trabalhos no local indicado.

Aquando da apropriação das rotinas por parte das crianças estas serão capazes de responder a questões como “O que é que se passa?, O que é que fazemos a seguir?, Quando é que temos tempo para...?, Quando é que vamos ao recreio?”, uma vez que se caracteriza por oferecer uma sucessão de acontecimentos que as crianças podem seguir e compreender.” (Hohmann & Weikart, 1979, p. 224).

A rotina está diretamente ligada com a promoção de autonomia das crianças, uma vez que promove o desenvolvimento de competências sociais como a autoestima, a auto-organização, a curiosidade que estão diretamente relacionadas com a construção da autonomia. De acordo com Pereira (2014), a rotina ajuda as crianças a tornarem-se responsáveis “no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo” assim como a aprender “a ser, a estar, e a fazer” (p. 13). Ao ser capaz de antecipar

os acontecimentos diários a criança sentirá segurança e confiança tornando-se mais fácil explorar o contexto de forma participativa e autónoma.

Após as diversas leituras acerca da importância da rotina compreendo que a mesma tem um carácter importantíssimo tanto na creche como no jardim-de-infância, pois, possibilita à criança segurança, por saber qual o acontecimento que vem a seguir, aumentando assim a confiança, a participação e a autonomia.

Existem duas categorias de rotinas: a rotina diária e a rotina semanal. Ambas possibilitam às crianças antecipar os acontecimentos que sucedem e “dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento (...)”. (Hohmann & Weikart, 1979, p. 8).

A rotina diária engloba os momentos-chave do dia de uma sala, tais como o acolhimento, o momento de grande grupo, as atividades livres ou orientadas, a higiene, o almoço, a higiene, o momento da sesta, a higiene, o lanche, a higiene, as atividades livres ou orientadas e por fim o reencontro com as famílias. Consagrar uma estrutura simples é bastante significativo para a criança pois permitir antecipar todos os momentos.

De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979), a rotina diária desempenha um papel fulcral, uma vez que promove “uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória”, ou seja, auxilia a criança no processo de exploração e decisões sobre a sua aprendizagem; dá “azo a muitos tipos de interação”, interações de grande ou pequeno grupo, adulto/criança e criança/criança; e oferece “tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes” (p. 81). Por sua vez a rotina semanal centra-se nos momentos/tarefas que são realizados em dias específicos da semana, e que se repetem semanalmente, como por exemplo trabalhar determinadas áreas de conteúdo em cada dia da semana. Pelo exposto se pode afirmar que a rotina semanal é de igual modo proveitosa, pois tem a mesma função que a anterior, ou seja, permite auxiliar as crianças na aquisição/noção do que irá suceder, mas num espaço de tempo mais alargado. Assim se pode concluir, que qualquer um destes modelos de rotina é proveitoso numa sala de educação de infância, pelas aprendizagens que transmitem, assim como a segurança para as crianças. Hohmann, Banet e Weikart (1979), “reforçam a sua capacidade de perceber e lidar com a continuidade do tempo”, ajuda-as a perceber a sequência temporal (p. 325).

Como já referido, anteriormente, neste trabalho, o papel do educador de infância assenta na organização de rotinas pedagógica, ou seja, das rotinas intencionais, que façam sentido para o

grupo, respeitando as suas características. Para Hohmann & Weikart (1979) o educador ao planear uma rotina deve fazê-lo com base nos seguintes aspetos:

(...) *uma rotina que apoie a iniciativa da criança*, ou seja, uma rotina que encoraje a criança a participar potenciando assim a autonomia. *Uma rotina que ofereça um enquadramento social*, ou seja, proporcione às crianças um ambiente calmo e adequado, onde possam desenvolver atividades que as estimulem e as envolvam, atividades que possibilitem adquirir novos conhecimentos, respeitando os seus interesses e as suas necessidades, de forma coletiva e individual. *Uma rotina que seja flexível e segura* para fomentar a participação das crianças assim como o seu bem-estar. E por fim *uma rotina que apoie os valores do currículo*, ou seja, possibilite aprendizagens ativas, onde as crianças são os principais agentes do seu conhecimento e tem a oportunidade de refletir, discutir e colocar em prática as suas ideias. (p. 242).

Para tal, o recurso à observação e aos registos são uma ferramenta fundamental por parte do educador de infância, uma vez que, são a melhor forma de conhecer o grupo com que se trabalha.

Como referem Tomás e Fernandes (2013) “as crianças devem ser vistas como atores sociais em que os seus pontos de vista e ações são dotadas de sentido, para isso implica quebrar com conceções pedagógicas tradicionais que as considere seres incompetentes e incapazes”. (p. 213). Interpretando a ideia dos autores considero importante proporcionar as crianças a oportunidade para participar, para darem a sua opinião, oferecer-lhes a possibilidade de testar e fazer por eles próprios, tornando-os sujeitos com voz ativa e desenvolvendo assim o sentido de participação, autonomia e responsabilidade. Para potenciar o sentido de participação, autonomia, e responsabilidade as rotinas devem ser organizadas de forma estruturada e constantemente refletidas por parte do educador, uma vez que é a partir das reflexões que o educador adapta a sua prática de acordo com os interesses do grupo.

Para concluir, e conforme o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto de 2001, ao Perfil específico do educador de infância, estão associadas as seguintes funções: proceder “(...) a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”; observar a criança, bem como os pequenos grupos e o

grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem”; ter “em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras (...)”.

Associa-se ainda a seguinte função ao perfil de desempenho específico do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico “(...) o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Anexo nº1 do Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

4- Organização do Espaço e Materiais

Em educação de infância, a organização do espaço é um dos alicerces do trabalho desenvolvido pelo educador, uma vez que este tem grande importância, pois potencia múltiplas relações e interações que promovem aprendizagens significativas para o pleno desenvolvimento das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) referem que o ambiente educativo deve ser um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, p. 5). Para Hohman, Weikart & Banett (1979), a organização do espaço é tida como um dos aspetos importantes, para atingir aprendizagens ativas, uma vez que “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (p. 162). Sendo o espaço sala o local para as crianças “(...) o arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz.” (Hohmann, Weikart, & Banett, 1979, p. 51).

Ainda, de acordo com Bruner (1999) o espaço é designado como “uma comunidade de aprendizagem onde a mente e a sensibilidade são partilhadas. É um lugar para aprendermos juntos sobre o mundo real e sobre os mundos possíveis da imaginação.” (p. 137). Desta forma, o espaço deve ser um meio onde a criança possa descobrir o mundo, usar a imaginação,

apropriar-se dos materiais que tem ao seu dispor, aprendendo a dar sentido e a partilhar com os seus pares as experiências vivenciadas.

Cunha (2013), reflete acerca do espaço pedagógico e refere que este está para além dos materiais dispostos pela sala, para além das mesas e das cadeiras. O espaço “(...) estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos” (p. 5). Assim, considerando a criança como agente ativo na construção do seu próprio conhecimento é fulcral que o ambiente educativo seja organizado em prol do desenvolvimento da criança.

Para Cunha (2013), não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, pois este é organizado “para” o grupo e “em benefício” do grupo de crianças que acolhe. (p. 6). Como tal, o espaço dever ser um local flexível, cómodo e estimulante, para “(...) facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.” (Portugal, 2012, p. 12.).

O educador necessita de organizar o espaço através da criação de áreas de interesse adequadas ao grupo, de forma, a permitir a criação de oportunidades de aprendizagens significativas e a oportunidade de criar relações entre pares e com o meio. Reconhecer que a criança é um ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões, segundo Hohmann e Weikart (1979) é um “princípio presente na planificação do espaço.” (p. 162). Deste modo, o espaço deve ser capaz de oferecer às crianças a realização de escolhas de diferentes áreas. Segundo os mesmos autores o espaço deve ser dividido por áreas de interesse, bem distintas, para que as crianças sejam capazes de ver quais as opções possíveis. Cada área deve apresentar determinados materiais e oportunidades, as áreas devem de estar organizadas com os materiais bem visíveis, e ter em consideração os aspetos práticos, a variedade de materiais e de objetos e por último que proporcionem a execução do ciclo “encontrar-brincar-arrumar”. (Idem, pp.162-164).

Apresento de seguida possíveis áreas de interesse de acordo com os autores citados anteriormente: a área de arte- onde as crianças tem ao dispor materiais como tintas, canetas, lápis, diversos tipos de papel e outros materiais que permitam criações artísticas; área das construções/ garagem - composta por legos e blocos, representações de figuras humanas, figuras de animais, veículos; área dos livros- composta por livros, jornais e revistas de diversas temáticas do interesse do grupo; área da casa- composta por materiais presentes no dia-a-dia da criança, para que possam criar as representações; área dos brinquedos- composta por jogos

e puzzles de diversas áreas; área da música e movimento onde as crianças tenham acesso a música e instrumentos musicais. (Idem, pp. 77-178).

No que respeita a escolha dos materiais, esta tem também um carácter de extrema importância estes devem ser seleccionados pelo educador respeitando “(...) critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético”. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26). Tal como a disposição dos móveis, os materiais podem e devem ser adaptados à medida que deixam de prover sentido, desafio e estímulo para o determinado grupo de crianças. Para Hohmann & Weikart (1979) os materiais devem ser versáteis, no sentido de poderem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras, devem ainda existir em quantidades suficientes, para que várias crianças possam brincar em simultâneo e por fim refletir a vida familiar das crianças, para que as mesmas possam associa-los aos seu dia-a-dia. (p. 176)

Como forma de promover a autonomia, os materiais devem de estar ao alcance das crianças, permitindo que possam aceder aos mesmos de uma forma livre, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude participativa. Ainda no que respeita a organização dos materiais, concretamente com a sua organização, é um princípio da abordagem High-Scope a criação de etiquetas/rótulos, de forma a potenciar autonomia, na organização e arrumação “(...) as crianças gostam de colocar os materiais nas suas caixas próprias seguindo as indicações dos respetivos rótulos que se encontram nas caixas e nas prateleiras.” (Hohmann & Weikart, 1979, p. 179). A criação das etiquetas/rótulos deve envolver das crianças para que através de desenhos ou imagens reais estas se tornem possíveis de “ler” aos olhos das crianças.

O modo como o educador organiza o espaço, os materiais da sala e a forma como as crianças se apropriam desse espaço, reflete as conceções pedagógicas do profissional. Horn (2017) defende que “(...) o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, revela conceções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais (...)” (p. 17) Independentemente das conceções pedagógicas o educador necessita organizar o ambiente da sala de forma a assegurar a segurança, a promoção de bem-estar, a autonomia e a independência, o respeito pelos interesses do grupo e a oferta diversificada de oportunidades de aprendizagem em todas as áreas curriculares de modo coletivo e individual.

A forma como o espaço se encontra organizado influencia as escolhas das crianças assim como a qualidade das mesmas. O espaço deve ser desafiador e promover atividades entre os pares, para que as crianças se “desliguem” da figura do adulto e assim possam criar aprendizagens significativas. Portanto, é crucial que o educador “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24), adequando e modificando o espaço e os materiais sempre que seja necessário de modo a considerar os interesses e as necessidades das crianças.

Um ambiente educativo organizado em que a segurança, a partilha e o diálogo, a voz ativa nas tomadas de decisões individuais e em grupo e os ritmos individuais de cada criança sejam respeitados e privilegiados é um contexto promotor da participação e da autonomia das crianças. Todos estes momentos de partilha entre educador e o grupo e o educador e a criança assim como as observações, os registos diários, elementos obtidos através das famílias são uma ferramenta chave que permite ao profissional de educação compreender os interesses e as necessidades do grupo e de cada criança de forma individualizada. Assim, através de uma avaliação reflexiva acerca de todas as informações o educador consegue a informação necessária para planear e adaptar as intencionalidades da sua prática ao grupo de crianças.

De acordo, com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto de 2001, ao educador de infância compete organizar “(...) o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”; disponibilizar e utilizar “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”; observar “cada criança (...)”.

A organização do espaço, do tempo e as características individuais das crianças são fatores que se interligam no que respeita à organização do ambiente educativo da sala, visto que “constituem o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24).

Deste modo, é importante referir que o espaço deve ser um lugar apetrechado de materiais estimulantes e diversificados, “onde a criança pode agir com autonomia, experimentar, ter

momentos para escolher e reorganizar suas brincadeiras (Coutinho, Day, & Wiggers, 2012, p. 103)

Capítulo II – Metodologia

Neste capítulo apresento a fundamentação que suporta a elaboração deste projeto, que pretende responder à seguinte questão, *“Como potenciar autonomia das crianças no quotidiano da creche e jardim-de-infância?”*. Este estudo foi desenvolvido tendo por base a Metodologia de Investigação-Ação, em concreto uma Investigação Qualitativa assente no Paradigma Interpretativo.

1. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo

Este estudo enquadra-se na metodologia de investigação qualitativa, que por sua vez se caracteriza por ser “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

A investigação qualitativa possui como base o estudo detalhado e explicativo de um conjunto de acontecimentos. Este tipo de investigação baseia-se na recolha de informações e no contato direto com o objeto de estudo que decorre em situações naturais. Uma característica desta investigação passa pela orientação teórica interligada a um paradigma que faz parte de todo o processo e baseia-se num “conjunto aberto de asserções, conceitos ou preposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

De natureza descritiva, pois é realizada com recurso a registos e notas de campo. “Os dados são em forma de palavras ou imagens (...).” Idem (p. 48). Valoriza compreender os comportamentos do público-alvo e para tal o investigador “frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado (...).” Ibidem (p. 17) podendo assim ser considerada como naturalista.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características. (pp. 47-51).

1. **Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal:** o investigador dedica grande parte do seu tempo aos locais de estudo, como forma de observar, conhecer, retirar o maior número de informação e interações possível para a sua investigação.
2. **A investigação qualitativa é descritiva:** a recolha de dados é realizada através de imagens ou de palavras. Estes dados podem ser em formato de registos escritos da investigação, entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na recolha destes dados, os investigadores qualitativos abordam “o mundo de forma minuciosa”.
3. **Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos:** o investigador valoriza todo o processo que engloba o desenvolver de uma atividade, dando menos importância ao seu resultado final. Ou seja, o investigador estima as interações, as ações de forma naturalista.
4. **Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva:** o investigador analisa os dados constantemente em prol da sua investigação. Não para confirmar ou infirmar hipóteses. Desenvolve uma teoria de “baixo para cima”, com base em informações pessoais recolhidas.
5. **O significado é de importância vital na abordagem qualitativa:** o investigador qualitativo em educação tem em conta as diferentes perspetivas dos sujeitos, por isso, questionam os mesmos a fim de compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p.51)

A investigação interpretativa é muito ativa e requer vários e longos períodos de trabalho de campo. A relação entre o investigador e o investigado devem ser de respeito e compreensão para através de diálogo e negociação alcançar melhores resultados para a investigação.

De acordo com Colás (1992), cit. por Aires, (2015), devido à expansão da Educação, nas últimas décadas, desencadeou-se a necessidade de estudar uma grande variedade de problemas/ações. Surgindo assim a necessidade de se realizarem investigações que proporcionaram de forma

minuciosa e prática, a exploração, a crítica e a reflexão. (p. 6). Surgem assim diversos autores que consideram a investigação qualitativa como técnica de investigação proveitosa e adequada para a educação de infância. Em concreto, Walsh, Tobin, & Graue (2002) onde reforçam a investigação qualitativa como extremamente “vantajosa e estimulante”, por ser vasta em pormenores descritivos sobre pessoas, locais e conversas, que auxiliam a interpretação dos dados recolhidos. (p. 1037). Na mesma linha de pensamento os autores, (idem) reforçam a mesma ideia,

Quanto mais conhecimento e mais experiência adquiri desta metodologia [investigação interpretativa], mais convencido fiquei de que, entre todos os modelos de investigação que conheço, este é o que revela maior potencial para gerar um conhecimento que seja proveitoso e interessante para os professores (...) esta abordagem tem como enfoque os significados situados que incorporam as variadas reações e perspetivas dos alunos (2002, p. 1040).

Tal como referido anteriormente, para a elaboração da minha investigação, recorri ao paradigma interpretativo. O paradigma interpretativo é definido por Guba cit. por Aires (2015), como “um conjunto de crenças que orientam a ação”. (p. 18). Segundo Afonso (2014), o paradigma interpretativo consiste na (...) preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva (...)” (p. 34). Para Bogdan & Biklen (1994) , paradigma consiste em um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52).

Relativamente ao papel dos investigadores qualitativos de carácter interpretativo os mesmos, envolvem-se na investigação e desempenham um papel ativo e participativo. Ao estar inserido num ambiente natural o investigador observa, interpreta e compreende o seu estudo. O investigador organiza ainda estratégias e procedimentos que lhe permita tomar em consideração as experiências, os sentimentos sentidos pelos sujeitos. Em educação de infância os investigadores compreendem as crianças e as salas de actividades (...) através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais, e as boas pessoas-ouvir, conversar, interpretar, refletir, descrever e narrar (Bogdan & Biklen, 1994, p. 1040).

Para concluir é também importante, realçar que os investigadores devem saber respeitar questões éticas, devem saber respeitar o espaço de todos os intervenientes. Sendo por vezes necessário distanciar-se e manter-se imparcial relativamente ao que observa, para a evitar manipulação nas ações dos sujeitos, uma vez que “(...) o investigador não influencia de forma alguma o comportamento dos sujeitos estudados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 1056).

2. Investigação- Ação

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 292), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. (...) os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações com o objectivo de apresentar recomendações tendentes à mudança.”.

Elliot (1991, cit. por Máximo-Esteves (2008, p. 18) define investigação ação como um “Estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”. É possível considerar deste modo a investigação-ação como uma metodologia de investigação onde o investigador se envolve ativamente na investigação, podendo recorrer a métodos qualitativos (observação, entrevista aberta e documentos) ou métodos quantitativos (dados de investigação e as suas utilizações), de forma a auxiliar a sua investigação e assim alcançar a melhoria desejada.

Para Coutinho, et al. (2009), Kurt Lewin foi o pioneiro da investigação-ação, tendo desenvolvido as suas investigações na área da psicologia social, contudo este conceito é abordado por vários autores.

Em educação de infância, existem de acordo com Coutinho, et al., 2009 “(...) inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas (...)” (p. 358), sendo a metodologia de investigação-ação uma ótima ferramenta para os profissionais desta área. Uma vez que, através desta metodologia são guiados através da observação, de diversas oportunidades, que os levará a refletir e tentar encontrar uma melhoria.

Autores como (Coutinho, et al.), destacam a seguintes ideias

(...) sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status [...] a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção. (2009, p. 356).

Interpretando as ideias do autor referido acima, a mudança é vista como uma prática necessária eficaz e positiva no processo de transformação e reflexão das práticas educativas.

A investigação-ação é uma metodologia dinâmica, onde é identificado um problema e de seguida implementado um plano de ação. Nesta metodologia, o investigador é o próprio participante, este escolhe e analisa os factos observados e recolhe os dados, tendo em consideração as suas próprias práticas. Tornando-se a reflexão pedagógica, uma constante, por parte do investigador, para que possa adequar as práticas em benefício da investigação. O objetivo desta metodologia centra-se na busca da melhoria de uma situação social vivida no presente, ou seja, “(...) obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro lado, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha” (Fernandes, 2006, p. 4).

Esta metodologia de investigação organiza-se por três fases distintas a planificação, a ação e a reflexão.

Em suma, classifico este meio de investigação como uma mais-valia para a Educação, pois permite aos profissionais de educação diagnosticar e analisar problemas. Após este diagnóstico feito, os profissionais refletem bastante para que, elaborem um plano de intervenção, com o intuito de otimizar esse problema. Todo este processo de investigação possibilita aos profissionais desenvolverem o seu sentido reflexivo.

3. Procedimentos de Recolha de Informação

A seleção das técnicas de recolha de dados a utilizar, é à semelhança das restantes etapas da investigação de carácter muito relevante.

Segundo Bogdan & Biklen, os dados são:

(...) materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise de dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que os outros criam e que o investigador encontra, tal como documentários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. (1994, p. 149).

Podemos assim assumir que os dados têm um carácter fulcral na investigação, potenciam a constante reflexão, funcionam como pistas e provas que acabam por proteger a escrita do investigador.

As técnicas de recolha de dados na metodologia qualitativa organizam-se em dois grupos distintos, técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas.

A. Técnicas diretas ou interativas	<ul style="list-style-type: none">• Observação participante• Entrevistas qualitativas• Histórias de vida
B. Técnicas indiretas ou não-interativas	<ul style="list-style-type: none">• Documentos oficiais: registos, documentos internos, <i>dossiers</i> estatutos, registos pessoais, etc.• Documentos: diários, cartas, autobiografias, etc.

Quadro 1- Técnicas qualitativas de recolha de informação, de acordo com (Colás, 1992.)

Tendo em consideração o quadro 1, selecionei para a elaboração do meu projeto, técnicas diretas/interativas e técnicas indiretas/não-interativas, através da observação, das notas de campo, dos registos multimédia (fotografia e vídeo), pesquisa documental e conversas informais.

3.1 Observação

De acordo com Aires (2015), “A observação (...) permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação (...) “. (p. 25). Esta técnica é uma ferramenta de grande utilidade nos estudos sociais quando orientada em função de um objetivo formulado previamente, ou seja, planificado de forma sistemática em fases. A principal característica da observação coloca o observador como sujeito não participante, “O observador não manipula nem estimula os seus sujeitos”. (Idem).

No início da elaboração deste projeto, recorri à observação, para analisar o espaço, o grupo de crianças, a equipa pedagógica assim como as rotinas e dinâmicas já presentes, de modo adaptar as minhas práticas e encontrar o meu lugar.

3.2 Observação Participante

Para Lessard - Hébert, Boutin , & Goyette (1990), a observação participante caracteriza-se por ser uma metodologia de recolha de dados pois “(...) permite ao observador apreender a perspetiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percebidos por um participante.” (p. 156). Ou seja, o investigador envolve-se num contexto onde, por sua vez, tem a possibilidade de observar e recolher dados de forma direta, contudo deve saber manter um distanciamento face ao que observa.

Ao longo do meu estudo, surgiram dias onde não me era possível observar com olhar crítico aquilo que acontecia ao meu redor, pois estava completamente rendida ao mundo que me envolvia, emersa na magia, nas interações entre pares, na conquista da confiança das crianças e assim inconscientemente acabava por deixar para trás o olhar crítico. Contudo assim que tomava consciência desta situação tentava usufruir dessas mesmas interações tentando ativar o sentido de observador e investigador tendo como foco os objetivos do meu estudo.

A utilização da observação participante ao longo do meu estudo permitiu-me construir relações com as crianças e adultos, que por sua vez foi bastante proveitoso.

3.3 Notas de Campo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, salientando ainda a ideia de que as notas de campo são a base para uma investigação bem fundamentada (p. 150). Os mesmos autores reforçam a ideia de que notas de campo são todos os elementos recolhidos em campo, assim, as observações registadas, as transcrições de entrevistas, os documentos oficiais, os recursos multimédia, dados estatísticos são também considerados notas de campo. (Idem).

Recorri as notas de campo, ao longo do meu estágio para registar interações entre pares, para registar situações espontâneas das crianças, dificuldades e conquistas vivenciadas em grupo. Utilizei-as também para fazer a descrição dos espaços e equipamentos assim como do grupo de crianças e equipa pedagógica.

Em situações onde me encontrava envolvida com o grupo nem sempre foi fácil registar as notas de campo no próprio momento em que as situações aconteciam. Apesar desta dificuldade assim que tinha oportunidade registava a situação.

Em suma, através deste meio registei diversas situações que de alguma forma considerei uteis ou benéficas para a minha investigação, mas tentei procurar registar também situações comuns que de alguma forma marcavam o dia em grupo ou de forma individual alguma criança. Bogdan & Biklen (1994) evidenciam a ideia de que as notas de campo podem assumir o papel de diário pessoal do investigador. (pp. 150-151).

3.4 Pesquisa e Análise Documental

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que, os documentos oficiais permitem a “compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e outros aspectos do sistema escolar”. (p. 181). Para o investigador a análise dos documentos oficiais da instituição é um ponto benéfico, pois permite ao investigador ter acesso há história da instituição, a marcos importantes que podem de alguma forma ser relevantes para a sua visão e missão perante a sociedade.

Na elaboração deste projeto, realizei análise documental no decorrer de ambos os contextos de estágio. A informação recolhida através desta análise foi-me bastante útil pois permitiu-me compreender as bases dos valores e princípios praticados por ambas as instituições, assim como as conceções e práticas das educadoras cooperantes. Os documentos consultados foram: os projetos educativos, os projetos pedagógicos de sala, os regulamentos internos das instituições, as planificações anuais e de sala.

3.5 Registos multimédia (Fotografia e Vídeo)

Os registos multimédia oferecem aos investigadores qualitativos dados descritivos, pelo que são uma boa excelente ferramenta na investigação por permitir compreender o sujeito.

Bogdan & Biklen (1994, p. 184) organizam os registos fotográficos em duas categorias, “as que foram feitas por outras pessoas [...] e aquelas em que o investigador produziu”. Os registos multimédia foram realizados por mim e a fotografia foi a forma mais prática para registar os momentos com os detalhes que aconteciam ao mesmo tempo, pois a “câmara fotográfica é [...] utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para refletir” (Bogdan & Biklen (1994, p. 189).

Para a minha investigação foi necessário preparar um pedido de autorização para o registo multimédia. Após o consentimento por parte de ambas as instituições, recorri por diversas vezes a esta ferramenta de investigação, para registar diversas fotografias. Este método permito-me “voltar atrás no tempo” escutar, rever e refletir sobre o que foi dito, o que foi feito, acima de tudo refletir onde posso melhorar.

Como já foi referido no ponto A deste capítulo, o investigador não deve influenciar os sujeitos, assim é necessário ter em consideração que a câmara deve ser utilizada de forma discreta, para registar o momento natural, onde as crianças agem de forma espontânea.

Capítulo III - Descrição e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo, encontra-se uma descrição sucinta dos contextos educativos onde estagiei, a descrição dos grupos de crianças, os aspetos variantes e invariantes que englobam e tem influência neste estudo assim como as intervenções realizadas e respetiva análise.

Períodos de Estágio	Ano Letivo 2017/2018		Ano Letivo 2018/2019	
	1º Momento	2º Momento	3º Momento	4º Momento
Contexto:	Creche	Jardim de Infância	Creche	Jardim de Infância
Duração:	10 Semanas	10 Semanas	2 Semanas	2 Semanas
Data:	De 16 de outubro a 22 de dezembro de 2017	De 12 de março a 5 de junho de 2018	De 24 de setembro a 4 de outubro de 2018	De 8 a 19 de outubro de 2018

Quadro 2 – Organização dos Estágios

Como é possível constatar pelo quadro apresentado acima os estágios em ambos os contextos se organizaram em dois anos letivos consecutivos. Desta forma os estágios ocorreram de forma alternada entre os contextos educativos de Creche e Jardim de infância.

1. Instituição A – Valência de Creche

A instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Setúbal, inaugurada em 2012. Encontra-se inserida num bairro tipo da cidade, e por ser uma construção recente foi pensada de raiz para crianças, as instalações são modernas, com espaços amplos com bastante acesso a luz natural, equipadas com materiais atuais adaptados as crianças, que visam a segurança, o bem-estar assim como o seu pleno desenvolvimento.

Com capacidade para acolher um total de oitenta crianças, encontra-se organizada através de duas salas de berçário, para crianças até aos 12 meses; duas salas para crianças com idades

compreendidas entre os 12 e os 24 meses; e por fim duas salas para crianças com idades entre os 24 meses e os 3 anos.

Para além das salas mencionadas acima, a creche dispõe dos seguintes espaços:

- Um refeitório destinado aos períodos de alimentação para as salas de creche;
- Uma copa destinada à receção, preparação e distribuição dos alimentos e refeições;
- Um gabinete de reuniões utilizado por todos os agentes envolvidos no processo de educação das crianças (Diretora Técnica, Educadoras de Infância, Encarregados de Educação e Auxiliares de Educação), sempre que seja necessária uma troca mais formal de informação;
- Uma sala de isolamento onde consta um berço destinado a acolher as crianças com sintomas de doença;
- Duas copas de leite devidamente equipadas, destinadas ao armazenamento e preparação de leite e papas;
- Secretaria/receção;
- Uma sala de pessoal trata-se de um espaço próprio que todo o pessoal poderá utilizar em momentos de repouso, equipado com cacifos mesas e cadeiras.
- Três instalações sanitárias independentes, para as crianças todas elas devidamente equipadas com sanitas, fraldário, chuveiro e lavatórios;
- Instalações sanitárias para os adultos, adaptada para pessoas portadoras de deficiência;
- Sala polivalente de atividades equipadas com material lúdico-didático (livros, brinquedos, carrinhos, jogos de construções, puzzles, etc.), piscina de bolas, rádio, televisão, armários para arrumação de materiais, etc;
- Relativamente ao espaço exterior, a instituição A possui dois locais destinados, ambos se encontram murados em todo o seu perímetro e dispõem de piso aborrachado e amortecedor de quedas, onde está localizado o Centro de Atividades e Equipamento lúdico (escorrega, baloiço, etc.) no exterior podemos encontrar ainda uma caixa de areia, um bebedouro e alguns bancos de madeira.

Esta instituição garante uma resposta de segunda a sexta-feira entre as 7h30 e as 19h00.

1.1 Projeto Educativo (20017- 2020) da Instituição A

A Projeto Educativo (PE) (2017-2020) da Instituição A incidia sobre o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos e tem como objetivos gerais “Fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; Capacitar as pessoas para uma cidadania mais ativa Valorizar a dignidade humana e desenvolver autorrespeito individual e respeito pelos outros; Desenvolver atitudes e comportamentos que levem ao respeito pelos direitos dos outros; Promover a democracia, o desenvolvimento, a justiça social, a harmonia comum, a solidariedade e a amizade, entre pessoas e nações; Assegurar a igualdade de género e a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, em todas as esferas; Promover o respeito, a compreensão e a apreciação da diversidade, particularmente em relação a diferentes minorias e comunidades, ao nível da nacionalidade, etnia, religião, linguística.” (Projeto Educativo "HUMANOS DE DIREITOS" , p. 35). E como objetivos específicos “Valorizar a si mesmo e aos outros; reconhecer e respeitar os direitos humanos na vida quotidiana; Compreender os próprios direitos básicos e poder articulá-los; Apreciar e respeitar as diferenças; Adquirir atitudes para enfrentar conflitos de formas não-violentas que respeitem os direitos dos outros; Desenvolver a autoconfiança no que respeita a capacidade de agir habilmente de modo a defender e promover os Direitos Humanos.” (Projeto Educativo "HUMANOS DE DIREITOS" , p. 36).

Embora fossem estes os objetivos definidos no projeto, é importante ressaltar que o mesmo continha a seguinte anotação “É fundamental ter em conta a idade das crianças e a sua operacionalidade, na medida da maturidade dos grupos. Assim, cada Projecto Pedagógico ou Projecto de Sala adequará a sua intervenção e definirá de forma apropriada e transversal os objetivos a atingir e a metodologia a utilizar.” (Idem). Ou seja, cabe a cada educador adaptar as suas práticas de acordo com o grupo, para que através das suas necessidades e interesses conseguir atingir os objetivos propostos.

1.2 Equipa Educativa da Instituição A

A equipa educativa da Instituição A era constituída por quatro educadoras - uma para cada sala de creche e doze ajudantes de ação educativa, sendo que uma destas é responsável de berçário – uma auxiliar fixa por sala de 1/2 anos e uma auxiliar rotativa entre as duas salas desta faixa etária; duas auxiliares por sala de 2/3 anos e cinco divididas nas duas salas de berçário. A

coordenação era à responsabilidade de uma educadora, que simultaneamente exerce funções numa das salas de 2-3 anos. Esta conta com ainda com o apoio de uma assistente social na coordenação da instituição A. Faziam ainda parte da equipa da instituição três funcionárias de serviços gerais e uma funcionária de secretaria.

No que remete para a forma como se organiza o trabalho entre equipa e nas salas, todas as educadoras geriam o trabalho desenvolvido em sala, existindo uma linha orientadora em comum para todas o Projeto Educativo da Instituição A. É de salientar que a instituição não celebrava as efemérides há exceção do Natal e Dia Mundial da Criança, contudo a celebração passava por uma pequena festa onde se juntava a comunidade educativa e as famílias, não existia a “pressão” de realizar trabalhos para expor porque se assinalava uma data comemorativa. As reuniões de equipa ocorriam mensalmente de forma formal, para a partilha de planificações, partilha de observações, debater os objetivos alcançados e não alcançados, nestas reuniões existia a possibilidade de avaliar, de replanificar para melhorar o trabalho desenvolvido em sala. Apesar desta metodologia, sempre que existia a necessidade, de forma informal, a equipa reunia.

1.3 Projeto Pedagógico de Sala (PPS) da Instituição A

No que remete para o Projeto Pedagógico de Sala (PPS) da Instituição A, não me foi possível a sua consulta, uma vez que o mesmo não se encontrava desenvolvido. A educadora cooperante deste contexto justificou defender a elaboração do mesmo ao longo do ano letivo. Ao regressar ao contexto voltei a solicitá-lo e este não se encontrava concluído.

1.4 Equipa Pedagógica de Sala da Instituição A

Durante o primeiro momento de estágio a equipa pedagógica que me acompanhou era constituída por uma educadora de infância, licenciada pela Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada. Esta exercia a profissão há 8 anos, sendo a sua experiência de 6 anos em contexto de jardim-de-infância e dois anos em contexto de creche. É importante realçar que este era o segundo ano da educadora cooperante em contexto creche e o seu primeiro ano de trabalho na instituição A.

Para além da educadora, a equipa era composta por duas auxiliares de ação educativa, uma de carácter fixo e a outra de carácter polivalente. A auxiliar fixa, trabalhava na instituição desde a sua inauguração, contava com alguns anos de serviço, contudo pouco sensibilidade para as crianças e para os adultos. Era praticamente nula a interação entre esta e a educadora e mesmo com as crianças, as interações eram as “obrigatórias”, alimentar, dar as águas, higiene. A segunda auxiliar, era uma pessoa jovem, muito dinâmica, que se sentava a brincar com as crianças, cuidadosa relativamente aos cuidados de higiene, contudo não estava constantemente na sala. O facto de a auxiliar fixa, não se encontrar feliz, com a nova colega de trabalho, a educadora, provocou muitas vezes um ambiente pesado e constrangedor em sala.

Entre equipa pedagógica de sala ao longo dos períodos de estágio nunca se realizou reunião. As planificações eram realizadas pela educadora e em sala de forma formal, apresentadas às auxiliares, que tinham liberdade de sugerir alterações.

Apesar do constrangimento entre adultos, o ambiente onde me tentei focar, centrou-se essencialmente na minha interação com as crianças, visto nestes momentos encontrar um ambiente agradável, onde existe interações naturais e espontâneas.

No segundo momento de estágio na Instituição A, surgiram diversos aspetos variantes para o meu estudo. Contudo o que pretendo evidenciar neste momento relaciona-se com a equipa pedagógica em concreto a alteração de ambas as auxiliares de ação educativa. Considero que esta alteração acabou por ser uma mais-valia para o meu estudo, uma vez que permitiu vivenciar toda a minha experiência e investigação num ambiente harmonioso, onde existia coerência entre as abordagens da educadora e das auxiliares quer a nível de cuidados e necessidades individuais quer na forma como se vê a criança como um sujeito ativo de aprendizagem.

Ao contrário também do estágio anterior nesta equipa pedagógica de sala a mesma recorria a reuniões semanais, como forma de organizar o trabalho, partilhar sugestões e ideias, estas reuniões podiam ser presenciais ou através de vias digitais.

1.5 Grupo de Crianças e Contextos Familiares da Instituição A

O meu primeiro momento de estágio realizou-se numa sala com crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. O grupo era composto por onze crianças, todas de

nacionalidade portuguesa, das quais cinco são do sexo feminino e seis do sexo masculino. Destas onze crianças, quatro já frequentava a instituição tendo transitado do berçário, e sete ingressaram pela primeira vez em contexto educativo.

Este grupo aceitava e interagia com facilidade entre pares e adultos da sala, pois apropriavam-se de todo o espaço para diversas explorações, entre pares e individuais. Carinhoso, visto recorrer com frequência ao afeto através de gestos, abraços, beijinhos, festinhas, entre o próprio grupo bem como com alguns adultos da sala. De forma geral, era um grupo sereno, afetuoso, curioso e disponível para novas experiências e aprendizagens, onde conflitos relativamente à partilha de brinquedos eram praticamente inexistentes.

Apesar do grupo ser curioso e disponível para novas aprendizagens, ao longo do meu primeiro momento de estágio constatei que a autonomia era uma competência pouco promovida pela equipa pedagógica de sala. Tarefas como: beber água da garrafa, alimentar-se, lavar as mãos e a boca, distribuir fruta ou bolacha pelas crianças, descalçar os sapatos, guardar a chupeta na caixa, são tarefas que podem ser realizadas pelas próprias crianças, claro que sempre supervisionadas pelo adulto. No entanto, era uma prática recorrente o adulto assumir a ação pela criança. Sei, que muitas vezes os profissionais de educação tomam estas atitudes, sem se aperceber ou, os que se apercebem, fazem-no como forma de gerir o tempo. Claro que, uma criança a lavar as mãos e a boca de forma autónoma, ou a fazer qualquer uma das tarefas descritas, necessita de mais tempo do que um adulto a o fazer por si.

Surge assim, devido a diversas observações relacionadas com a gestão de tempo, e por consequente a ausência da promoção da competência autonomia às crianças, a minha vontade de investigar e tentar compreender como posso organizar o tempo/rotina de sala, (tempo de equipa de sala e tempo de grupo), de forma a promover autonomia nas crianças.

A nível do desenvolvimento motor todas as crianças do grupo apresentam características adequadas à sua faixa etária, existindo um elemento do grupo em fase de aquisição da marcha, recorrendo ao gatinhar para se deslocar, evoluindo ainda, ao longo do estágio para a aquisição da marcha.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, o grupo encontrava-se em diferentes níveis, o que é bastante normal, uma vez que, tem idades tão distintas. Sendo importante clarificar as

idades em concreto das crianças do grupo, a criança mais nova tem 12 meses e a mais velha 23 meses. Nesta altura do desenvolvimento dos bebés onde um mês faz toda a diferença, existem crianças na fase da holófrase, utilizando apenas uma palavra, crianças na fase de produzir pequenos enunciados maioritariamente constituídos por substantivos, crianças com um vocabulário mais vasto em relação às fases anteriores, por fim existe apenas uma criança que de acordo com Rigolet se encontra na última fase do desenvolvimento para as crianças de doze aos vinte e quatro meses, respeitando sujeito, verbo e complemento de verbo em relação ao português.

No que diz respeito às famílias, estas residem todas nos arredores de Setúbal, são famílias de composição nuclear existindo apenas uma criança com pais separados. A nível laboral, foi possível constatar, que a grande maioria trabalha por conta de outrem, existindo auxiliares de educação, administrativos, comerciantes, tendo em consideração estes factos considerei as classes predominantes como média e classe média alta.

As famílias eram convidadas a participar ativamente nas rotinas diárias das crianças, podendo entrar na sala para brincar por alguns períodos de tempo. O facto das portas das salas, permanecerem sempre abertas, protegidas com cancelas adaptas, permite às famílias a qualquer que seja o momento, observar o que se passava no seu interior, transmitindo segurança e confiança.

No segundo momento de estágio, como aspeto variável do meu estudo, identifico também o grupo de crianças. Este segundo grupo era composto por treze crianças, com idades entre os doze e os vinte e quatro meses. É importante referir que à altura do estágio muitas crianças se encontravam doentes devido a uma virose, não tendo tido possibilidade de as conhecer a todas.

1.6 Organização do Espaço e Materiais

O espaço físico da sala vermelha apresentava qualidades que respeitavam a conceção educativa do espaço físico da creche. Ou seja, era um espaço amplo, bastante iluminado, devido às grandes janelas dispostas na sala, seguro e com condições de higiene, que tinham como intencionalidade educativa proporcionar às crianças conforto, bem-estar físico e psicológico.

Todo o mobiliário da sala vermelha encontra-se encostado às paredes, permitindo assim que exista um grande espaço central na sala. Possibilitando à equipa de sala ter uma visão alargada sobre todo o grupo. Dando também oportunidade às crianças para se movimentarem livremente. Tendo em atenção as características do público-alvo da sala vermelha e frisando que existiam uma criança a adquirir a marcha, considero que o espaço se encontra bem organizado, pois possibilita uma grande área de movimento para que as mesmas possam explorar os brinquedos, explorar o meio e explorar os movimentos do próprio corpo.

(...) no caso dos bebés e das crianças que acabaram de começar a andar, aprender a movimentar-se, a controlar o corpo e a deslocar-se de um sítio para o outro constitui tarefas de desenvolvimentistas importantes que ocupam muito do seu tempo e da sua energia. Como tal, é indispensável incluir espaços e materiais que apoiem as tarefas de movimentação que as crianças procuram dominar. As crianças precisam de ter espaço e liberdade para abanarem os braços e darem pontapés, virarem-se e reboarem. (Post & Hohmann, 2011, p. 119).

A sala era composta por três grandes janelas de vidro duplo (desde o chão até ao teto), permitindo a existência de imensa luz natural. Proporcionando um contacto visual permanente com o exterior o que se torna uma mais-valia para as crianças que observam imensas vezes o que se passa lá fora. Sem dúvida a existência de luz natural em contexto educativo, acaba por ser um fator positivo para o desenvolvimento e bem-estar das crianças. “Uma boa iluminação, temperatura do ar agradáveis e boas ventilações contribuem para a saúde e bem-estar de bebés e crianças no ambiente”. (Eyer & Gonzalez-Mena, 2014, p. 253).

A segurança em contexto educativo é dos primeiros aspetos a ter em conta quando se trata de organizar um ambiente físico. Ao longo do período de estágio foi possível observar diversos cuidados que demonstram que a instituição e equipa primam pela segurança das crianças. Esses cuidados passam por não existir tomadas ao alcance das crianças; o chão é antiderrapante; as janelas da sala são vidro duplo, para que caso as crianças batam com qualquer objeto no vidro o mesmo não se parta; a porta de acesso ao fraldário é uma porta de correr, que tem um espaço de segurança para evitar que as crianças entalem as suas mãos; a bancada de pedra com lavatório existente na sala tem os cantos devidamente protegidos e por fim existe uma atenção

especial às dimensões dos brinquedos existentes na sala para que caso a criança coloque o brinquedo na boca este não seja possível de engolir.

No que diz respeito, a organização dos materiais foi-me possível constatar que a educadora deixava ao alcance das crianças todos os materiais didáticos/brinquedos e jogos para que estas pudessem escolher o que pretendem explorar/ manipular. Materiais de encaixe; materiais que promovem o jogo simbólico (roupas, bonecos carros); materiais que incentivam o movimento (bolas, carinhos de empurrar); materiais de correspondência termo a termo (jogos de madeira); materiais que proporcionam causa-efeito (todos os que tem botões associados a uma função como música). Ao longo do estágio constatei que na sala não existiam livros ou revistas para as crianças explorarem. Estes foram inseridos após uma intervenção da minha parte que descreverei no próximo capítulo. Apesar de deixar grande parte dos brinquedos ao alcance das crianças a equipa pedagógica acabava por não agir da mesma forma quando nos centramos nos objetos pessoais como por exemplo a caixa das chupetas, a cesta das garrafas de águas, a cesta dos chapéus, o pacote de bolachas. Que considero serem objetos que podem e devem estar ao alcance das crianças como forma de lhes dar ferramentas para que possam desde cedo começar a construir a sua autonomia.

Para finalizar, considero importante abordar três espaços comuns a toda a instituição, esses são o refeitório, o parque exterior e uma sala polivalente denominada pela instituição de “zona do acolhimento”.

Em relação ao refeitório este encontra-se devidamente equipado e com materiais em ótimo estado de conservação. Fazem parte desses materiais dez mesas retangulares pequenas, onde as crianças realizam as suas refeições; quarenta cadeiras de plástico para crianças; catorze cadeiras altas de refeição, para crianças que necessitam de apoio do adulto na alimentação; um móvel alto com portas e prateleiras, partilhado por todas as salas da creche onde se encontram guardadas as farinhas lácteas das crianças das salas de um ano e de dois anos; uma mesa redonda alta para adultos e cinco cadeiras de adultos. Relativamente ao espaço exterior, o mesmo é amplo provido de muito espaço para as crianças poderem brincar/explorar. O espaço está também devidamente equipado com objetos em perfeitas condições quer estéticas quer de segurança, uma vez que, todo o recinto exterior se encontra devidamente murado, o chão é aborrachado de forma a minimizar o impacto das quedas, estão ao dispor das crianças diversas

materiais lúdicas (escorrega, caixa de areia, comboio, baloiços, chapinheiro utilizado por norma na altura do verão).

No que diz respeito à zona do acolhimento este é uma zona bastante ampla, logo à entrada da instituição. Equipada com televisão, rádio, brinquedos, jogos, escorrega, piscina de bolas, caixas sensoriais, duas mesas redondas e algumas cadeiras. Este espaço é destinado ao acolhimento, reencontro, reuniões de pais e festas da instituição.

1.7 Organização das Rotinas

A rotina diária da Sala Vermelha encontra-se estruturada de forma flexível, respeitando as necessidades das crianças. Esta assenta nos princípios do modelo pedagógico High Scope composto pelos seguintes aspetos: - Acolhimento- Destina-se como o nome indica ao acolhimento das crianças realizado na própria sala, por uma auxiliar e pela educadora a partir das 09h. Neste momento da rotina existe partilha entre a família e a equipa de sala a cerca dos cuidados das crianças; - Experiencias livres – As crianças tem a total liberdade para explorar livremente, sendo a criança livre de escolher o que pretende fazer; -Experiencias orientadas pelo adulto- Em pequeno ou em grande grupo as crianças dinamizam algo proposto pela equipa pedagógica, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças; - Alimentação- Este momento destina-se a todas as horas de alimentação (lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, reforço); - Higiene- Neste momento da rotina estão incluídos todos os cuidados de higiene prestados às crianças. (lavar mãos, lavar a boca, troca da fralda, dar um banho, se necessário); - Repouso- Hora da sesta/ descanso; - Reencontro- Momento em que as famílias reencontram as suas crianças e voltam a casa com as mesmas. Mais uma vez é um momento de partilha entre a equipa e a família sobre os cuidados prestados à criança.

De seguida, apresento a rotina diária da Sala Vermelha de forma geral e detalhada.

Horário	Momento da Rotina
07h30 – 09h00	Acolhimento

09h15- 09h30	Lanche da manhã (fruta e bolacha)
9h30- 10h45	Experiências livres e/ou orientadas pelo adulto Exterior (quando o tempo o permite)
10h45	Higiene
11h15	Almoço
12h00	Higiene e preparação para sesta
12h00- 14h30	Sesta
14h30-15h00	Higiene e preparação para lanche
15h00	Lanche
15h30- 17h00	Experiências livres e/ou orientadas pelo adulto Exterior (quando o tempo o permite) *
17h00- 19h00	Reencontro com as famílias
19h00	Encerramento da creche

Quadro 3- Rotina instituição A

* A partir deste momento é dado reforço a todas as crianças (bolacha ou fruta).

As crianças entre os doze e os trinta e seis meses que frequentem a Instituição A, logo no horário da sua abertura e até às nove da manhã são recebidas na sala polivalente, por três auxiliares. A partir deste horário, as crianças dirigem-se para as respetivas salas com as educadoras e auxiliares de sala. Assim que chegam à sala as crianças tem liberdade para circularem pela mesma e explorarem/ brincarem com qualquer brinquedo. Por volta das nove horas e quinze minutos, uma auxiliar de serviços gerais, traz o lanche da manhã, e as crianças após arrumarem os brinquedos com a ajuda dos adultos da sala, sentam-se no tapete. Cada criança tinha a sua almofada, isto deve-se a um projeto que a educadora cooperante realizou com os pais, logo no início do ano letivo. Este projeto surgiu ao longo da primeira reunião de pais, que ocorreu antes semanas antes do início do estágio. O mesmo consistia na decoração ou construção de uma almofada. Com o sentido de cada criança ter a sua almofada e a saber identificar. Ainda no tapete as crianças comem a fruta, cantam algumas canções aleatórias e de seguida voltam às experiências livres/ ou experiências orientadas pelo adulto. Já perto da hora

do almoço é feita a higiene a todas as crianças, contudo ao longo da manhã realiza-se a higiene consoante as necessidades de cada criança.

Relativamente à hora do almoço todas as crianças almoçam juntas, sendo que existe um grupo (cinco crianças) que come nas mesas e outro grupo que come ainda nas cadeiras de alimentação de bebés. A existência destes dois grupos deve-se ao fato de as crianças que comem na mesa, serem já portadoras de um maior grau de autonomia e serem capazes ainda que com a mão, comerem o segundo prato e a fruta de forma autónoma. No caso das crianças que necessitam de auxílio do adulto para se alimentarem é respeitada a ordem de chegada das crianças à creche. Considero importante salientar que o grupo de crianças da sala vermelha encontram-se a desenvolver competências para serem capazes de se alimentar de forma autónoma. Assim em relação à sopa, inicialmente todas as crianças dependiam inteiramente da ajuda do adulto. Contudo no final do estágio quatro crianças já eram capazes de comer a sopa sozinhas ainda que muita da sopa fosse parar ao babeto, devido a estas situações muitas vezes a atitude da auxiliar fixa de sala passava por tirar a colher à criança e dar-lhe a sopa à boca, o que de forma pessoal, considero errado.

O momento da rotina destinado à sesta era um momento tranquilo, a educadora colocava uma música calma e relaxante que acompanhará todo o período de sesta. Cada criança após fazer a higiene, dirige-se para a sua cama que já tinha os objetos de conforto da criança (fraldas, peluches, chupetas, etc...) colocados pela auxiliar. A auxiliar descalçava ainda os sapatos à maior das crianças, sem dar hipótese de que as mesmas tentem, mais uma vez considero um comportamento errado.

Considero importante referir que a nível dos constrangimentos identificados na rotina da sala vermelha, identifico os momentos de transição. Pois, eram momentos muitas vezes realizados de forma “programada” por parte da equipa pedagógica. Tendo constatado efetivamente ao longo do decorrer do primeiro estágio, que nos momentos da troca de fraldas a interação entre adulta/criança era praticamente nula. Após a sesta e enquanto era realizado o momento de higiene às crianças de forma individual as restantes tinham de permanecer no tapete o que se tornava, por vezes, um momento de agitação muito grande. Como forma de tentar minimizar esta situação comecei de forma autónoma, a assegurar aqueles momentos, sentando-me com as crianças no tapete cantando canções ou procedendo à leitura de uma história para captar a atenção das crianças tentando otimizar este momento da rotina.

1.8 Aspetos Variantes e Invariantes Instituição A

De seguida apresento de forma sucinta, os aspetos variantes e invariantes, com que me deparei ao longo dos estágios em contexto creche.

Fonte de variação	Variante/Invariante
Instituição	Invariante Instituição Particular de Solidariedade Social.
Equipa Pedagógica de Sala	Variante A equipa pedagógica de sala sofreu alteração no segundo momento de estágio. A educadora manteve-se e as auxiliares alteraram-se.
Ambiente vivido em sala	Variante O primeiro momento de estágio foi vivido num ambiente de constante stress e conflito entre a própria equipa de sala. No segundo estágio o ambiente era agradável e sereno.
Grupo de crianças	Variante Existiu alteração no grupo, sendo o novo grupo composto por um número maior de crianças, contudo a faixa etária de ambos os grupos é a mesma.
Famílias	Variante Devido à alteração de grupo, conheci novas famílias.
Espaço e Materiais	Variante O espaço da sala foi alterado. Existem na instituição duas salas para as crianças dos 12 aos 24 meses. Sala vermelha onde realizei o primeiro momento e Sala Amarela onde realizei o segundo momento de estágio.
Rotinas	Invariante As rotinas mantiveram-se as mesmas.

Quadro 4- Aspetos Variantes e Invariantes em contexto de Creche.

1.9 Intervenções na Instituição A

Relativamente às intervenções realizadas em contexto de creche, considero importante salientar que as intervenções que selecionei para o meu projeto são maioritariamente intervenções não planificadas, porém e tendo em conta a importância da observação e da intervenção nos diversos momentos da rotina estes traduzem-se em situações ricas que devemos reconhecer como “oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15).

Nos momentos de estágio mantive sempre em consideração os seguintes aspetos: a promoção de autonomia; a relação de afeto, carinho e segurança, a atenção individualizada a cada criança; respeitar os ritmos e interesses de cada criança.

De seguida apresento as intervenções em creche:

1.9.1. Apoiar as Crianças

Momentos de Higiene

O momento da rotina destinado à higiene das mãos, sempre foi um momento onde as crianças se mostravam bastante curiosas e demonstravam vontade de o querer fazer sem auxílio do adulto.

Logo no primeiro momento de estágio observei que:

“O momento da higiene antes de almoço é agitado. Ambos os adultos de sala bem como o grupo de crianças encontra-se reunido na casa de banho. São visíveis diferentes reações por parte das crianças, as crianças mais velhas correm para os lavatórios, demonstrando curiosidade e vontade de realizar a tarefa sozinhas. As crianças mais novas e com menos destreza motora encontram-se agarradas as pernas da educadora ou auxiliar ou sentadas perto das mesmas. Os adultos chamam as crianças de forma individual para lhes lavarem as mãos, sem que seja possibilitada à criança a liberdade de realizar a tarefa de forma livre e autónoma.”.

(Nota de campo 16-10-2017)

Estes momentos da rotina são muitas vezes encarados como momentos de menor relevância no dia-a-dia da creche. Momentos quase que mecanizados, por parte das equipas pedagógicas muitas vezes devido à inflexibilidade das rotinas. De acordo com Barbosa, (2006) os momentos de transição, normalmente, são pouco pensados pelos profissionais de educação, porém estes acarretam grande importância, visto que também possibilitam atribuir um significado aos acontecimentos. (p.147). Neste sentido, Eyer & Gonzalez-Mena (2014) referem que os momentos de higiene, em concreto a lavagem das mãos acaba por ser um momento muito prazeroso para as crianças, quando existem pias à altura das mesmas e quando lhes é permitido a sua utilização de forma autónoma e espontânea. (p.58) Como tal, após reflexão conjunta com a educadora cooperante dei início há minha intervenção que consistia na minha participação ativa, no momento da higiene antes do almoço. Ou seja, teria de gerir e organizar aquele momento do dia, de acordo com a rotina já existente.

Primeiro dia de Intervenção

“Levei duas crianças comigo para a casa de banho, (a M.G e o R.), ambos se dirigiram de imediato para os lavatórios e abriram as torneiras. Deixei-as explorar por momentos a água, enquanto as observei. Pedi-lhes que colocassem sabonete, não entrevi, pois queria ver se seriam capazes de o fazer sozinhos. A M.G, uma das crianças mais velha da sala, apertou o doseador, tentou três vezes, mas sem sucesso. Perguntei-lhe se a podia ajudar a colocar o sabonete nas mãos, respondeu com um aceno e sorriu. Após lhe colocar o sabonete nas mãos a M.G começou a esfregar a palma e as mãos ficaram brancas cheias de espuma. Chapinhou no lavatório enquanto sorria a olhar para a R. Entretanto perguntei-lhe “Já tens as mãos lavadas?” Respondeu: “Sim.”. Apontei para o papel para secar as mãos, ela fechou a torneira e puxou um papel, secou as mãos sozinha e construiu uma bola com o papel, de seguida colocou no balde do lixo sem ter dado qualquer indicação.”

(Nota de campo 18-10-2017)

Ao intervir, senti que estava a respeitar as necessidades e interesses das crianças, dando-lhes a possibilidade de serem agentes ativos na construção das suas aprendizagens. Prática que passou a ser recorrente até ao término do estágio. Os momentos de higiene são imprescindíveis para o bem-estar das crianças e possibilita-lhes uma panóplia de oportunidades para o envolvimento destas nas tarefas do seu dia-a-dia. A nota de campo apresentada acima traduz-se numa interação entre o adulto e a criança, onde é dada a oportunidade à criança de poder ter iniciativa, manusear e experimentar, acompanhada por um adulto que está disponível para a ajudar e orientar nas suas aprendizagens. De acordo com Portugal (2000), quando o educador proporciona momentos de higiene onde são privilegiadas as relações afetivas positivas, as crianças sentem-se acolhidas, escutadas e respeitadas e assim desenvolvem um sentimento de segurança o que lhes permite antecipar os momentos que sucedem e desta forma, a sua autonomia vai aumentando e as suas aprendizagens significativas também. (p.101). Repetiria esta prática, uma vez que foi evidente a satisfação e o envolvimento de todo o grupo ao realizarem a tarefa de forma autónoma. No decorrer de todo este processo de intervenção foi possível perceber que muitas crianças foram melhorando as suas habilidades nesta tarefa, assim como em todo o processo que a mesma exige. (tentar arregaçar as mangas, colocar sabonete, retirar os papeis para secar as mãos, colocar os papeis dentro do balde do lixo).

Em suma, tal como referem Post & Hohmann (2003) à medida que as crianças crescem e se vão tornando independentes manifestam vontade de fazer as coisas sozinhas, sem ajuda. Nas primeiras tentativas as crianças podem demorar algum tempo e podem não ser tão ágeis segundo os padrões dos adultos, contudo cabe aos educadores apoiar pacientemente este processo de aprendizagem ativa. As rotinas de higiene, proporcionam oportunidades de aprendizagem e oportunidades de treinarem as suas competências. (p 238).

Momento das Refeições:

Os momentos de refeição são sem dúvida momentos muito ricos de interação entre o adulto e criança. Para Post & Hohmann (2003), os educadores (...) abordam as refeições como que constitui uma oportunidade diária de fortalecer relações com as crianças, apoiando-as (...) proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem

em direção ao acto independente de se alimentarem sem ajuda do adulto. (p. 225). Ao longo dos estágios foi notório o crescimento de uma relação afetiva entre mim e as crianças, desde que me tornei uma presença assídua neste momento da rotina. Alimentar uma criança ou apoiá-la na conquista pela sua autonomia são, a meu ver, momentos de interação muito importantes entre a criança e o adulto.

A minha intervenção junto das crianças, nos momentos das refeições, consistia em alimentar as que não eram capazes de o fazer sozinhas, e auxiliar as que já eram capazes de se alimentar de forma autónoma. Relativamente às crianças que necessitavam de ajuda no momento da refeição, a estratégia que utilizava passava por atribuir uma colher à criança, para que a mesma pudesse manusear e assim praticar a sua utilização ao mesmo tempo que eu com outra colher a ia alimentado. Desta forma e de acordo com Post & Hohmann (2003), (...) a criança pode praticar a utilização da colher, juntamente com a utilização dos seus dedos, e o educador pode ajudá-la sem necessariamente ter de lhe tirar a colher. (p. 225)

Os momentos das refeições eram por norma momentos calmos, salvo certos dias em que algumas crianças podiam estar um pouco mais agitadas. As crianças eram “divididas” por dois grupos. O grupo de crianças mais novas que necessitam de apoio na refeição comem em cadeiras altas de refeição e o grupo de crianças mais autónomo come sentado em cadeiras “normais” e os pratos de refeição são colocados à sua frente em cima de uma mesa.

“A M.G., uma das crianças mais autónoma no momento da alimentação, encontra-se a comer a sopa sozinha, existe muita sopa espalhada pelo babete, e a M.G chama pela educadora cooperante e aponta para o babete sujo. A educadora incentiva-a a continuar a comer sozinha desvalorizando o facto de o babete estar sujo. A M.G. continua a comer a sopa e já quase no final, chama por mim, dá-me a colher, percebi que queria ajuda para raspar a taça e assim terminar a sopa, após a ajudar nesta tarefa, volta a apontar para o babete. Pergunto-lhe se quer que tire o babete porque está sujo, acena com a cabeça como forma de afirmação. Retirei-lhe o babete e coloquei-lhe um babete limpo. Ao mesmo tempo coloquei à sua frente o segundo prato e rapidamente agarrou a colher e começou a comer sozinha de novo.”

(Nota de campo 21-12-2017)

“O S. é uma das crianças mais velhas do grupo, estava parado e não parecia ter interesse em comer de forma autónoma. Dirigi-me ao mesmo, para o poder auxiliar a comer a sopa, perguntei-lhe: - Posso ajudar? Respondeu: - Não, o S. come sozinho! Incentivei-o para que começa-se a comer a sopa e rapidamente terminou.”

(Nota de campo 08-11-2017)

Considero que este tipo de intervenções espontâneas têm um impacto significativo no desenvolvimento da autonomia e independência das crianças, uma vez que, enquanto adultos de referência, não apenas as encorajamos a realizar a tarefa de forma autónoma, mas também demonstramos que estamos atentos e disponíveis para apoiar, caso necessitem de cuidados ou assistência da nossa parte. As crianças pequenas começam a explorar os alimentos com as mãos, uma vez que, é desta forma que vão descobrindo o mundo. Este ato de comer com as mãos pode ele também ser considerado um ato de autonomia. Contudo, nestes casos em que a criança ainda explora muito com as mãos o adulto auxilia-o na tarefa de se alimentar. À medida que a criança vai crescendo cabe ao adulto o papel de observar e compreender os sinais de prontidão que a criança nos vai dando de forma a podermos introduzir novos utensílios, e tal como refere (Borràs, 2002) dar a oportunidade “ (...) de imitar os gestos e comportamentos dos adultos, o que as faz avançar e consolidar as capacidades próprias da refeição. (p. 190)

Este processo de autonomia nos momentos de refeição, com crianças tão pequenas apenas é possível de atingir quando o profissional de educação tem a capacidade de aceitar todas as adversidades e constrangimentos a nível da sujidade que faz parte de todo o processo de aprendizagem. Para (Brazelton, 2000) é crucial “respeitar o esforço que a criança está a fazer para comer como adulto (...) e devem de aceitar a sujeira provocada pela manipulação que ela faz com os utensílios” (p.224)

Desta forma, para promover a autonomia nos momentos de refeição o adulto deve estar atento às necessidades e características individuais de cada criança, apoiá-las e mostrar-se disponível para a criança, encorajando-as neste processo.

Momento da Sestas

O momento da sesta é um momento que pretende ser tranquilo e transmitir essa tranquilidade às crianças para que as mesmas consigam descansar de forma serena e tranquila estes momentos podem ser por “imposição do cansaço das crianças (...) ou regularmente programada do dia no infantário” (Post & Hohmann, 2003, p. 241)

Observei logo no início do estágio, que todas as crianças já eram capazes de identificar o seu próprio catre, tal como explicitam os mesmos autores, que defendem que cada criança deve ter o seu espaço de dormir personalizado e familiar (p.241). Após o momento da realização da higiene (muda da fralda, ou higiene das mãos e boca), as crianças dirigiam-se de forma autónoma para o seu local de dormir. Grande parte das crianças do grupo utiliza pelo menos um objeto transicional para este momento da rotina (chupeta, fralda, mantinha ou peluche). Para Santana (2017) os objetos transicionais fornecem conforto e segurança as crianças, contribuindo para a tranquilidade e descanso dos bebés e crianças pequenas, em especial na hora da sesta” (p.115)

Existe pendurado em uma das paredes da sala, um suporte com divisórias onde são guardados estes pertences individuais de cada criança. Durante os primeiros dias observei ainda que só após as crianças se deitarem é que a educadora ou auxiliar lhes entregavam os objetos transicionais. Visto que o suporte até se encontrava ao alcance das crianças, questionei a educadora sobre o motivo de não serem as próprias crianças a irem buscar os seus objetos pessoais antes de se deitarem. A educadora justificou que o mesmo iria ser um momento agitado e de alguma confusão entre as crianças. Desta forma, sugeri à educadora serem as crianças a ter a autonomia e possibilidade de participar na tarefa de colocarem nos seus próprios catres os seus objetos pessoais, contudo antes de irmos para o almoço, ou seja, antes de irmos para o almoço as crianças que utilizavam objetos transicionais dirigiam-se ao suporte e retiravam os seus objetos para de seguida os colocarem na sua cama. Para Lansdown (2005) a participação (...) permite as crianças serem protagonistas em vez de dependentes do cuidado e proteção dos adultos (p.1)

Constatei que inicialmente houve por parte de algumas crianças a dificuldade de entender que o objeto era para ficar na cama. Por exemplo no caso das chupetas, no primeiro dia algumas crianças não queriam colocar a chupeta na cama, queriam levá-la consigo para o momento da refeição. Após uma semana aproximadamente desta estratégia de intervenção, as crianças começaram de forma autónoma a colocarem nas suas próprias camas os seus, objetos e a compreender que estes ficam nas suas camas para o momento da sesta. Desta forma, quando a auxiliar começava a colocar os catres as crianças dirigiam-se ao suporte dos objetos pessoais e

começavam a colocar os mesmos nas suas respetivas camas, revelando compreenderem e conhecer o seu papel neste momento da rotina.

Neste momento da rotina existia também por parte da equipa pedagógica de sala, o reforço e motivação para que as crianças se descalçassem e calçassem sozinhas. Embora muitas das crianças não tivessem ainda a destreza para o fazerem a equipa reforçava sempre a ideia “vamos descalçar os sapatos”; “calça os teus sapatos”, “tenta, tu consegues” eram frases que faziam parte das estratégias utilizadas pela equipa pedagógica para promover e incentivar o sentido de autonomia nas crianças. Para Serrano (2018) quando o adulto permite e incentiva o bebé a realizar as suas tarefas simples, está a dar-lhe espaço e oportunidade para descobrir a sua própria maneira de fazer as coisas e de começar a ser independente (p.7).

Enquanto futura educadora, considero este tipo de intervenção bastante benéfico para o grupo de crianças, pois embora muitas ainda não fossem capazes de o fazer sozinhas, tinham a liberdade para tentar, tendo oportunidade para desenvolver o seu sentido de autonomia e participação no seu dia-a-dia.

Intervenções planificadas

Ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças - Desenho coletivo

Para a realização desta atividade coloquei no chão da sala, papel de cenário com 3 metros de comprimento, de forma a permitir espaço suficiente para a exploração do desenho livre. Junto ao papel cenário coloquei lápis de cera de diversas cores de modo, a que as crianças tivessem a liberdade de escolher qual a cor com que queriam pintar. Durante atividade dei a total liberdade às crianças para que trocassem de cor as vezes que quisessem, sempre que estas trocavam de lápis reforçava a ideia da cor do lápis que a criança pegava, de forma a introduzir novo vocabulário assim como promover novas aprendizagens. A realização desta atividade surgiu, devido ao facto, de nunca ter observado o manuseamento deste tipo de materiais no decorrer do estágio.

Ao verem o material disponível para usarem, as crianças do grupo naturalmente dirigiram-se até à atividade e começaram a explorar de forma espontânea. Algumas das crianças utilizaram o lápis de cera com sentido, desenhando várias garatujas ao longo da folha, enquanto outras precisaram de maior orientação pois havia uma tendência a colocarem os lápis na boca. Durante os vinte minutos de atividade algumas crianças começaram a dispersar voltando a sua atenção

para outras brincadeiras na sala, enquanto outras permaneceram na atividade. Perto do final, a L. ao ver-me iniciar o processo de arrumar os lápis, no porta lápis, começou também a guardá-los, e o J. e a F que ainda estavam a pintar copiaram o comportamento da amiga. Acompanhada pelo L. pelo J. e pelo F organizamos intuitivamente um trabalho em equipa na arrumação dos materiais.

(Nota de campo 18-11-2017)

Considero que, globalmente, foi satisfatório e positivo para as crianças a realização desta atividade, pois realizaram-na com interesse. No entanto, penso que a atividade teria corrido melhor se tivesse tido o apoio da equipa de sala, nomeadamente no momento de gerir conflitos entre pares em que as crianças queriam tirar os lápis umas as outras, comportamento este natural da faixa etária.

De referir o comportamento das três crianças que organizadamente foram arrumando os lápis, demonstrando assim uma participação ativa no processo de aprendizagem, revelando iniciativa e capacidade de gestão entre pares. A autonomia na creche é vista em situações diárias da rotina, [...] quando a criança tem a possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas. (Marques (Cord.) , Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024, p. 86)

Com esta atividade pretendia possibilitar o contacto com uma atividade até então desconhecidas, e deixar as crianças guiarem-se pela curiosidade para explorar os novos materiais ao seu dispor de forma autónoma. De acordo com Post & Hohmann quando se cria um ambiente envolvente confortável e materiais interessantes, os bebés são atraídos de forma natural, o adulto apenas deve encorajá-los e apoiá-los. (2003, p. 135) Para além deste objetivo, pretendia possibilitar à criança a liberdade de tomar decisões relativamente à vontade da sua participação na atividade assim como o poder de escolha nas cores utilizadas por cada criança. É fulcral que os educadores valorizem e criem oportunidades para que o sentido de participação esteja implícito no processo de aprendizagem da criança, “promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 102)

Distribuir a fruta da manhã e as garrafas de água

Ao longo da primeira semana de estágio, tive a possibilidade de observar que o momento do reforço da manhã (fruta ou bolacha) era algo que fazia parte da rotina da instituição, e em concreto da rotina da sala vermelha. Por volta das nove horas e trinta minutos, era distribuído por todas as salas, um pacote de bolachas e ou um prato com fruta já cortada. A distribuição pelas salas, deste reforço, era da responsabilidade das funcionárias de serviços gerais, funcionarias essas que prestavam apoio ao à cozinha e refeitório.

Após a receção deste reforço em sala, a educadora cooperante solicitava ao grupo de crianças que se sentassem no tapete e de seguida respeitado a ordem de chegada das crianças à instituição, oferecia o alimento. Observei e participei por diversas vezes neste momento da rotina, chegando mesmo a fazê-lo de igual modo ao que era por norma realizado pela equipa pedagógica de sala. Contudo após reflexão da minha parte, comecei por questionar-me como poderia dar a liberdade às crianças de serem agentes participativos neste momento da rotina. Desta forma, e após uma conversa informal com a educadora sugeri, escolher todos os dias uma criança de forma aleatória e dar-lhe a liberdade de ser esta a distribuir o alimento pelos amigos que se encontravam em sala.

Justifiquei esta minha vontade com o facto de considerar a maioria do grupo de crianças competente para a função, com o facto de lhes dar a responsabilidade de assumirem um papel ativo em tarefas do seu dia-a-dia e também pelo facto de promover competências a nível social e entre pares. A educadora cooperante deixou-me totalmente à vontade para que pudesse intervir.

A primeira intervenção intencional, neste momento da rotina realizou-se no dia 6 de novembro de 2017. A fruta chegou à nossa sala através de uma funcionária de serviços gerais. Neste dia fui eu que me dirigi até à porta da sala para receber o prato que continha a fruta. Com o prato na mão disse para o grande grupo: - Meninos vamos sentar no tapete para comer a fruta, hoje é pera. A maioria do grupo dirigiu-se para o tapete de imediato e aos poucos os restantes elementos juntaram-se a nós no tapete.

“Convidei o R. para distribuir a fruta. O R. levantou-se e agarrou o pedaço de pera que lhe entreguei à mão, ao mesmo tempo que lhe entreguei o pedaço de pera disse-lhe: - R. dá a fruta à C. O R. olhou para mim e de seguida olhou para a C. deslocou-se na sua direção e entregou-lhe o pedaço de fruta. De seguida sentou-se no tapete. Voltei a chamá-lo, ele dirigiu-se a mim,

e disse-lhe: - R. entrega este pedaço ao G. Realizei este processo até todas as crianças do grupo terem um pedaço de fruta e por fim o R. retirou o seu pedaço de fruta do prato e sentou-se a comê-lo.”

(Nota de campo 6 de novembro de 2017)

Esta minha intervenção correu bem, para a primeira intervenção escolhi uma das crianças mais velhas da sala, pois considerei que seria mais fácil transmitir ao restante grupo o pretendido. Continuei a realizar esta dinâmica até ao término do estágio. O meu objetivo com esta intervenção para além de possibilitar a crianças tão pequenas a sua participação ativa nos momentos da rotina do seu dia-a-dia, era também promover e desenvolver o conhecimento acerca dos seus amigos. Ou seja, arranjar estratégias para que as crianças fossem sendo capazes de identificar os nomes dos seus colegas de sala. Acabei por realizar esta dinâmica neste momento da rotina, assim como nos momentos em que as crianças bebiam água após a hora da refeição, selecionava uma criança ao acaso e solicitava-lhe que entregasse a garrafa de água ao amigo. Nesta situação concreta das garrafas de água e após uma semana desta dinâmica implementada alguns dos elementos do grupo eram já capazes de identificar apenas pela garrafa a quem esta pertencia.

Com estas duas dinâmicas implementadas por mim pretendia tornar a criança num sujeito participativo nas suas próprias rotinas, desenvolvendo assim a sua autonomia e uma participação ativa num espaço que pertence as crianças.

“Após terminar a refeição o R. olhou para mim, levantou-se e foi direto ao cesto das águas. Retirou a sua garrafa, deixou-a na mesa onde era o seu lugar e sem precisara de qualquer orientação por parte do adulto repetiu o mesmo para com todos os amigos. colegas.”

(Nota de campo de 20 de novembro de 2017)

Considero que estas intervenções foram significativas no desenvolvimento da autonomia das crianças visto que lhes concedeu a possibilidade de serem agentes participativos nas tarefas do seu dia a dia. Estas duas tarefas eram tarefas realizadas pelos adultos da sala, antes da minha intervenção, porém com a minha intervenção ficou em evidência que podem ser tarefas realizadas pelas crianças com a supervisão do adulto. Inicialmente, algumas crianças (as mais novas) demonstraram dificuldade ou hesitação em executar as tarefas pretendidas, porém com

o decorrer dos dias tornou-se uma tarefa que fazia parte da rotina do grupo, onde os adultos apenas orientavam.

Esta dinâmica correu tão bem para as crianças que passou a ser implementada na rotina, todos os dias uma criança era escolhida para desempenhar a tarefa.

2. Instituição B – Valência de Jardim de Infância

A Instituição B é IPSS com utilidade pública, sediada em Setúbal e a sua missão consiste em contribuir para melhorar a qualidade de vida e bem-estar daqueles a quem prestam serviços e concedem bens através das diversas áreas de resposta social que possuem, privilegiando sempre os mais carenciados e promovendo a inclusão. No que respeita aos valores, a instituição assume como primordial a solidariedade, respeito, ética, igualdade e humanismo.

A direção é composta por um presidente, um vice-presidente, uma tesoureira, um secretário e um vogal.

Relativamente às respostas sociais que a Instituição B presta, as mesmas foram evoluindo ao longo dos anos, sendo que em 1974, ano em que foi fundada a instituição, a atividade desenvolvida era apenas o apoio domiciliário, onde eram doados bens de primeira necessidade como alimentos e vestuário e se auxiliavam os idosos na higiene pessoal e da habitação.

No ano seguinte iniciou-se a prestação de apoio a crianças, de idade escolar, num espaço de ATL (atividades tempos livres) que funcionava num pavilhão pré-fabricado em placas de betão.

Em 1991 é inaugurado o Jardim-de-infância e ATL “Instituição B”, que se situa ainda hoje no mesmo, local totalmente desprovido de equipamentos sociais até setembro de 1991, data em que se iniciou a atividade pedagógica do polo.

Surge em 1995 um projeto onde se encontram todas as valências da instituição, de forma a corresponder às necessidades da comunidade (crianças, jovens e idosos). Construiu-se assim um novo ATL de modo a combater as fragilidades das instalações do pavilhão pré-fabricado de madeira em que as crianças de idade escolar se encontravam. Dois anos após o início das obras deste grande projeto, o ATL foi inaugurado nas novas instalações. Em 1998 iniciam-se as obras para a Área de Crianças e Jovens. A terceira fase é iniciada em 1999, onde emerge a Área de Idosos e Saúde. Foi também neste ano que começaram a funcionar as valências de Creche e Jardim-de-infância.

A instituição B fica situada nos arredores de Setúbal, é caracterizada por estar inserida num meio rural, servindo essencialmente as crianças que vivem nesta localidade. É composta apenas por uma sala de jardim-de-infância, e uma sala de Centro de Atividades de tempos Livres (C.A.T.L.), tendo resposta para 25 crianças em contexto jardim-de-infância e 30 em contexto C.A.T.L., o que a torna um ambiente bastante familiar, onde todos se conhecem (crianças, adultos, famílias). Relativamente ao horário de funcionamento é de 2ª a 6ª feira, no horário das 7h30 às 19h00.

2.1 Equipa Educativa da Instituição B

A equipa educativa da instituição B é composta por uma educadora de infância, que assume a coordenação deste polo à parte, uma animadora sócio-cultural, três auxiliares de ação educativa, uma auxiliar de serviços gerais. A equipa da instituição recorria sempre que necessário a reuniões para planificar o seu trabalho e organizar a gestão da instituição.

A nível de organização interna estes profissionais dividem-se da seguinte forma, em contexto sala de jardim-de-infância a equipa é composta por uma educadora e duas auxiliares. Por sua vez, em contexto sala C.A.T.L a equipa constituída por uma animadora e uma auxiliar.

No segundo momento de estágio este foi um aspeto que se manteve invariante, uma vez que, a equipa pedagógica da Instituição B era composta exatamente pelos mesmos elementos.

2.2 Caracterização do Grupo de Crianças

No meu primeiro momento de estágio o grupo era composto por 25 crianças, 17 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Com idades entre os 3 e os 6 anos de idade, era notório o espírito de entreajuda, que se fazia sentir das crianças mais velhas para com as crianças mais novas. As crianças mais velhas assumiam o papel de cuidadores, ao ajudar as crianças mais novas a executar tarefas como por exemplo arrumar materiais nos sítios corretos, abrir garrafas de água, arrumar os casacos nos respetivos cabides, através destas atitudes as crianças assumem uma atitude participativa, desenvolvendo o sentido de responsabilidade, confiança e de participação. É importante referir que do grupo de 25 crianças, 9 formavam o grupo de finalistas, ou seja, crianças que no próximo ano letivo ingressariam no primeiro ciclo.

O grupo de crianças mais velhas (finalistas) demonstrava ter conhecimento do que era e não era permitido fazer dentro da sala, tinham liberdade para tomar decisões relacionadas com as tarefas que se propunham a fazer durante a semana, o que lhes dava responsabilidade e assim desenvolviam também a sua autonomia e independência no contexto escolar.

No meu segundo momento de estágio, o grupo era composto por 25 crianças sendo que 15 crianças eram novas no grupo. Destas 15 crianças 7 frequentavam pela primeira vez em contexto educativo e as restantes já tinham frequentado um estabelecimento de ensino. Comparativamente com o grupo que tinha conhecido no ano anterior, era um grupo que requeria de muito mais atenção e cuidado, com menos conhecimento sobre as rotinas e assim também menos autónomo.

A cooperação e o cuidado entre pares foi menos notório neste momento, talvez por ser um grupo com crianças maioritariamente com idades entre os 3 anos. Neste momento de estágio, ao contrário do primeiro, tive a possibilidade de acompanhar o estabelecimento de regras em grande grupo e gestão das rotinas como: identificação das áreas, limites de criança por área, elaboração do mapa das tarefas, presenças e tempo.

2.3 Organização do Espaço

A sala onde realizei os dois momentos de estágio, caracteriza-se por ser um espaço amplo. De forma a corresponder às necessidades das crianças, encontra-se organizada por sete áreas: área do tapete; área das construções e garagem; área da casinha; área dos jogos e matemática; área da escrita e computador; área da expressão plástica; área da biblioteca. Caracterizo de seguida cada uma destas áreas. A área do tapete é a área principal da sala, é neste espaço que a educadora e as crianças realizam o momento da manhã destinado ao bom dia e planificação do dia. A área das construções e garagem, era uma das áreas mais escolhidas pelas crianças para brincar, com legos, blocos de encaixe, pistas de carros e garagens. A área da casinha, permitia que as crianças recriassem brincadeiras relacionadas com o dia-a-dia, sendo esta também uma das áreas mais requisitadas pelas crianças. A área dos jogos e matemática apresenta vários jogos didáticos, blocos lógicos, ábaco, tabuleiros com peças de encaixe, sólidos geométricos, diversos puzzles, jogos de enfiamento e de construção. Na área da expressão plástica, existiam folhas brancas, lápis e canetas, tesouras, colas, revistas, jornais que podiam ser utilizados de forma livre ou orientada. A área da biblioteca era um espaço calmo, com dois pufes de forma

a tornar a área confortável, tinha também uma estante com diversos livros. Com este vasto leque de áreas disponíveis no contexto de sala as crianças tinham a possibilidade de vivenciar diversas experiências o que se tornava uma mais-valia no desenvolvimento de novas aprendizagens, interação entre pares, tomada de decisões o que leva à promoção de autonomia.

2.4 Organização das Rotinas

Horário	Momento da Rotina
07h30 – 09h30	Acolhimento/ pequeno almoço
09h30- 10h00	Momento de grande grupo no tapete (planear)
10h00- 11h10	Experiências livres e/ou orientadas pelo adulto
11h15-11h30	Reflexão sobre o trabalho desenvolvido
11h30-12h00	Experiências livres no exterior
12h00-13h00	Almoço
13h00-14h00	Repouso/ Brincadeira livre no exterior
14h00-15h30	Repouso/ Momento com os finalistas
15h30-16h00	Lanche
16h00-17h00	Experiências livres e/ou orientadas pelo adulto Exterior
17h00- 19h00	Exterior Reencontro com as famílias
19h00	Encerramento do Jardim de Infância

Quadro 5- Rotina da Instituição B

Semanalmente, existiam sempre duas manhãs destinadas às atividades extracurriculares de Natação e Expressão Físico-motor, visto serem atividades extracurriculares nem todas as crianças as frequentavam.

No horário de Repouso/Momento com finalistas, passou a existir um novo grupo no segundo momento de estágio, composto por crianças que no ano anterior realizavam a sesta, pois o

grupo que compunha o grupo no primeiro momento de estágio transitou para o primeiro ciclo do ensino básico. Neste grupo era também notório uma discrepância a nível de autonomia comparativamente ao grupo do ano anterior, que já tinha a capacidade de ir buscar os seus materiais (estojo, folhas ou caderno) de forma independente sem necessitar do reforço do adulto.

2.5 Aspetos Variantes e Invariantes Instituição B

De seguida, apresento de forma sucinta, os aspetos variantes e invariantes, com que me deparei ao longo dos estágios em contexto de jardim de infância.

Fonte de variação	Variante/Invariante
Instituição	Invariante Instituição Particular de Solidariedade Social.
Equipa Pedagógica de Sala	Invariante A equipa pedagógica de sala manteve-se a mesma.
Grupo de crianças	Variante Apesar de alguns elementos do grupo se manterem, entraram 10 elementos novos no grupo. O primeiro grupo era composto por crianças com idades entre os 3 e os 6, enquanto o segundo era composto por crianças com 3 e 4 à data do estágio.
Famílias	Variante Devido aos novos elementos do grupo, conheci novas famílias. E mantive contacto com as que já conhecia.
Espaço e Materiais	Variante O espaço manteve-se o mesmo, contudo a disposição dos móveis da sala encontrava-se dispostos de forma diferente.
Rotinas	Invariante As rotinas mantem-se as mesmas.

Quadro 6- Aspetos Variantes e Invariantes em contexto de Jardim de Infância.

2.6 Intervenções Instituição B

Relativamente as intervenções realizadas em contexto de jardim de infância, foram ambas planificadas seguindo intencionalidades, visto que estas permitem ao educador “dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13) Ambas as intervenções realizadas foram apresentadas à educadora cooperante e a mesma considerou-as pertinentes e deu-me o seu apoio e validação. As planificações das intervenções realizadas neste contexto educativo encontram-se em apêndice.

2.6.1 Vamos Colocar a Mesa para o Almoço

A proposta foi apresentada por mim no momento da rotina destinado à reunião de grande grupo no tapete, no dia 8 de abril de 2018. Realizei o momento do tapete com o grande grupo, onde realizámos o ritual habitual (canção de bom dia, presenças, mapas e planificação do dia). E de seguida lancei o desafio de serem as crianças da sala a colocar a mesa para o almoço ao invés da dona G. a auxiliar de serviços gerais. O grupo mostrou-se bastante entusiasmado com a ideia e, combinamos que todos os dias seriam escolhidos três elementos do grupo para a realizam desta tarefa. Para Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), envolver as crianças no planeamento das atividades confere-lhes um papel ativo nas suas aprendizagens. (p. 16). Julgo importante relatar que a educadora cooperante já tinha pensado colocar em prática esta dinâmica com o grupo, por isso assim que lhe apresentei esta minha proposta de atividade para ser englobada na rotina de sala a mesma demonstrou grande interesse.

A primeira dinâmica foi bastante direcionada, uma vez que as crianças tinham algumas dúvidas sobre a disposição das materiais (talheres, copos, guardanapos). Começamos por contar quantos lugares eram necessários em cada mesa para as 25 crianças do grupo, para sabermos quantos utensílios seriam precisos.

Dei à M. a tarefa de distribuir os copos, ao I os talheres e ao D. os guardanapos. E fiquei a observá-los enquanto distribuíam os utensílios pelas mesas. No final da tarefa, chamei as três crianças e em conjunto observamos que realmente os utensílios estavam na mesa, porém de forma desorganizada.

Disse-lhes que para colocarmos a mesa é necessário colocar o garfo, a faca, a colher o copo e o guardanapo no sítio correto. Existem lugares certos para cada coisa. Rapidamente dirigi-me à sala e com a ajuda de uma folha branca e um lápis desenhei um esboço da forma correta de colocar a mesa.

O I. perguntou-me “Joana, onde é que eu vou por a faca e o garfo?”

Respondi-lhe: Onde é que achas que os podemos por, observa o desenho e diz-me tu?

O D. respondeu-me: Então temos de por ao lado do prato. Mas aqui não temos prato, é a G. que poem.

Perante a observação das crianças sugeri que colocássemos primeiro os copos, no lado esquerdo do individual, de forma a orientar a posição dos talheres.

Reforcei: - Agora por baixo do copo, no lado esquerdo, vamos colocar a colher da sopa e a faca. O garfo irá ficar no lado direito, tal como está no desenho que a Joana fez.

O I. respondeu boa ideia! E depois começou naturalmente a colocar os talheres no lugar pretendido. Por vezes, voltava atrás e confirmava se realmente os copos que o colega tinha colocado estavam na posição correta e quando não estava retificava o trabalho do amigo.

(Nota de campo 8 de abril de 2018)

Uma vez que eram escolhidas crianças diferentes todos os dias, foi necessário deixar o esboço visível para que as crianças conseguissem colocar os utensílios de forma correta. Constatei também que algumas crianças tinham menos dificuldade na execução da tarefa, talvez por serem mais velhas ou até por a realizarem em contexto familiar também.

Pensei em propor esta atividade pois apela à participação e envolvimento das crianças no momento da rotina, o que contribui para o desenvolvimento da confiança e consequentemente autoestima. Um dos objetivos também presentes na atividade consistia em fomentar a importância do trabalho de equipa. Observei que as crianças estavam realmente satisfeitas quando realizavam esta tarefa, pois sentiam-se capazes de fazer coisas que anteriormente eram feitas pelo adulto.

Inicialmente percebi que as crianças necessitavam de orientação pois era algo que não estavam habituados a fazer. Contudo com o decorrer desta prática implementada na rotina do grupo foi notório uma grande evolução da autonomia, neste sentido, não sendo necessário a constante orientação do adulto. Passando este apenas a ser um mediador perante o envolvimento das crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.

36) “A construção de autonomia envolve [...] a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões assumindo progressivamente responsabilidades (...)”, ou seja, ao dar a possibilidade e liberdade às crianças de participarem nas tarefas do seu dia-a-dia estas estão a ser agentes ativos na sua aprendizagem e assim a desenvolver o sentido de autonomia e independência.

2.6.2 Caixas dos Pertences

A segunda intervenção que apresentei para o desenvolvimento do meu projeto de investigação, consistiu na elaboração de caixas individuais para os pertences das crianças que ficavam no chão junto aos cabides.

Pensei nesta intervenção, uma vez que, nem todas as crianças tinham mochila assim como pelo facto dos cabides serem pouco espaçosos, o que dificultava a arrumação de pertences como os brinquedos de casa, o chapéus da escola e os casacos. Muitos destes objetos encontram-se espalhados no chão, dificultando organização do espaço para as crianças. De acordo com Alves (2019) a organização do espaço sala é importante e possibilita às crianças múltiplas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. (p.30). Niza (2013) salienta a ideia de que a organização do espaço seja pensada pelo educador e pelas crianças possibilitando-lhes uma participação ativa em sala.

Antes de propor a intervenção reuni com a educadora cooperante e partilhei as minhas intencionalidades bem como os meus procedimentos/estratégias para a mesma, tendo obtido por parte da educadora uma resposta positiva e motivadora. Deste modo, e com a ajuda da equipa de sala foi solicitado aos encarregados de educação que nos fizessem chegar uma caixa de sapatos de adulto, para que as crianças a pudessem decorar ao seu gosto, tornando-se mais fácil para estas proceder à sua identificação, embora as mesmas ficassem no chão, por baixo do respetivo cabide. Quanto aos brinquedos pessoais de cada criança, a educadora cooperante permitia a sua permanência na instituição, porém estes serviam, apenas, para as brincadeiras no exterior. Observei, que muitas vezes, a pressa entre as crianças para a higiene antes de almoço gerava também alguma influência na desordem que se fazia notar no chão junto dos cabides, pois o que acontecia é que, muitas vezes, as crianças deixavam as coisas espalhadas junto do seu cabide. A proposta da existência da caixa consistia em travar a desorganização e possibilitar às crianças, de forma autónoma e independente, pudessem organizar os seus pertences e, sempre que fosse preciso a sua utilização serem ágeis e autónomas no seu manuseamento. Para Oliveira (2021) em educação de infância uma das primeiras formas de

intervenção do educador baseia-se na criação de um ambiente educativo que reúna diversas relações e interações como forma de promover aprendizagens plurais. (p. 1) Ou seja, o educador deve organizar o espaço de forma a promover um ambiente seguro, promotor de bem-estar e pertença a todas as crianças, que promova autonomia e independência, que permita a todas as crianças agir com confiança.

Após o consentimento para realizar a intervenção, por parte da educadora cooperante, foi a vez de partilhar com o grupo esta proposta com o objetivo de compreender se para o grupo faria ou não sentido a existência das mesmas caixas individuais, procurando entender no grupo se os mesmos se comprometeriam a arrumar os seus brinquedos e chapéus a fim de travarmos a desorganização que se fazia notar junto dos cabides, mas acima de tudo tornar mais fácil, pratico e rápido o momento de ir e vir do exterior. Depois da partilha com o grande grupo acerca da intervenção e de quais os motivos que me levavam a sugerir esta mudança na nossa rotina de sala, o grupo teve a liberdade de participar e dar a sua opinião sobre a proposta e consequentemente demonstrou interesse e motivação para começar a preparar as suas caixinhas. Envolver as crianças nas tomadas de decisões segundo Tomás (2007) faz com que as mesmas assumam um papel principal no seu desenvolvimento e aprendizagens (p.49).

Ao longo da semana de 30 de abril de 2018, as caixas foram chegando à sala e iam sendo decoradas, com recurso a tintas, recortes e colagem. Algumas das caixas chegavam decoradas de casa pelas famílias, forradas com papel autocolante, personalizadas com personagens de histórias que as crianças se identificavam, entre outras coisas. Todas estas formas de decoração eram validas, uma que vez, o importante era que cada criança fosse capaz de identificar a sua caixa pessoal para lhe potenciar o sentido de autonomia e independência no momento em que as tinham de utilizar.

Finalizadas as caixas, em contexto de grande grupo, no tapete, de manhã, voltamos a abordar o motivo pelo qual as caixas tinham sido implementadas na nossa rotina e como as deveríamos utilizar. Depois, todos juntos deslocamo-nos até junto dos cabides para colocar as caixinhas da organização por de baixo dos respetivos cabides de cada criança. De seguida, cada criança colocou na sua caixa os seus brinquedos pessoais, assim como o chapéu e o casaco (em alguns casos). Dando assim inicio à sua utilização nesse mesmo dia, 7 de maio de 2018.

Aquando do momento de brincadeira livre no exterior, antes do almoço, solicitei ao grupo que fizessem uma fila, junto da entrada da sala e, que de forma ordeira, se deslocassem até à sua caixinha e retirassem o chapéu, assim como os brinquedos que pretendiam levar para brincar no exterior. As crianças foram capazes de o realizar com facilidade e sem constrangimentos. À medida que iam levando os seus pertences, saíam para brincar no exterior de um modo muito natural e espontâneo. No momento antes da higiene para o almoço, voltamos a repetir o procedimento, solicitando uma fila à entrada da instituição em pequenos grupos (4-5 crianças). As crianças entravam para junto da zona dos cabides, onde se encontravam as caixas e voltaram a colocar os seus objetos nas respetivas caixas.

Após esta dinâmica, tive a possibilidade de observar, que realmente os objetos pessoais que anteriormente ficam espalhados pelo chão, estavam agora devidamente arrumados. Após a higiene em fila para a área das refeições, reforcei esta observação e validei o comportamento e empenho por parte de todos os elementos do grupo. No dia seguinte, em grande grupo fizemos um balanço para tentar perceber qual era o ponto de vista por parte do grupo. As crianças partilharam de forma geral a sua opinião, manifestando que realmente assim era mais fácil arrumar tudo corretamente nos seus cabides. Uma vez que a intervenção acabou por ser bem conseguida, esta acabou por ficar implementada ao longo de todo o período de estágio.

Capítulo IV- Considerações finais

O presente capítulo diz respeito à introspeção e reflexão de todo trabalho de estudo e observação que teve como objetivo final a conclusão do projeto de investigação.

Ao longo deste capítulo é apresentado o balanço final das dificuldades sentidas, das aprendizagens feitas e consequentemente a resposta questão de investigação “Como potenciar a autonomia em creche e jardim de infância, através da organização das rotinas?”.

A organização das rotinas sempre foi um tema que me suscitou interesse, pela importância que tem em educação de infância, uma vez que estas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, devendo proporcionar-lhes um ambiente organizado, seguro e estimulante para o seu desenvolvimento social e cognitivo. Deste modo, acabou por ser fácil a escolha do tema do projeto de investigação. Sendo assim mais complexo a elaboração da questão problema, porém no decorrer do primeiro momento de estágio e com orientação dos docentes da unidade curricular de Seminário de Investigação e Projeto I, foi possível construir a mesma, ainda que não tendo a completa noção do que envolvia a realização de um projeto de investigação, estava decidida a querer saber mais a cerca da importância deste tema na educação de infância.

A principal dificuldade sentida, relacionou-se com o facto de ter de conseguir conciliar o papel de estudante e estagiária em simultâneo. Uma vez que, corresponder às necessidades do estágio e aos trabalhos solicitados pelos docentes das restantes unidades curriculares causou-me alguma angústia por receio de não conseguir usufruir da experiência de estágio completamente. Para equilibrar esta sensação e com os conselhos dados pelos docentes, optei por articular alguns trabalhos académicos com propostas relativas à investigação, o que me ajudou a organizar melhor o meu tempo. Ainda no decorrer deste projeto senti dificuldades em registar as notas de campo. Muitas vezes recorri a pausa do almoço ou ao fim do dia para registá-las visto que nos momentos em que decorria a ação, encontrava-me tão envolvida que era impossível quebrar o momento de interação. Posto isto, uma das fragilidades que me deparei ao longo da elaboração deste projeto baseiam-se nas notas de campo pouco aprofundadas.

Como última dificuldade menciono que durante o estágio em contexto de creche nem sempre foi fácil ter a colaboração da equipa de auxiliares que davam apoio à sala. Após a implantação das estratégias que relato no projeto, muitas vezes, as mesmas agiam de forma oposta ao que tinha sido implementado. Deste modo, tiravam assim alguma liberdade de autonomia e participação ativa das crianças nos momentos da rotina. Embora nunca tenha abordado esta

questão com a educadora cooperante, pois existia alguma tenção entre o grupo de auxiliares e a mesma, a verdade é que este comportamento recorrente veio reforçar a minha vontade de querer estudar mais sobre o papel da autonomia no desenvolvimento das crianças, independentemente da faixa etária.

Relativamente à minha questão de investigação que se encontra mencionada já neste capítulo, surge agora a necessidade de lhe dar resposta. Baseando-me em aurores de referência e refletindo sobre as minhas observações, intervenções e notas de campo a rotina em creche e jardim de infância tem de ser estruturada, flexível e cuidadosamente pensada de forma a promover a autonomia das crianças. Ao potenciar atividades que incentivem a independência, a autonomia, o desenvolvimento da responsabilidade e a tomada de decisões, o educador cria um ambiente onde as crianças se sentem confiantes, capazes de atuar de forma autónoma. Estas atividades podem estar relacionadas com tarefas do dia-a-dia como: organizar os brinquedos, distribuir os materiais, ajudar a arrumar a sala e ir buscar os pertences, entre outras atividades da rotina (alimentação, higiene, etc). A rotina, quando bem organizada, torna-se uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ajudando-as a crescer em todos os aspetos, socialmente, cognitivamente e emocionalmente.

Após o que observei, percebi que o facto de as crianças terem a possibilidade de participar na rotina de forma direta contribui para que exista um maior sentido de pertença num ambiente escolar, uma vez que, a criança deve ser protagonista das suas aprendizagens.

Comentado [SF2]: percebi

As minhas intervenções, em ambos os contextos, procuraram corresponder às necessidades do grupo de crianças em questão, respeitando os seus interesses e a sua faixa etária. Em todas as propostas realizadas, a grande intencionalidade consistiu sempre em incentivar a independência, a autonomia e a participação ativa das crianças em tomada de decisões.

Sempre que me foi possível, coloquei em prática estratégias que possibilitassem os grupos de estágio desenvolver aptidões de participação ativa, autonomia e iniciativa durante as suas rotinas diárias.

Ao longo dos períodos de estágio, pude contar com o apoio das educadoras cooperantes. Tendo-me sentido mais apoiada no segundo momento de estágio, em contexto de jardim de infância, onde em conversas informais com a educadora constatei que a mesma, tal como eu, acreditava numa rotina flexível com a participação direta das crianças, o que acabou por me fazer sentir segura e apoiada nas minhas intervenções neste contexto. Foi ainda, com agrado que vi a intervenção desenvolvida em jardim de infância (caixa dos pertences) ter continuidade

mesmo após o término do meu estágio. Neste segundo contexto de estágio foi possível vivenciar um bom ambiente e um ótimo trabalho de equipa, sendo possível a partilha de dificuldades e reflexões com maior facilidade do que no primeiro contexto de estágio.

Relativamente à mudança que posso ter incitado com a realização deste projeto de investigação nos contextos, considero que contribuí para uma maior consciencialização da importância da autonomia e participação das crianças, principalmente em contexto de creche, visto que, em contexto de jardim de infância esta temática era já muito familiar para a educadora. Perante as minhas reflexões e propostas foi possível debater algumas questões com as educadoras a cerca das vantagens da participação ativa na rotina por parte das crianças, sendo possível refletir sobre as práticas utilizadas.

No que respeita a minha identidade enquanto futura Educadora de Infância, acredito que todas as experiências práticas assim como as aprendizagens teóricas durante o percurso de licenciatura e mestrado, me foram bastante úteis e uma grande mais-valia. Acredito que a atitude reflexiva e crítica serão uma mais-valia, assim como as capacidades de investigação que aqui adquiri ao longo da elaboração deste relatório de investigação.

Com a construção deste relatório as conceções que já possuía e que definem a minha identidade enquanto profissional tornaram-se ainda mais nítidas, o que me leva a querer ser uma educadora atenta às necessidades das crianças e ao seu bem-estar, que as escuta e valoriza a sua participação nas tomadas de decisões e nas suas aprendizagens.

Considero fulcral ter em consideração que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã. Desta forma, seja qual for a faixa etária é necessário termos a capacidade e sensibilidade de os escutar, quer de forma verbal ou não verbal, de os compreender, apoiar e encorajar de forma motivadora e flexível.

Bibliografia

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, A. S. (2019). “*JÁ SOU CAPAZ DE...*”: *PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA*. Lisboa.
- Ambrósio, S. (1999, p.2). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Andrade, F. F., Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo em Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por mor e por força As Rotinas na Educação Infantil*. Brasil: Artmed.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*. PORTO: PORTO EDITORA.
- Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil- Experiências Educativas. Descoberta de si mesmo*. Setúbal: Marina Editores.
- Brazelton, T. (2000). *O Grande Livro da Criança: o desenvolvimento e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Caballero, Á., & Domínguez, A. (2000). *PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE*.
- Chokler, M. H. (Janeiro a Junho de 2015). *INFÂNCIA NA EUROPA . APEI- Um lugar para a autonomia*, 28.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil- Diálogos Possíveis a partir da formação profissional*. Brasil: Nova Harmonia.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. (U. d. Instituto de Educação, Ed.) *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380.
- Cunha, L. C. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Universidade do Minho – Instituto de Educação. Obtido de <http://tinyurl.com/ktfe8hb>
- Educação, M. d. (agosto de 2001). *Diário da República*. (M. d. Educação, Ed.) Obtido de <https://dre.pt/home/-/dre/631843/details/maximized>

- Eyer, D. W., & Gonzalez-Mena, J. (2014). *O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche*. Artmed Editora.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, A. M. (2006). *A Investigação-acção como metodologia- Projecto ser mais: Educação para a sexualidade online*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências, Porto. Obtido de <http://hdl.handle.net/10216/64083>
- Guzman, M. (Janeiro a Junho de 2015). Um lugar para a autonomia. *APEI- INFÂNCIA NA EUROPA*, 28.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1979). *Educar a Criança*. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Banett, B. (1979). *A Criança em Acção* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Landsdown, G. (2005). *Me haces casos? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. La Haya (Países Bajos): Fundación Bernard Van Leer.
- Lessard - Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1990). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lill, G., & Prott, R. (Janeiro a Julho de 2015). Um Lugar para autonomia. (H. Buric, & A. Wasilewska-Gregorowicz, Edits.) *Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) - Infância na Europa*, 28º.
- Mager, M., Muller, V. R., Silvestre, E., & Morelli, A. J. (2011). *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Eduem- Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Marques (Cord.), A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso*. Educação e Pesquisa, São Paulo: USP.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-140). Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira, C. (2021). *A Importância da Participação das Crianças na Educação de Infância*. Lisboa.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação - A Perspetiva Educativa da Associação Criança* (Vol. 4ª). Maia: Porto Editora.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>
- Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche Perspectivas de Educação Teóricas e Práticas*. Obtido de Studocu: <https://www.studocu.com/pt/document/instituto-politecnico-de-lisboa/desenvolvimento-aprendizagem-e-curriculo/educacao-de-bebes-em-creche-gabriela-portugal/19968740>
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infântário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- (2017-2020). *Projeto Educativo "HUMANOS DE DIREITOS"*. Setúbal : ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES E AMIGOS DAS CRIANÇAS DO CASAL DAS FIGUEIRAS.
- Ribeiro, A. C., & Cabral, S. M. (2015). "*AQUI NÓS PARTICIPAMOS!*" *A participação das crianças na educação de infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em 21 de novembro de 2020, de <http://hdl.handle.net/10400.21/4580>
- RIGOLET, S. A. (2015). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Santana, S. (2017). *A adaptação e os objetos transicionais em creche e jardim-de-infância*. Setúbal.
- Serrano, P. (1ª ed. - Abril de 2018). *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos*. PAPA LETRAS.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação .
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007). "*Participação não tem Idade*" *Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. Unijui.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Revista Educativa-Revista de Educação*, V. 16, n.2 , 201-216.
- Vascelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Obtido de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). *A voz interpretativa : investigação qualitativa em educação de infância* In B. Spodek *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. .

Winnicott, D. W. (1975). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Apêndices

Apêndice 1- Planificação - Desenho Coletivo

Intencionalidades	<ul style="list-style-type: none">• Promoção da autonomia;• Desenvolver a motricidade grossa e fina;• Estimular a coordenação óculo-manual• Explorar materiais até então desconhecidos (lápiz de cera)• Desenvolver a comunicação oral;• Interagir com os pares.
Estratégias a promover	<ul style="list-style-type: none">• Deixar o trabalho final exposto e ao seu alcance para que as crianças possam de forma mais fácil revelar que tem interesse em realizar novamente este género de atividades
Recursos Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Papel cenário;• Fita-cola;• Lápis de cera
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none">• Estagiária• Grupo de crianças• Equipa Pedagógica de sala
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">• Colar numa parede da sala o papel de cenário;• Apresentar ao grupo os lápis• Permitir a sua exploração de forma livre.

Apêndice 2- Planificação – Vamos colocar a mesa para o almoço.

<p>Intencionalidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da autonomia, e sentido de responsabilidade; • Promoção da aprendizagem pela ação; • Promover o sentido de lateralidade; • Desenvolver a comunicação oral; • Potenciar o trabalho em equipa e relação entre pares.
<p>Estratégias a promover</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar o esboço elaborado afixado no refeitório para que sempre que as crianças possam ter dúvidas saberem como devem colocar a mesa.
<p>Recursos Materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utensílios de refeição (talheres, copos, guardanapos)
<p>Recursos Humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estagiária • Grupo de crianças (alternadamente)
<p>Procedimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças selecionadas (pequenos grupos) ir até ao refeitório e colocar a mesa para o almoço utilizando os utensílios necessários e colocando os mesmos de forma correta nos respetivos lugares.

Apêndice 3 – Planificação- Caixinhas dos pertences

<p>Intencionalidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da autonomia e sentido de responsabilidade; • Envolver as crianças num problema e com eles encontrar solução para a sua resolução.
<p>Estratégias a promover</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As caixas permanecem por de baixo dos cabides de cada criança, ficando implementadas na rotina e na dinâmica do grupo.
<p>Recursos Materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas de cartão de sapatos; • Material para decoração das caixinhas.
<p>Recursos Humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estagiária; • Grupo de crianças; • Equipa Pedagógica de sala; • Famílias
<p>Procedimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar as caixas de sapatos às famílias; • Decorá-las; • Colocar as mesmas por de baixo dos respetivos cabides e cada criança; • Relembrar a sua utilidade às crianças;