



Ana Irina Teixeira Seves
Nº120139004

Rotinas: Momentos de Transição em
Creche e Jardim-de-Infância

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar
Relatório de Projeto de Investigação

Dezembro de 2015

Versão Definitiva

Orientador: Professor António Ângelo de Jesus Ferreira de Vasconcelos

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal por ter proporcionado as condições necessárias para a elaboração desta investigação. Um particular apreço para o Orientador Professor António Ângelo de Jesus Ferreira de Vasconcelos, por me ter orientado, encaminhado e apoiado no desenvolvimento da investigação, demonstrando sempre uma enorme disponibilidade.

Por fim, um agradecimento especial para a minha família por todo o apoio que me deram nos momentos difíceis, particularmente à minha avó Filomena que sempre me acarinhou, educou e motivou para que terminasse o meu mestrado. Ao meu namorado Filipe Mariano e ao meu filho Diego Mariano um grande obrigado por todo o carinho e apoio demonstrado e pelo pouco tempo que tive para lhes dedicar durante o período que me dediquei a esta investigação.

Resumo

O presente Projeto de Investigação visa conceber uma investigação-ação cujo principal objetivo consiste na articulação dos conceitos e fundamentos teóricos inerentes às rotinas na Educação Pré-Escolar, com as experiências vivenciadas nos contextos de estágio em creche e jardim-de-infância.

A temática em estudo abarca as modalidades de gestão das rotinas, tendo como principal foco os momentos de transição que ocorrem entre atividades. As rotinas desempenham um papel importante para as crianças, uma vez que lhes permite prever os acontecimentos do dia, proporcionando um sentimento de segurança acerca do que está a ocorrer. Por outro lado, a expressão musical pode ser utilizada como um recurso para enriquecer e otimizar os diversos momentos de transição que ocorrem numa rotina, de modo a tentar minimizar as dificuldades que surgem, recorrendo a atividades que também favoreçam o desenvolvimento das crianças.

Os instrumentos de recolha de informação utilizados nesta investigação foram a observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental, de modo a possibilitar um enquadramento, análise e reflexão das experiências e intervenções realizadas durante os estágios em creche e jardim-de-infância.

Palavras-chave: Rotina; Momentos de Transição; Expressão Musical; Educação de Infância; Creche; Jardim de Infância; Rotina; Investigação-Ação

Abstract

This Research Project aims to devise an action-research whose main goal is the articulation of concepts and theoretical foundations inherent in the routines in Pre-School Education with experiences in nursery and kindergarten internship contexts.

The research theme covers the management of routines, focusing mainly on the transition moments that occur between activities. Routines play an important role for children, since it allows them to predict the day's events, providing a sense of security about what is happening. On the other hand, musical expression can be used as a feature to enhance and optimize the various transition moments occurring in a routine, in order to attempt to minimize the difficulties that arise, using activities that also favour the development of children.

The data collection instruments used in this research were participant observation, semi-structured interviews and documentary analysis, to enable a framework, analysis and reflection of the experiences and interventions during the internships in nursery schools and kindergartens.

Keywords: Routines; Transition Moments; Musical Expression; Childhood Education; Nursery school; Kindergarten; Action-Research

Índice

| | |
|---|----|
| Agradecimentos..... | 3 |
| Resumo..... | 4 |
| Abstract | 5 |
| Índice | 6 |
| Quadro de Acrónimos | 8 |
| Quadro de Imagens..... | 9 |
| Introdução..... | 10 |
| Capítulo I: Quadro teórico de referência..... | 14 |
| 1.1- Rotinas | 14 |
| 1.1.1. Conceções..... | 14 |
| 1.1.2. Momentos de Transição | 18 |
| 1.1.3. Perspetiva High/Scope | 20 |
| 1.2- Expressão musical em contexto educativo | 21 |
| Capítulo II: Quadro Metodológico do Projeto de Investigação | 25 |
| 2.1. Paradigma Interpretativo e Investigação Qualitativa..... | 25 |
| 2.2. Investigação-Ação | 27 |
| 2.3. Recolha e Tratamento de Dados | 29 |
| 2.4. Contextos de Estágio | 33 |
| 2.4.1. Creche..... | 33 |
| 2.4.1.1. Descrição da Instituição, Sala e Grupo..... | 33 |
| 2.4.1.2. Organização dos Espaços e Prática Pedagógica | 34 |
| 2.4.1.3. Rotina e Momentos de Transição | 37 |
| 2.4.2. Jardim-de-Infância | 39 |
| 2.4.2.1. Descrição da Instituição, Sala e Grupo..... | 39 |

| | | |
|--|--|----|
| 2.4.2.2. | Organização dos Espaços e Prática Pedagógica | 40 |
| 2.4.2.3. | Rotina e Momentos de Transição | 41 |
| Capítulo III: Apresentação e Interpretação da Intervenção | | 43 |
| 3.1. | Intervenção em Creche | 43 |
| 3.1.1. | Episódio 1: Crianças sentadas no corredor enquanto aguardam pela sua chamada43 | |
| 3.1.2. | Episódio 2: Momento de espera depois do momento do acordar | 46 |
| 3.2. | Intervenção em Jardim-de-Infância | 48 |
| 3.2.1. | Episódio 1: Crianças sentadas nos “fofinhos” na sala / refeitório..... | 48 |
| Capítulo IV: Apresentação e Análise das informações recolhidas em situação de entrevista | | 52 |
| 4.1. | Conceções sobre as rotinas e os momentos de transição | 52 |
| 4.2. | Modo como operacionaliza o trabalho..... | 53 |
| 4.3. | Perspetiva sobre o trabalho | 55 |
| Considerações Finais..... | | 57 |
| Referências Bibliográficas | | 61 |
| Apêndices | | 65 |
| 1. | Rotina diária na Sala Azul da Instituição A | 65 |
| 2. | Organização do Espaço da Sala Azul da Instituição A | 66 |
| 3. | Rotina diária na Sala Azul da Instituição B..... | 67 |
| 4. | Organização do Espaço da Sala Azul da Instituição B..... | 68 |
| 5. | Entrevista realizada à Educadora da Instituição B | 69 |

Quadro de Acrónimos

ESE – Escola Superior de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

COR – Child Observation Record

Quadro de Imagens

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Organização do Espaço da Sala Azul da Instituição A | 66 |
| Figura 2 - Organização do Espaço da Sala Azul da Instituição B..... | 68 |

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa conceber uma investigação-ação, de carácter qualitativo, integrada numa perspetiva interpretativa. O principal objetivo consiste na articulação dos conceitos e fundamentos teóricos inerentes às rotinas na Educação Pré-Escolar, com as experiências vivenciadas nos contextos de estágio em creche e jardim-de-infância.

A temática em estudo abarca as modalidades de gestão das **Rotinas** nomeadamente os momentos que ocorrem nos interstícios existentes na rotina (**Momentos de Transição**). A motivação e interesse surgiu devido à importância que as rotinas têm nas crianças e na prática pedagógica e pelo facto de os momentos de transição serem tão pouco explorados no âmbito desta temática. A importância das rotinas para as crianças é defendida por Post e Hohmann (2011: 195-196) que frisam que o facto de

(...) as crianças saberem o que irá acontecer no momento seguinte, ajuda-as a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia. Ao seguir um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais, como por exemplo de alimentação, sono ou higiene e depois de participarem nestas rotinas de cuidados, juntar-se novamente às atividades que anteriormente interromperam.

Porém, a transição entre estes momentos na rotina pode originar problemas na gestão do grupo. Este foi outro dos aspetos que impulsionou a escolha da temática, uma vez que durante uma das observações realizadas em contexto de estágio foram encontradas algumas dificuldades em gerir estes momentos cuja sua ineficácia pode colocar em causa toda uma rotina diária. E tendo em conta, que a ocorrência das transições entre atividades é algo recorrente durante o dia-a-dia, faz com que realce ainda mais a importância na planificação e organização adequada destes momentos, dado que as crianças passam grande parte do tempo mudando de atividades e/ou aguardando que a próxima a comece. Assim, surgiu a questão geral inerente a esta investigação: “*Como desenvolver a gestão efetiva dos momentos de transição?*”.

Inúmeras dúvidas surgiam no dia-a-dia, em consequência de as crianças não apresentarem os mesmos ritmos, proporcionando por vezes tempos de transição distintos, para cada criança, entre as diversas etapas da rotina. Contudo, com um planeamento cuidadoso essas transições podem ser aproveitadas para atividades

significativas e que promovem uma maior eficácia na gestão do grupo. Assim, é pretendido reduzir potenciais “tempos mortos” que existem ao longo do dia e que geram desatenção e desconforto por parte das crianças por terem de esperar pelo próximo momento. A gestão dos tempos de transição ajuda a superar esses períodos de tempo e permite captar a atenção das crianças em atividades, como jogos, músicas, cânticos ou histórias. A existência de transições entre momentos da rotina não pode ser eliminada, a menos que a rotina fosse composta apenas por um momento, o que se tivermos em conta as características fisiológicas e psicológicas do ser humano, esta suposição revela-se impensável para um adulto, quanto mais para uma criança.

Porém, não são só as crianças as afetadas por uma má gestão dos momentos de transição, visto que posteriormente os educadores necessitarão de despender mais energia para cativar o grupo para o momento seguinte. Desta forma, surgiram diversas questões relativas à importância que estes momentos têm no planeamento da rotina de um educador e como são geridos no decorrer do dia-a-dia, que necessitavam ser investigadas e refletidas com base nos contextos de estágio que foram realizados. Será que existe esse tal planeamento e enquadramento destes (pequenos) períodos de tempo, ou qualquer que seja a transição é facilmente gerida colocando as crianças à espera que a mesma termine?

Neste sentido a investigação aqui proposta revela-se um grande desafio, esperando que possa ser um contributo para a comunidade académica/educativa que vê nos momentos de transição dificuldades que podem prejudicar a gestão de uma rotina. Pretendo com esta investigação explorar diversas hipóteses de modo a descortinar potenciais obstáculos que prejudicam estes momentos e determinar o que pode ser desenvolvido durante os mesmos. Durante a prática pedagógica, a educadora depara-se diariamente com as transições entre os diversos momentos da rotina e aos quais deve refletir com a finalidade de os valorizar para que se tornem momentos de novas descobertas/aprendizagens/explorações ou até mesmo de relaxamento, e não simples momentos para ocupar o tempo das crianças enquanto se fazem os preparativos para iniciar uma nova atividade/momento. O início de uma nova atividade/momento pode ser facilitado pela forma como é realizada a organização do espaço da sala, uma vez que podem ser designadas zonas de transição ou atividades de transição em áreas específicas. Assim, é de grande importância a designação de uma área em que as crianças se podem expressar através de uma diversidade de materiais de arte é importante. As crianças devem ser incentivadas a expressar-se criativamente através da

sua própria arte. A execução de criações originais possibilita as crianças a usar a sua habilidade para resolver problemas e pensar criativamente. A arte deve proporcionar oportunidades às crianças para explorar, experimentar e representar os seus sentimentos e ideias através das suas próprias criações. Na creche e jardim-de-infância, a educação pela arte deverá ser apresentada como uma forma estruturada da brincadeira, que é uma verdadeira necessidade à educação da criança, pelo facto de ser um comportamento dinâmico, ativo e construtivo que a ajuda a desenvolver-se e a aprender (Almeida, 2012:12-13). De acordo com Santana e Santana (2013:10),

as artes e as expressões, contribuem de forma diversa e significativa para o desenvolvimento geral da criança, ajudam-na a uma melhor interação social, coordenação psicomotora, concentração e memória, cooperando de forma única na educação, promovendo a aprendizagem, a compreensão, o sentimento e o divertimento, adquirindo significado através do jogo, envolvendo as crianças de forma direta e prática na sua realização.

A música foi a arte escolhida para fazer face aos diversos momentos de transição que ocorrem numa rotina, de modo a tentar minimizar as dificuldades que surgem nestes momentos, recorrendo a atividades que também favoreçam o desenvolvimento das crianças. A música quando incentivada desde os primeiros anos de vida permite um melhor desenvolvimento dos diversos sentidos. A acuidade auditiva é desenvolvida pela diversidade de sons que a música proporciona às crianças, que quando acompanhada com gestos ou dança também trabalha a coordenação motora e a atenção. O canto ou a imitação de sons permite que a criança vá descobrindo as suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. (Chiarelli & Barreto, s.d cit. Medeiros 2013:40) Segundo Rebocho (2012:17), a música desperta emoções que equilibram o metabolismo, interferindo na recetividade sensorial e minimizando os efeitos de fadiga ou levando à excitação da criança. Desta forma, a expressão musical desempenha um importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta para a consciência rítmica e estética (idem). Como tal, a questão de investigação-ação que será explorada é: *“Como é que os educadores podem enriquecer e otimizar os momentos de transição recorrendo à expressão musical?”*.

O relatório de Projeto de Investigação está dividido em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo refere-se ao quadro teórico, onde se apresentam as bases teóricas que servem de fundamentação para esta investigação. As fundamentações foram organizadas segundo as conceções de rotina contextualizando as rotinas e sua

planificação/organização em contexto educativo, demonstrando posteriormente um dos principais fatores que dificultam a gestão das rotinas que são os momentos de transição, devido aos “tempos mortos” e às mudanças originadas pela transição de uma atividade para outra. É também dado algum destaque à perspetiva High/Scope, visto que as práticas das educadoras dos contextos de estágio eram influenciadas pela mesma. Por fim, neste capítulo são apresentadas as conceções de arte, dando maior destaque à expressão musical que foi o foco na utilização da arte como meio para facilitar e cativar as crianças nos momentos de transição. No segundo capítulo encontra-se a metodologia que define as linhas orientadoras, os instrumentos de recolha de dados utilizados e os contextos que serviram de estudo na presente investigação. O terceiro capítulo diz respeito às intervenções realizadas durante os estágios de creche e jardim-de-infância e contempla as ações realizadas nesses contextos visando uma melhor compreensão e resolução do problema de gestão dos momentos de transição, anteriormente mencionado, focando episódios de promoção da expressão musical incorporada em momentos de transição ocorridos durante a rotina. O quarto capítulo corresponde à análise efetuada à entrevista realizada em contexto de jardim-de-infância e respetivo enquadramento na investigação aqui presente. Apenas foi realizada a entrevista em jardim-de-infância, uma vez que a educadora de creche não se disponibilizou para tal. Por último, as considerações finais desta investigação onde são expostas de modo reflexivo e conciso a intervenção descrita ao longo deste relatório.

Capítulo I: Quadro teórico de referência

O capítulo que será apresentado descreve o contexto em que se insere o projeto de investigação e a revisão de literatura realizada para delinear os conceitos relacionados. Este capítulo abarca diversas temáticas, auxiliando na contextualização teórica de todo o projeto.

1.1- Rotinas

1.1.1. Concepções

Para compreender melhor o que são as rotinas e qual o seu significado para as crianças é necessário refletir sobre qual a sua noção temporal relativa aos acontecimentos que surgem diariamente. O conceito de tempo é algo cuja percepção se vai desenvolvendo à medida que as crianças crescem. Segundo Post e Hohmann (2011: 51-52), para os bebês e crianças pequenas, o tempo significa agora, neste momento, o presente, sendo as suas sensações internas aquilo que modela o que acontece, como por exemplo a fome sinalizar o querer comer ou o sono o querer dormir. De acordo com os mesmos autores, aos poucos as crianças aprendem a antecipar acontecimentos imediatos a partir de indícios externos, tais como: ouvir o som da água a correr significar que está na hora do banho; ou o barulho das chaves sinalizar que se vai andar de carro. Assim, à medida que se apercebem das noções básicas de tempo, envolvem-se em diversas experiências-chave, que lhes permite: antecipar acontecimentos; reparar no início e final de um intervalo de tempo; experimentar “depressa” e “devagar”; e repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando causa e efeito (Post & Hohmann 2011: 51-52). Para Hohmann, Banet e Weikart (1992: 325-326) é por volta dos três anos de idade que as crianças começam a encarar o tempo como algo contínuo, ou seja, de que existe uma sequência de acontecimentos em que uns ocorrem antes de outros, revelando que já não possuem a sua anterior concepção unidimensional de tempo em que os acontecimentos ocorrem só nesse momento. Ao adquirir uma percepção contínua dos acontecimentos no tempo (cronologia), a criança começa a ser capaz de (mentalmente) reconstruir acontecimentos e experiências que já ocorreram anteriormente. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1992: 325-326), é neste momento

em que as crianças começam a descrever acontecimentos passados que reforçam a sua capacidade de perceber e lidar com a continuidade do tempo, pensando nesses acontecimentos de forma sequencial e descrevendo-os utilizando palavras, que ouvem os adultos utilizar, para representar o tempo, tais como: depois, horas, minutos, dias, ontem ou amanhã. Contudo, as crianças a partir dessa idade ainda não têm uma visão objetiva do tempo, compreendendo apenas de forma subjetiva a passagem do tempo e a sequência dos acontecimentos, não correlacionando por exemplo com um acontecimento externo como o movimento dos ponteiros do relógio (Hohmann, Banet & Weikart, 1992: 325-326). Assim, os autores defendem que respostas por parte de um adulto de que um acontecimento irá decorrer dentro de alguns minutos, horas ou dias, não tem qualquer significado para a criança, uma vez que ainda não adquiriu o conceito de taxa uniforme de tempo (minuto, hora). Como tal, e para uma melhor percepção das crianças, os adultos devem responder a questões de duração de tempo relacionando-as com acontecimentos ou ações reais que a criança possa perceber, ver ou fazer, estabelecendo assim uma ligação entre os acontecimentos que ocorreram, os que ocorrem nesse momento e os que irão ocorrer (passado, presente e futuro). É a partir do momento que as crianças relacionam acontecimentos no tempo que começam a vivenciar aquilo que representa em contexto educativo uma rotina.

A rotina desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança e na sua percepção temporal dos acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia. Desta forma, Zabalza (1998:52) afirma que a rotina “(...) atua como organizadora estrutural das experiências quotidianas, substituindo a incerteza do futuro por um esquema fácil de compreender, ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia”. A compreensão da sequência desses acontecimentos diários, segundo Hohmann e Weikart (2009: 224), permitem que a rotina ajude as crianças a responder a questões como: “O que é que se passa agora?”, “O que é que fazemos a seguir?”, “Quando é que temos tempo para...?” ou “Quando é que vamos para o recreio?”. Para os mesmos autores, define o uso do espaço e a forma como os adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntos, representando um precioso auxílio para os educadores organizarem o seu tempo com as crianças, de modo a lhes proporcionar experiências de aprendizagem cativantes. Segundo Pinto (2010:9), “as situações de rotina constituem momentos privilegiados de interação adulto/criança, durante os quais o adulto (...) estabelecendo uma relação afetuosa com cada criança, uma vez que cada uma delas é única e tem necessidades diferentes”. Uma rotina

coerente ajuda as crianças a estruturarem o tempo e a responsabilizarem-se pelas próprias ações, dando-lhes um modo de compreenderem o tempo e de saberem, sem depender de um adulto que lhes diga, o que vai acontecer a seguir (Hohmann, Banet & Weikart, 1992: 186). Deste modo, as rotinas transmitem segurança às crianças uma vez que lhes permite perceber o que acontece em cada fase do dia, desenvolvendo também sentimentos de confiança no que as rodeia. Porém, as rotinas deverão ser flexíveis adaptando-se às necessidades de cada criança, uma vez que “cada criança tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2011:71). A rotina é flexível pois os educadores compreendem que não conseguem prever com exatidão o que irá acontecer ou o que as crianças dirão e que decisões tomarão em cada experiência realizada (Hohmann & Weikart, 2009: 227).

Para Sebastiani (2009:87), quando falamos em rotina, não nos referimos ao hábito de fazer a mesma coisa o dia todo, quase que de forma mecânica, mas sim da estrutura básica, da espinha dorsal das atividades do dia, e cujos assuntos, que completam essa estrutura, vão-se modificando em função das necessidades e interesses das crianças. (Horn & Barbosa, 2001 cit. Craidy & Kaercher, 2001:67) também sublinham essa estrutura para os acontecimentos diários que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com outras crianças e com os adultos durante os períodos de tempo. Deste modo, uma rotina diz-se consistente quando propicia às crianças o tempo suficiente para ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, fazer escolhas, tomar decisões e resolver potenciais problemas, libertando igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permitindo-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm em mãos (Hohmann, Banet & Weikart, 1992: 81). Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza (2007:69) também salientam a importância da consistência de uma rotina e do seu planeamento cuidado, que faz com que haja uma maior estabilidade e previsibilidade dos momentos. Sem uma rotina previsível, estamos essencialmente à espera que uma criança termine uma atividade e passe para outra sem ter uma compreensão clara ou expectativa do que aí vem. Isso faz elevar os seus níveis de *stress* e ansiedade podendo originar em transições de atividade caóticas. Portanto, a rotina previsível ajuda as crianças a compreenderem o que irá ocorrer de seguida e o que as espera em cada parte do dia, ou seja, tal como Spodek e Saracho (1998: 136) salientam as crianças aprendem a antecipar momentos futuros através da regularidade das ocorrências diárias.

O planeamento das atividades e uma boa organização da rotina permite que a segurança que se reflete nas crianças pela compreensão do que decorre no dia-a-dia, lhes possibilite, desde pequenas, compreender a forma como as situações sociais que vive são em geral organizadas (Oliveira et al, 1992:76). A segurança incutida por uma rotina bem organizada também proporciona uma maior autonomia nas crianças, uma vez que lhes permite moldar os seus comportamentos mediante as regularidades e mudanças que ocorrem durante o dia. No entanto, é importante que ocorram coisas novas, inesperadas, para que as crianças ampliem o seu leque de experiências (Oliveira et al. 1992:76). Craidy e Kaercher (2001:67-68) frisam que existe outra dimensão que os educadores têm de ter em atenção na organização e planeamento de uma rotina, que é o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição que lhe deverá dar suporte. A combinação destes fatores permitirá que a rotina não seja apenas uma monótona sequência de atividades realizadas com as crianças mas sim procurando que seja planeada de forma a ir ao encontro dos interesses das crianças. Apesar de a rotina dividir o dia em blocos de tempo identificáveis e destinados a tipos específicos de atividades, não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante cada período de cada atividade, sendo a rotina planeada de modo a apoiar a iniciativa da criança (Hohmann & Weikart, 2009:224). Assim, Post e Hohmann (2011:194) frisam que quando se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias. Portanto, a rotina “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia, que define (de forma pouco restrita) a maneira como as crianças utilizam as áreas (...)” e o tipo de interações que estabelecem com outras crianças e com os educadores (Hohmann & Weikart, 2009: 224).

As estratégias para organização do espaço da sala, ajudam a preparar contextos apropriados para cada um dos componentes da rotina diária (idem). A criação de um espaço físico que reconhece as necessidades de desenvolvimento das crianças e lhes proporcione um ambiente de aprendizagem é fundamental. A escolha e organização dos materiais na sala influencia a forma como o educador orienta o desenvolvimento da criança e estabelece as expectativas para o seu envolvimento. Por isso, o planeamento do espaço físico é um aspeto relevante de modo a garantir um equilíbrio entre as diversas áreas para que as crianças se possam movimentar em todo o espaço utilizando os equipamentos e materiais disponíveis. Esta organização do espaço evidencia aquilo que Hohmann e Weikart (2009: 224) referem ao indicar que a rotina não deve ser “(...)

organizada em volta das atividades dos adultos mas sim em permitir às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos, não havendo a necessidade de uma supervisão contante nas atividades para os manter na execução das mesmas”. Como tal, o papel do educador é o de encorajar e apoiar as crianças para que façam e digam as coisas de forma autónoma, libertando todos os intervenientes (crianças e educadores) da preocupação de terem de decidir o que se segue, permitindo usar as suas energias criativas nas tarefas que têm em mãos (Hohmann, Banet & Weikart, 1992:81).

1.1.2. Momentos de Transição

De acordo com Arends (1995:561), as mudanças de uma experiência para outra denominam-se de transições, ou momentos de transição. Post e Hohmann (2011: 202) frisam que os educadores procuram facilitar as transições das crianças de uma parte importante de um dia para a seguinte. Segundo Hohmann e Weikart (2009: 231), as transições são períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte, sendo importantes porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente. Deste modo, os mesmos autores frisam que o objetivo dos educadores é fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível. Assim, é necessário que esses momentos sejam apoiados e planeados pelos educadores com o intuito de aumentar a qualidade das experiências vivenciadas.

Passar de forma suave de uma parte do dia para a seguinte é igualmente importante para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas nesses momentos. Deste modo, para Hohmann e Weikart (2009: 241)

a ideia fulcral por detrás do assegurar de transições discretas é a de reconhecer que quando uma rotina diária, (...) toma vida num contexto educativo, crianças diferentes terminarão aquilo que estiveram a fazer em alturas diferentes, (...) devendo respeitar-se o ritmo individual e o estilo de trabalho de cada um.

O facto de as crianças estarem familiarizadas com a rotina diária, leva a que as transições ocorram de forma mais suave. Os mesmos autores frisam que “estes tempos, longe de serem considerados situações secundárias, são vistos (...) como ocasiões para as crianças procederem a tomadas de decisão, efetuarem atividades que impliquem

movimento e, ainda, realizarem diversas experiências-chave”. Assim, uma das características dos momentos de transição é encorajar as crianças a envolverem-se ativamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos.

Uma das maneiras de facilitar as transições de uma atividade para a seguinte, é através de atividades de transição curtas, previsíveis, consistentes e planejadas minuciosamente de forma a promover um sentido de controle por parte da criança (Post & Hohmann, 2011: 202-204). Os mesmos autores referem que se essas transições forem simples e derem às crianças a oportunidade de fazerem escolhas sobre a atividade seguinte, pode constituir uma forma de facilitar as transições entre atividades, visto que evita situações em que as crianças fazem filas de espera ou têm de esperar sentadas pela próxima atividade. Para Hohmann, Banet e Weikart (1992) as transições que decorrem entre as atividades devem, tal como as rotinas, ser planejadas, uma vez que facilmente as crianças se podem descontrolar se não souberem o que aí vem e aquilo que se espera delas. Segundo os mesmos autores, para auxiliar as crianças a efetuarem essas transições de forma suave e controlada, é necessário: (1) a rotina possuir o menor número possível de transições; (2) planejar a rotina para que os momentos mais ativos sejam alternados com os momentos mais calmos; (3) a rotina diária desenrolar-se de forma consistente e ajudar as crianças a assimilarem os diversos momentos da rotina para saberem de antemão o momento que se segue; (4) assinalar de forma clara o fim de um determinado momento/atividade, para que as crianças percebam que se irá passar para a atividade seguinte; (5) designar locais de reunião para os momentos de transição; (6) ajudar as crianças a imaginar maneiras especiais de passarem à atividade seguinte.

A organização do espaço pode ser equacionada para o planeamento dos momentos de transição, pois em determinados momentos a forma como são organizados os materiais e equipamentos pode evidenciar uma transição de uma área para outra quando ocorre um momento de transição. Por exemplo quando se termina uma atividade e o que irá ocorrer de seguida é um momento como o da higiene, dá-se um momento de transição pois nem todas as crianças podem ir fazer a higiene em simultâneo, pelo que surge a necessidade de esse momento não ser um simples momento de espera.

De acordo com Spodek e Saracho (1998: 138), muitos dos problemas existentes nas rotinas ocorrem com frequência nas transições entre atividades. Os mesmos autores sublinham que pedir às crianças que arrumem a área onde estiveram, que passem para outra área ou que esperem para que o próximo momento se prossiga, pode criar dificuldades, pois os ritmos das crianças são distintos, assim como umas são mais

pacientes que outras. Vários fatores contribuem para as dificuldades em relação aos períodos de transição, “incluindo o tédio, a ausência de orientação quanto às próximas atividades, medo do fracasso por parte das crianças, bem como a insistência na obediência e a falha em definir as tarefas com clareza” (Elizabeth Hirsch, s.d., cit. Spodek & Saracho, 1998: 138). Como tal Hohmann, Banet e Weikart (1992: 202) salientam que para ajudar as crianças a manterem um sentido de controlo, a atividade de transição deve ser simples e curta, “ (...) de forma a evitar perturbar a exploração e a brincadeira escolhida pela criança, sendo consistente de dia para dia de modo a que as crianças saibam o que esperar” (idem). Mas, acima de tudo, o senso de calma e ordem do educador é o principal fator que vai ajudar as crianças a superarem os problemas que surgirem nos momentos de transição (Spodek & Saracho, 1998).

1.1.3. Perspetiva High/Scope

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), a rotina diária da perspetiva High/Scope “inclui o processo planear-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram”. Este processo é o elemento central da rotina nesta perspetiva e segundo Dias e Bhering (2004:100), o planeamento e a rotina do High/Scope oferecem às crianças “situações, espaços, materiais e atividades nos quais elas possam ser gestoras das suas aprendizagens, isto é, desde o planeamento do que querem fazer até a execução da atividade que escolhida, assim a própria criança, com a ajuda do adulto, toma a iniciativa perante o mundo físico e social, sendo apoiada e estimulada pelo adulto ao longo do processo de planear-fazer-rever”.

Deste modo, a rotina é caracterizada por ter um planeamento cuidado e ser constante o que faz com que haja uma maior estabilidade e previsibilidade dos momentos, sendo a própria rotina progressivamente construída em parceria com as crianças (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Inclui uma grande diversidade de espaços, tempos e atividades no intuito de atender ao desenvolvimento e necessidades das crianças que seguem uma aprendizagem ativa. Os diversos tempos existentes incluem acolhimento, planeamento, trabalho, revisão, lanche, recreio, círculo (grande grupo) e pequenos grupos. Para Homann e Weikart (2009), na rotina diária da sala devem existir momentos de grande e pequeno grupo, que “encoraje as crianças a

explorar e a experimentar materiais novos ou familiares, que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças”. De acordo com Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), a rotina diária permite uma melhor organização da ação do educador High/Scope, porque requer uma iniciativa docente pró-ativa e porque cria condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, facilitando assim ao educador uma utilização cooperativa do poder.

No que diz respeito aos momentos de transição, os mesmos autores frisam que na perspectiva High/Scope são “considerados situações secundárias, são vistos pelos educadores como ocasiões para as crianças procederem a tomadas de decisão, efetuarem atividades que impliquem movimento e, ainda realizarem diversas experiências-chave”.

1.2- Expressão musical em contexto educativo

As artes e as expressões, representam um contributo diverso e significativo no desenvolvimento da criança, uma vez que as auxilia numa melhor interação social, coordenação psicomotora, concentração e memória. Para Santana e Santana (2013), cabe aos educadores que a aprendizagem artística, um aspeto tão importante na vida humana, tenha um papel relevante na educação. Desta forma os mesmos autores referem que cooperando as artes e as expressões de forma única na educação, possibilitam promover a aprendizagem, a compreensão, o sentimento e o divertimento, envolvendo as crianças de forma direta e prática na sua realização.

De acordo com Reis (2005:7-8 cit. Amorim, 2014:22), “o termo Expressão designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos. A expressão é também uma atitude de comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar”. Contudo, não é unicamente um termo que se refere ao ato de comunicar ou interagir, como também está relacionada com a necessidade de expressar sentimentos. Segundo Sousa (2003:147 cit. Medeiros, 2013:30) “considerando-se a Arte como a linguagem das emoções e dos sentimentos, compreende-se o relevo que a Educação Artística dê, no desenvolvimento da personalidade, aos aspetos emocionais-sentimentais, tratando com especial cuidado a forma de relação educativa que se estabelece entre educador e criança, que propõe que seja a mais estreita forma de mútua relação afetiva.”. Neste sentido, a Educação

Artística abarca aspetos relacionados com o desenvolvimento cognitivo, social, motor e, especialmente, a nível afetivo-emocional.

No enquadramento da Educação Artística, a música é uma arte que, por vezes, não se dá o devido valor em contexto educativo, mas que é de enorme importância, pois proporciona às crianças uma aprendizagem global, devendo ser fomentada e incentivada. A criança deve ser sensibilizada para o mundo dos sons, pois quanto maior for a sua sensibilidade para o som, mais facilmente será possível verificar as suas qualidades. Como tal é importante que a criança seja incentivada desde pequena, pois esse treino será bastante importante para o seu desenvolvimento. Considera-se que a música tem um papel primordial na formação de crianças e na aquisição de competências e aprendizagens, pois é capaz de transmitir inúmeros sentimentos, como por exemplo: alegria, melancolia, violência, calma entre outros. São experiências que a vida possui e que constituem um fator muito importante na formação do carácter da criança. Assim, Hohmann e Weikart (2009:658) sublinham “o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...)”, pelo que se deve promover nas crianças “(...) o desenvolvimento musical e a sua capacidade de comunicarem através da música” (idem). Por isso, cabe aos educadores criarem situações de aprendizagem, nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções musicais, não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro mas, se possível, também de origens diversas, como: de outras famílias, de outras comunidades ou de outras culturas. Para Oliveira (2011:27), “o educador deve atuar como estimulador, provedor de informações e instrumentos que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. Pois, além de possibilitar a exploração e o contato com diversos materiais, o mesmo pode contribuir para a desmistificação da música como um dom e um privilégio de poucos”.

Segundo Veríssimo (2012), a Expressão Musical desempenha um papel fundamental na vida da criança na sua atividade recreativa, ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Hohmann e Weikart (2009) também defendem o importante papel que a música desempenha no desenvolvimento das crianças, realçando que para elas é mais fácil a introdução da música como meio educativo, uma vez que estão mais abertas a ouvir e a fazer música e a moverem-se ao seu som. Também Veríssimo (2012) frisa que desde cedo se deve incentivar a criança ao mundo dos sons, pois transmite sensibilidade para o som e assim possibilita a criança a descobrir as suas qualidades, e desenvolver a

sua memória e atenção. Para Veríssimo (2012:13), “a Expressão Musical participa em todas as áreas de aprendizagem, incluindo o domínio psicomotor (desenvolvimento de competências), o domínio cognitivo (aquisição de conhecimento), e também de uma forma particular e significativa, o domínio afetivo, incluindo a apreciação musical e a sensibilidade”. Nessas áreas que se articula, a música consegue de uma forma lúdica gerar aprendizagens. Um exemplo disso é quando se trabalha com as crianças as letras das canções, relacionando a música com a linguagem, uma vez que há a compreensão do que se está a cantar, conhece-se novos sons e palavras, associam-se rimas e proporciona-se situações em que as crianças possam até mesmo criar novas versões das letras das músicas enriquecendo as suas vivências sonoro-musicais. Rebocho (2012) sublinha que a criança que consegue desenvolver a pouco e pouco a apreciação sensorial, aprende a gostar (ou não) de determinados sons e passa a reproduzi-los e a criar novos desenvolvendo a sua imaginação. Segundo Brito (2003:35), “o envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebés já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e de referência afetiva para eles.”.

A criança tem o primeiro contacto com os sons nos últimos meses de vida intrauterina, altura em que começa a ganhar sensibilidade referente aos sons que o rodeia. No interior do corpo da mãe, a criança demonstra sensações e comportamentos específicos na presença dos sons que convive, como os do corpo e da voz da mãe. Desta forma, o ambiente sonoro surge desde a gestação e as crianças iniciam suas vivências musicais desde a barriga das suas mães. Como tal, a música que ouve por essa altura terá um papel muito importante no desenvolvimento da sua memória musical (Santana & Santana, 2013). Após o nascimento, ao embalar a criança com um canto leva a que desenvolva o seu sentido rítmico associado ao balanço e ao som. No entanto, a sensibilização para a música deve ser um processo gradual, começando por breves músicas que sejam mais fáceis de escutar, compreender e aprender, relacionando e organizando os sons nas experiências que realizam, sendo este um ponto fulcral na iniciação à formação musical da criança. Assim, a criança continuará o seu desenvolvimento auditivo ao realizar experiências que lhe permitam identificar, memorizar e reproduzir diversos sons. No que diz respeito à diversidade de sons reproduzidos, Oliveira (2011) sublinha que nos primeiros anos de vidas, as crianças

atribuem importância a toda e qualquer fonte sonora, interessando-se pelas características de cada som produzido e descobrindo possibilidades sonoras em todo o material que esteja acessível.

A música é também muito importante quando falamos da vida social da criança, uma vez que a música está inserida na cultura da criança, através das brincadeiras, adivinhas, canções ou sons utilizados durante o dia-a-dia. Veríssimo (2012:12) frisa que “a música auxilia também a criança quando esta aprende algumas regras sociais: através de jogos de roda, a criança vivencia, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação”. Desta forma, Hohmann e Weikart (2009:658) afirmam que as crianças são fortemente afetadas pela música, “(...) dependendo do humor da música, da situação, e da altura do dia, podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasmamente os braços e pernas, ou deixando-se adormecer.”. É preciso que a criança seja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de vida, para que a música venha a transformar-se numa capacidade permanente, uma vez que a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança.

Capítulo II: Quadro Metodológico do Projeto de Investigação

Neste capítulo serão apresentados os conceitos inerentes à investigação qualitativa e paradigma interpretativo, nas quais se enquadram as investigações em ciências sociais. Também serão apresentadas as características da investigação-ação, na qual se enquadra a investigação aqui apresentada, assim como a recolha e tratamento de dados realizado durante o projeto, em que numa primeira fase serão abordados alguns instrumentos/técnicas de recolha de dados e numa segunda fase o tratamento dos dados, principalmente de carácter qualitativo, e as suas especificidades.

2.1. Paradigma Interpretativo e Investigação Qualitativa

Guba (1990, cit. Aires, 2011:18) considera o paradigma interpretativo “um conjunto de crenças que orientam a ação”. No paradigma interpretativo, as ações não podem ser confundidas com comportamentos, uma vez que estes últimos são desprovidos de significado (Walsh, Tobin & Graue, 2010). Nessa distinção encontra-se a principal diferença entre as abordagens interpretativas e quantitativas na investigação. De acordo com os mesmos autores, este paradigma não estuda comportamento mas é o que “revela maior potencial para gerar um conhecimento que seja proveitoso e interessante” para os educadores. As investigações, ao se inserirem no paradigma interpretativo, estão a adotar métodos qualitativos que envolvem uma maior reflexão, valorizando as reflexões e o ponto de vista do investigador. Desta forma, foi esta a postura adotada nos estágios de modo a observar os momentos de transição com o intuito de, posteriormente, realizar interpretações desses momentos e participar nos mesmos, para que possa refletir e encontrar potenciais soluções que respondam às questões de investigação colocadas. Esta ideia é sublinhada por Jacob (1988, cit. Walsh, Tobin & Graue, 2010) que enumera três atributos principais para o paradigma interpretativo: (1) a investigação é orientada num cenário natural, (2) é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes e (3) as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido. Spindler (1980, cit. Walsh, Tobin & Graue, 2010) acrescenta ainda que as observações são contextualizadas e a observação é prolongada e repetitiva. No trabalho de campo está um dos grandes focos deste paradigma, pois requer longos períodos do mesmo ao longo da investigação. O paradigma aqui abordado

é bastante acessível, pois não encara os investigadores como sujeitos de investigação, privilegiando sim as suas interpretações (Walsh, Tobin & Graue, 2010).

“A forte expansão da educação a nível mundial desencadeou, ainda, a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas” (Colás, 1992, cit. Aires, 2011:6). A investigação qualitativa tem vindo a assumir um papel preponderante na investigação em educação, situando-se principalmente num paradigma interpretativo. A investigação qualitativa utiliza dados de natureza descritiva e pretende obter uma compreensão profunda sobre o que está a ser investigado, tendo como objetivo compreender como os participantes extraem significado do que os rodeia, e como esse significado influencia o seu comportamento. É uma investigação flexível, uma vez que os conceitos e principais procedimentos de recolha e o tratamento da informação podem ser ajustados à medida que a investigação avança.

O que distingue a investigação qualitativa dos métodos de investigação quantitativos, é o facto de que nestes últimos, as observações são feitas antes do processo de análise começar, ou seja, após a fase de análise não são feitas mais observações. Assim, a investigação quantitativa desenvolve-se segundo um método em que são colocadas hipóteses cuja causa e previsão seguem uma lógica dedutiva (Coutinho, 2006). Por sua vez, na investigação qualitativa, à medida que vão sendo feitas as observações, a sua análise também começa a ser realizada. Tenta perceber como os sujeitos vivem e interpretam determinadas situações em que o investigador pretende conhecer opiniões individuais, pelo que utiliza normalmente a entrevista não estruturada e a observação (Coutinho, 2006), preocupando-se mais com a compreensão e com a interpretação acerca do modo como os factos e os fenómenos se manifestam, do que em determinar as respetivas causas. O processo de observação e análise funciona num modo cíclico, onde análises preliminares podem influenciar observações posteriores. Deste modo, a Investigação-Ação é um tipo de investigação qualitativa que se foca numa solução para um problema específico.

2.2. Investigação-Ação

De acordo com Silva (2011:155), a investigação-ação “constitui uma linha de investigação de definição complexa o que levou a aparecerem várias tendências e movimentos, com aparentes divergências, mas todos com o objetivo de melhorar a prática educativa”. As várias correntes ligadas ao estudo desta metodologia, vieram, principalmente, de contextos geográfico-culturais distintos, nomeadamente dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália. James McKernan (1998, cit. Máximo-Esteves, 2008:24) realizou um estudo cuidadoso de revisão da literatura acerca da temática da Investigação-Ação e suas influências, realçando cinco “eras”: (1) movimento para o estudo científico da educação (finais do século XIX e início do século XX), (2) o pensamento educacional experimentalista e progressista, no qual se destaca o trabalho de John Dewey (início do século XX), (3) movimento da dinamização de grupos, onde se destaca Kurt Lewin, (4) a atividade de reorganização curricular no sistema educativo dos Estados Unidos, designado pela “era Corey” e (5) o movimento do professor-investigador (no início da década de 70) e que teve grande impacto em Inglaterra, também devido aos trabalhos desenvolvidos por John Elliot e Clem Adelman. Assim, é possível verificar que foram várias as correntes que influenciaram a Investigação-Ação e que favoreceram o impacto que adquire nos dias de hoje. Porém, é dado maior destaque aos contributos de John Dewey e Kurt Lewin, devido aos seus ideais que influenciaram fortemente a metodologia. Máximo-Esteves (2008:25) frisa que a maioria dos investigadores os aponta como os percursores da Investigação-Ação. Segundo o mesmo autor, no pensamento de John Dewey destacam-se os conceitos associados à noção de interação e a importância da reflexão no desenvolvimento da forma de agir. Para Silva (2011:155-156), o trabalho de Kurt Lewin veio realçar a importância da investigação, a ação e a formação para o desenvolvimento profissional, considerando como princípios da investigação-ação, o seu carácter participativo, o impulso democrático e o seu contributo para a mudança social e para as ciências sociais.

Tendo em conta as diferentes correntes que influenciaram a Investigação-Ação, muitas são as definições expressas por diversos autores no que diz respeito à Investigação-Ação. A definição defendida por Elliot (1991, cit. Afonso, 2005:74) constitui um bom ponto de partida para o conceito de Investigação-Ação, indicando que se trata do estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da

ação desenvolvida no seu interior. Por sua vez, para Coutinho et al (2009:360), pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, entre ação e reflexão crítica. De acordo com os mesmos autores, o essencial é a exploração reflexiva que o professor/educador faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. Assim, a Investigação-Ação tem como objetivo melhorar a profissionalidade docente, através do aprofundamento da capacidade de reflexão, da análise da sua prática e do que o rodeia (Silva, 2011:48). Para Afonso (2005:75) e Coutinho et al (2009:362-363), a Investigação-Ação apresenta algumas características que merecem algum destaque, tais como: (1) investigação realizada de forma participativa, em que as pessoas estão diretamente envolvidas na situação social que é objeto de estudo; (2) o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas e interventivas (reais) do trabalho quotidiano; (3) pressupõe uma atitude crítica nos investigadores não apenas na procura de melhores práticas, como também através da sua atuação como agentes de mudança; e (4) avaliação contínua das modificações realizadas; e a (5) investigação desenrola-se numa espiral de ciclos em que as descobertas geram possibilidades de mudança que são implementadas e posteriormente avaliadas. Porém, Caetano (2004, cit. Silva, 2011:119) defende que a Investigação-Ação “só ganha um sentido pleno se corresponder a um processo de investigação sistemático e em espiral”. Portanto, é necessário haver uma envolvimento da ação numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, no qual Latorre (2003, cit. Coutinho et al, 2009:366) descreve como um “vaivém” entre a ação e a reflexão, uma vez que há a necessidade “de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo” (Coutinho et al, 2009:366). Todo o processo é importante, pois tal como Imbérron (2008, cit. Silva, 2011:120-121) frisa que a Investigação-Ação diagnóstica, através da reflexão e ação, as situações problemáticas com que um professor/educador se depara, possibilitando uma maior consciencialização de que o conhecimento que se tem sobre os processos de formação são imperfeitos e inacabados. Deste modo, a Investigação-Ação pressupõe mudanças nas formas de agir, porque com esta metodologia a investigação parte da prática, sendo necessário, após observação e reflexão, voltar à prática no intuito de a melhorar.

Enquanto investigadora foi importante reunir e observar o máximo de informações possível e identificar e compreender o dia-a-dia dos contextos de creche e jardim-de-infância que foram alvo de estudo. Foi um processo iterativo e incremental, uma vez que a cada dia novas informações eram recolhidas, novas reflexões eram realizadas e era possível em conjunto com as educadoras explorar novas ideias e/ou atividades. A expressão musical já fazia parte de alguns momentos na rotina, o que facilitava a sua integração noutros momentos como meio de transição de uma atividade para outra. Desta forma, durante uma primeira fase em que decorria o estágio as observações e notas de campo foram os principais métodos de recolha de dados, existindo posteriormente a pesquisa documental e a entrevista no decorrer do projeto de investigação. Ao delinear os instrumentos adequados para a recolha de dados, foi possível: compreender as conceções das educadoras, a sua prática pedagógica, como decorre as suas rotinas e os momentos de transição, como recorrem à música como recurso para a elaboração de atividades e a avaliação que as próprias educadoras fazem das dificuldades que encontram no dia-a-dia e o equilíbrio que procuram ao tentar adequar as rotinas mediante as características e ritmos das crianças.

2.3. Recolha e Tratamento de Dados

Para Aires (2011:24),

a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo. À semelhança do que acontece com as restantes etapas, esta tem também um carácter aberto e interativo. As técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas (observações e entrevistas) e técnicas indiretas ou não-interativas (documentos oficiais e outros documentos).

Durante esta investigação foi necessário recorrer a técnicas diretas e indiretas, para que numa primeira etapa (técnicas diretas) se pudesse compreender a visão das educadoras e posteriormente fundamentar e enquadrar as suas práticas e conceções com a pesquisa documental realizada.

Ao longo de uma investigação, a recolha de dados é especialmente obtida através da observação. Tal como refere Máximo-Esteves (2008:87), a observação é a

“primeira fonte de obtenção de dados”. Foi precisamente através das observações realizadas no âmbito do estágio realizado, que ao presenciar de uma forma sistemática uma determinada realidade, senti a motivação para explorar esta temática. Com isto, considero que a observação tem um peso forte e relevante na minha investigação. Segundo Máximo-Esteves (2008:87), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. Aliás, o contexto em que decorrem as observações é parte fundamental em qualquer investigação, pois uma mesma situação, num contexto diferente, poderá ter uma leitura de dados que conduza a diferentes interpretações/conclusões. É portanto extremamente importante que todas as observações sejam devidamente contextualizadas, pois só assim poderão retratar fielmente a realidade que se está a investigar e poder vir a alcançar as conclusões mais exatas. O contexto pode ser muito variado, abrangendo desde o espaço físico-geográfico em que acontecem as ações e interações que estamos a investigar, às condições sociais, culturais e históricas.

Por outro lado, e para Afonso (2005:91-92),

a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários. Os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador (...).

De acordo com o mesmo autor, a observação utilizada para a recolha de dados, assenta principalmente numa observação não estruturada/observação de campo. Desta forma, as observações são feitas *in loco*, pelo investigador, que, como tal, deve vivenciar as várias interações junto dos intervenientes, efetuando registos das mesmas. Estes registos de observação serão o resultado de uma observação não estruturada muito embora mesmo neste tipo de observação, seja necessária uma estruturação, pois o seu ponto de partida deu origem a à colocação de questões num determinado contexto e respetiva problemática a analisar, que teve por base uma problemática para a qual foram levantadas questões de partida e delineado o percurso a seguir e as observações a serem realizadas. Todavia, para Correia (2009:35) é necessário algo mais, pois

a observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador-investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência. Tem por referência o(s) objetivo(s), favorecendo uma abordagem indutiva, com natural redução de preconceções. A possibilidade de vir a clarificar aspetos observados e

anotados em posterior entrevista e em observações mais focalizadas, constitui um ganho excepcional face a outras técnicas de investigação.

Na observação, enquanto técnica utilizada em investigação, há que realçar que os seus objetivos vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento (Spradley, 1980, *cit.* Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, e segundo a mesma autora, a observação é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação. Assim, a observação implica a realização de registos nos quais serão efetuadas notas de campo. Estas notas de campo irão permitir uma visualização *A posteriori*, de tudo o que foi observado, desde as ações e interações vivenciadas, sempre o mais reais possível e respeitando a linguagem utilizada pelos intervenientes, assim como as notas/impressões resultantes da reflexão no que diz respeito a emoções, sentimentos ou ideias expressas, que permitirão ao investigador uma reflexão mais aprofundada sobre a temática observada, podendo ser realizadas no momento da ocorrência ou em fase de reflexão após a ocorrência. Sempre que nessas notas se utilize uma escrita abreviada, deverá ser feita tão cedo quanto possível a sua correta expansão da ideia e do comentário para que não se esqueçam detalhes que possam vir a ser úteis para a investigação.

Numa investigação, as entrevistas podem vir a contribuir de forma bastante importante para a análise e reflexão de vários pontos da investigação, sendo elaboradas sempre que o investigador considere pertinente para o seu trabalho. Existem sempre dois intervenientes – o entrevistador, que orienta a entrevista de acordo com as suas intenções e questões que deseja ver respondidas, e um entrevistado que responde a essas questões. Os tipos de entrevista podem ser diferentes, dependendo da sua organização e da formalidade da situação. Numa entrevista informal, a qual utilizei, os intervenientes recorrem a uma conversação próxima da usada no quotidiano, servindo as informações obtidas como complemento ao observado e registado durante as observações feitas. Poderá eventualmente existir uma entrevista formal, que normalmente é mais encenada e estruturada. Penso que, no contexto da minha investigação, a entrevista semiestruturada foi a escolha mais indicada, pois há uma maior flexibilidade na orientação das perguntas e das respostas, e muito embora exista uma orientação prévia quanto aos itens que o entrevistador deseja ver respondidos, há uma maior liberdade para o entrevistado expor os seus pontos de vista de uma forma natural, que poderá

conduzir a uma maior facilidade na obtenção das respostas às questões que se desejam ver esclarecidas. No entanto, é necessário que estas questões sejam claras para que, durante a codificação dos dados, o investigador possa respeitar na íntegra a opinião do entrevistado.

Numa investigação, a informação pode igualmente ser obtida em documentos já existentes, procurando assim recolher dados necessários à investigação. Uma das vantagens desta técnica de recolha de dados é o facto de não envolver diretamente os sujeitos que estão a ser investigados, evitando possíveis constrangimentos (Lee, 2003, *cit.* Afonso, 2005:88). Neste tipo de pesquisa há a considerar diferentes tipos de documentos, desde os documentos oficiais aos documentos públicos ou documentos privados. Os documentos oficiais encontram-se normalmente nos arquivos dos diversos departamentos da administração pública, seja a nível ministerial, seja nos arquivos das organizações escolares ou educativas, nomeadamente no diário da república, nos projetos curriculares de escola, entre outros. Já relativamente aos documentos privados, estes não se irão aplicar muito no âmbito desta investigação, uma vez que são mais utilizados em histórias de vida ou estudos biográficos.

Para Afonso (2005:111), “a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da investigação (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha da informação”. No corrente trabalho pressupõe-se uma maior interpretação dos dados recolhidos num modo qualitativo, envolvendo um processo mais ambíguo, moroso e reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento (Afonso, 2005:118). Portanto, o mesmo autor frisa que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objetivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes que resultem do contacto entre o contexto empírico particular e o olhar, também específico, do investigador.

No que diz respeito ao tratamento e organização dos dados referentes à entrevista realizada, as questões colocadas à educadora foram agrupadas em categorias para contextualização das mesmas. Posteriormente foi efetuado um quadro análise que tinha como principal objetivo analisar e destacar as ideias chave retiradas da entrevista por categoria, ou seja, a minha análise do conteúdo da entrevista tratou-se de uma análise categorial. Tal como refere Máximo-Esteves (2008: 104), este procedimento para análise “baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser

interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto”. A informação recolhida através da entrevista foi analisada e interpretada de um modo narrativo, tendo em conta as conceções da educadora, a sua prática pedagógica e a avaliação que faz daquilo que é a sua prática e daquilo que pode melhorar. As categorias selecionadas para a análise categorial (Apêndice 5) anteriormente mencionada foram: conceções sobre as rotinas e momentos de transição, modo como operacionaliza o trabalho e perspectiva sobre o trabalho.

2.4. Contextos de Estágio

Os estágios realizados durante o projeto de investigação ocorreram nas valências de creche e jardim-de-infância. Neste capítulo será feita uma descrição das instituições em que decorreu cada estágio, qual era a prática pedagógica e como se organizavam os espaços, as rotinas e os momentos de transição.

2.4.1. Creche

2.4.1.1. Descrição da Instituição, Sala e Grupo

A instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade de Setúbal, e que dispõe de recentes e instalações adequadas tanto a nível de interior como de exterior. Uma vantagem da instituição em relação a muitas outras é que os seus espaços estão preparados para receber pessoas portadoras de deficiências motoras ou visuais, uma vez que não possui escadas e tem áreas amplas em que não existem grandes obstáculos.

O estágio decorreu na sala de creche da instituição, denominada por Sala Azul. O grupo era constituído por 15 crianças (8 meninos e 7 meninas) com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Contudo, durante o ano letivo o grupo de crianças sofreu pequenas alterações. A equipa pedagógica é constituída por uma educadora, uma técnica de ação educativa e uma técnica de ação educativa polivalente que dá apoio às duas salas da valência creche existentes na instituição. Em conjunto, as duas profissionais têm a seu cargo quinze crianças, o que faz um *ratio* adulto/criança de 2

adultos para 15 crianças, o que aparenta ser um valor razoável, tendo em conta que são auxiliadas parcialmente por uma outra técnica de ação educativa, e que possibilita a interação da educadora e auxiliar com todas as crianças. O indicador anteriormente mencionado é importante uma vez que pode “medir a qualidade das interações entre educador e criança (...)”, e desta forma “(...) conclui-se que quando o educador exerce a sua atividade em creches com razoáveis níveis de qualidade, tem mais possibilidades de desempenhar adequadamente as suas atividades” (Portugal, 1998:182).

Tal como anteriormente indicado, as instalações das salas são recentes e adequadas, um espaço amplo e com bastante luminosidade natural devido às grandes janelas que a sala possui. Existe espaço suficiente para as crianças estarem todas na mesma sala, uma vez que segundo o Decreto-lei nº 262/2011 no artigo nº7 indica que é necessário cerca de 2 m² por criança, o que se pode constatar que a sala respeita essa condição (tem mais de 30 m² de área). O espaço exterior e a zona de acolhimento são um prolongamento do espaço da sala, representando zonas de explorações, aprendizagens e brincadeiras. Os mapas que a sala possui são principalmente, o mapa das presenças (instrumento do MEM) adaptado às crianças, o mapa de aniversários realizado em cooperação com as famílias e uma tabela de informações diárias para os pais. A música era uma presença constante tanto em momentos de atividade e exploração (através da música ambiente), como em momentos de relaxamento, como no momento da sesta. Em ambas as situações, o conjunto de músicas colocado era escolhido para o efeito que se pretendia, músicas mais “animadas” para momento de atividade, músicas mais relaxantes e instrumentais para a sesta.

2.4.1.2. Organização dos Espaços e Prática Pedagógica

O ambiente físico da sala foi pensado para proporcionar conforto e segurança ao grupo de crianças. Como tal a organização do espaço é flexível, isto é, as áreas e os materiais não são fixos, podendo ser alterados e movimentados pela sala a fim de responder o melhor possível às necessidades do grupo.

A sala está dividida em 4 principais áreas: área do tapete, área das construções, área dos jogos de mesa e a área da casinha (ver Apêndice 1.). Das áreas enumeradas as que mais se destacam são a área da casinha e a do tapete. A primeira está equipada com os principais utensílios e equipamentos de cozinha, que possibilita o jogo simbólico e a

imitação, sendo na perspectiva da educadora uma área importante. Para a educadora é na área do tapete que decorre um dos principais momentos da rotina - a hora do conto. Na sala existe bastante espaço livre o que permite às crianças brincarem livremente sem terem os seus caminhos obstruídos com materiais. A disposição da sala foi intencionalmente pensada por parte da educadora, pois foi tida em consideração a liberdade de movimentos das crianças para realizarem as suas brincadeiras. Assim, a maneira como os materiais estão dispostos permitem a deslocação livre das crianças sem que andem aos encontros umas com as outras à procura do seu espaço para brincar. Uma limitação existente nas áreas da sala é a inexistência de uma zona com livros. Contudo, a educadora fomenta a importância da leitura trazendo frequentemente um livro particular adequado à faixa etária do grupo, para partilhar na hora do conto.

Ao longo do estágio foram presenciadas mudanças na organização da sala de modo otimizar os recursos disponíveis e adequar os espaços às necessidades das crianças. A ocorrência dessas mudanças eram consideradas importantes, uma vez que em alguns momentos as crianças já não necessitavam de tanto espaço livre, mas sim de zonas específicas para desenvolver as suas brincadeiras. A educadora procurou escolher um outro sítio para a área do tapete, onde as crianças tivessem mais espaço, e dar maior destaque à área da casinha, que para além dos móveis e caminha de bebés já existente foi colocada uma mesa junto à janela da sala. Ao sentarem-se na mesa, as crianças podem, de uma forma confortável, ver o exterior. Esta mudança veio realçar duas novas áreas que não estavam tão nítidas na organização anterior, que foram: a área das construções e a área dos jogos. A primeira área situada numa zona ampla sem obstáculos contém jogos de encaixe, como por exemplo legos, pequenos sólidos geométricos, entre outros. No espaço onde se encontram os jogos está presente uma mesa, para que as crianças se habituem a jogar sentados e onde podem brincar com puzzles de diferentes níveis de dificuldade, jogos de labirinto, entre outros. O impacto das crianças quanto às mudanças efetuadas na sala foi bastante positivo, levando-as a explorar os novos espaços, fomentando uma maior curiosidade e empenho nos jogos e brincadeiras. No que diz respeito às posições das camas na hora da sesta, também está subjacente uma intencionalidade na sua disposição. Ou seja, as crianças são organizadas em filas pelas que dormem mais e sem ajuda até às que necessitam de mais apoio para dormir, ficando essas em zonas mais perto de um adulto. A versatilidade nas mudanças e organização da sala são importantes e necessárias, uma vez que os interesses e desenvolvimento das crianças nestas idades mudam com muita rapidez e desta forma “o

espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruir em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, é preciso que o espaço seja versátil (...), sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos educadores em função das ações desenvolvidas, (...) considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária” (Ministério da Educação e do Desporto – Brasil, 1998).

A educadora dá muito valor e avalia o que as crianças fazem, inclusive são elas que a chamam para mostrar as suas produções. Neste sentido os instrumentos utilizados pela educadora para avaliação do desenvolvimento das crianças são: (1) observação diária dos comportamentos e aprendizagens da criança; (2) registos do desenvolvimento da criança; (3) reuniões trimestrais com os pais/encarregados de educação; (4) reuniões quinzenais das técnicas de educação; (5) e avaliação anual do projeto educativo e dos projetos pedagógicos de sala, no término do ano letivo (Projecto Educativo, 2012).

A educadora embora aprecie o MEM e trabalho de projeto, é no *High/Scope* que se inspira para a sua prática, nomeadamente na perspetiva da observação das crianças partindo dos interesses das crianças para desenvolver as atividades. Na perspetiva *High/Scope* as crianças “fazem uma construção própria do mundo através do envolvimento ativo com as pessoas, materiais e ideias. (...) Esta abordagem sugere que todas as crianças (...) aprendem ativamente. Adquirem conhecimento experimentando ativamente do mundo à sua volta - escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências. A amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interações do dia-a-dia (...)” (Powell, 1991 *cit.* Post & Hohmann, 2011:1). Neste sentido, a observação da criança é uma componente fundamental da perspetiva *High/Scope*, assim como o trabalho em equipa e a parceria com as famílias que proporciona a continuidade dos cuidados dentro e fora da instituição.

As questões da flexibilidade na organização do espaço também são abrangidos no *High/Scope*, pois a necessidade de explorar e brincar é uma constante ao longo da infância e aquilo que as crianças querem varia à medida que vão crescendo e se vão desenvolvendo (Post & Hohmann, 2011:102). Porém, existem discordâncias nessa perspetiva e na prática da educadora, pois as instalações não permitem que a zona da sesta esteja afastada da área de brincar, e a educadora discorda desse princípio uma vez que considera que é limitar a brincadeira da criança ao estipular um local próprio para tal. A educadora baseia a sua prática nos registos ilustrativos, instrumento de

observação COR, através de um caderno diário para cada criança. Contudo, esses registros não eram rigidamente realizados todos os dias, mas o perfil das crianças e respectivas aprendizagens eram registadas regularmente.

2.4.1.3. Rotina e Momentos de Transição

De acordo com Pinto (2010:9), “as situações de rotina constituem momentos privilegiados de interação adulto/criança, durante os quais o adulto (...) estabelece uma relação afetiva com cada criança, uma vez que cada uma delas é única e tem necessidades diferentes”. As rotinas transmitem segurança às crianças uma vez que lhes permite perceber o que acontece em cada fase do dia, desenvolvendo também sentimentos de confiança no que as rodeia. Algumas situações presenciadas no contexto de estágio ilustram isso mesmo, tais como: uma criança ao ouvir cantar a canção do “arrumar” depois da sesta, imediatamente verbaliza “olha! Papa!”, ou mesmo noutra situação em que a criança canta a mesma canção enquanto arruma os brinquedos.

As rotinas existentes na sala azul pode ser vistas em três vertentes: a diária, a semanal e a anual, sendo a rotina diária aquela que irá recair o foco da investigação (ver Apêndice 2.).

Na instituição e particularmente na sala azul as rotinas são flexíveis adaptando-se às necessidades de cada criança, uma vez que “cada criança tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2011:71). As horas estipuladas não são rígidas e sempre que o grupo necessitar poderão haver atrasos ou adiantamentos nos momentos do dia. A rotina diária na instituição é definida em função de cada sala e de cada educadora. Assim, a rotina é planeada/organizada em torno dos momentos chave (cuidados básicos) e de acordo com o grupo a que se destina podendo ser modificada sempre que assim se justificar. Apenas o momento das refeições e da sesta são normalmente realizados à hora certa. Em alguns aspetos que foram observados na prática da educadora esses momentos são regidos pela pedagogia do Educuidar em que “cuidando se educa”, como por exemplo o desenvolver de conversa com a criança durante a higiene da mesma.

Na rotina diária da sala existem momentos em grande e em pequeno grupo, que “encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares, que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças”

(Hohmann & Weikart, 2009:8). O momento de grande grupo é iniciado com a canção do arrumar que marca o momento em que a equipa e crianças arrumam a sala e sentam-se no tapete. Sempre que necessário neste momento é distribuída água e bolachas às crianças. Quando estão sentados no tapete é cantada a canção do bom dia na altura da história, seguida de um pequeno aquecimento e terminando com o mapa de presenças e com o cantar de outras canções tradicionais infantis. Nem sempre existe atividades de exploração a desenvolver durante o dia.

Os momentos de higiene são assegurados pelos adultos de referência da equipa, e não existe questões hierárquicas nesse momento. Têm sempre o cuidado de brincar com a criança de forma a tornar o momento de higiene num momento também de afeto. É um momento importante na vida das crianças pois é o momento mais íntimo das suas vidas na creche. A higiene não tem hora marcada apenas serve de orientação, uma vez que ocorre sempre que necessário. Todavia, são estabelecidas prioridades em função dos que chegaram/acordaram mais cedo, ou dos que têm cocó.

No que diz respeito à alimentação, tal como os momentos de higiene, são planeados de acordo com cada criança e tendo em conta diversas variáveis, tais como: se comeu bem ou não (por exemplo se não almoçou bem é reforçado com uma papa), se gosta de determinado alimento ou se não pode comer (por motivos de saúde ou intolerância) ou outras razões. Nos momentos das refeições existem alguns constrangimentos, como por exemplo as crianças terem de esperar para poderem tomar as suas refeições. Esses períodos geram alguns momentos transicionais em que as crianças ficam sentadas no tapete ou no corredor, necessitando de atuação por parte da equipa no intuito de realizar uma gestão do grupo eficaz nesses momentos. Esses momentos representaram uma falha encontrada na gestão da rotina na sala. Muitas das vezes esses momentos são momentos importantes na rotina, mas que não ocorriam de forma suave e interessante, havendo mesmo situações em que as crianças eram solicitadas a sentar-se (algum tempo) no corredor à espera de um acontecimento seguinte sem estarem propriamente envolvidas em algo.

Na organização da rotina a educadora prevê muitos momentos livres em que a criança tem liberdade de explorar e brincar de forma espontânea, desenvolvendo aprendizagens ativas. Essas aprendizagens ativas surgem através das relações que se estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais e do seu mundo imediato, descobrindo assim como se devem deslocar, como segurar e agir sobre objetos e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores.

2.4.2. Jardim-de-Infância

2.4.2.1. Descrição da Instituição, Sala e Grupo

A instituição B “é uma Instituição de Solidariedade Social e de Utilidade Pública, com sede em Setúbal. Sendo uma das maiores e mais modernas Instituições do país, desenvolve a sua atividade na Área da Ação Social, prestando apoio prioritariamente aos mais carenciados, através de diversas valências.” (Instituição B, 2013). A instituição B é composta por quatro edifícios que albergam uma área de idosos, uma área de saúde (integrada na área de idosos), uma área para crianças e jovens e um complexo desportivo. A área para crianças e jovens que foi onde decorreu o estágio, e “tem como principal objetivo dar uma resposta adequada às necessidades educativas da população infantil, atendendo às características socioeconómicas das famílias, visando uma melhor inserção na comunidade” (Instituição B, 2013). Promovem uma panóplia de atividades dinamizadas por pessoal especializado e que vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, nomeadamente atividades de natação, expressão físico-motora, *aikido*, expressão musical, capoeira, dança, expressão plástica, informática, expressão dramática, atividades lúdico desportivas e apoio escolar. A instituição dispõe de instalações em muito boas condições.

O estágio decorreu na Sala Azul, onde pertenciam 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No grupo de crianças existiam 13 crianças que transitaram do ano letivo anterior, 5 crianças que vinham da creche da mesma instituição, 3 crianças que vinham de outra instituição e 4 crianças que era a primeira vez numa instituição. No grupo, duas das crianças eram NEE, em que uma delas tinha síndrome de WEST e a outra ainda não estava sinalizada.

O grupo de crianças era dividido pela equipa pedagógica em dois grupos. A distribuição das crianças por cada grupo era feita mediante as idades das crianças, ou seja, num grupo ficavam as crianças que já não dormiam porque tinham idades compreendidas entre 5 e 6 anos, e no próximo ano letivo iriam dar entrada no ensino formal (1º Ciclo do Ensino Básico), enquanto as restantes crianças ficavam no grupo que faz a sesta.

2.4.2.2. Organização dos Espaços e Prática Pedagógica

A sala azul está dividida em oito principais áreas: área da casinha, área dos jogos sossegados, área da leitura, área das bonecas, área das artes, área das construções/tapete, área da garagem e a área da informática. No âmbito das áreas, a educadora tem como inspiração a perspectiva *High/Scope*, daí a organização das áreas estarem definidas segundo áreas de interesse, que “definem a estrutura para o espaço físico que as crianças usam em ambientes *High/Scope*” (Hohmann & Weikart, 2009: 224). Em relação à utilização destes espaços por parte das crianças, a escolha é livre e espontânea. Algumas atividades e projetos podem ser desenvolvidas nas respectivas áreas de forma a desenvolver, tal como refere o projeto pedagógico de sala, competências importantes no desenvolvimento global das crianças. Na área da leitura, os livros estão organizados por diversas categorias (livro pequeno, médio, grande) estipulando cores diferentes para cada categoria. Esta área possui ainda uma caixa com fantoches e brinquedos pequenos, de forma a desenvolverem dramatizações com estes. A área das artes engloba duas mesas e é igualmente a que possui maior diversidade de materiais e atividades possíveis. Na área das artes existem duas mesas redondas e uma mesa pequena em que existe grande diversidade de materiais e atividades. Os materiais encontram-se guardados em recipientes abertos ou transparentes, que muito embora não estivessem rotulados também não estavam “escondidos” por serem assim guardados, promovendo assim a filosofia de escolha-uso-arrumação em que a criança encontra, utiliza e devolve os materiais que necessita (Hohmann & Weikart, 2009:176-179). O móvel onde guarda estes materiais não possui portas, sendo todo ele constituído por prateleiras, estando tudo ao alcance das crianças fomentado a sua autonomia na obtenção dos recursos que necessitam para a concretização das suas produções. De acordo com Hohmann e Weikart (2009:181) as crianças têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões através da disposição dos diversos objetos e materiais por áreas de interesse e em prateleiras ou gavetas.

Uma área que todos os dias era explorada e muito “solicitada” era a área da casinha. Tinha uma cozinha, mesa, cadeiras altas para os bonecos, bonecos de brincar, o espaço do mercado com uma máquina registadora e o espaço do cabeleireiro com revistas. O papel da equipa nestas áreas era principalmente o de participarem nas

brincadeiras com função de apoiar, incentivar e estimular as crianças, desempenhando um papel de observador participante nas ações e interações das mesmas (Hohmann & Weikart, 2009:27).

De manhã todas as áreas estavam disponíveis, no entanto à tarde o mesmo já não acontecia, uma vez que algumas áreas “fechavam”. Isto sucedia como forma de controlo do grupo, fechando as áreas de mais difícil controlo e arrumação, uma vez que nalgumas alturas da tarde apenas estava presente uma assistente operacional na sala e o fecho dessas áreas facilitava a gestão de todo o grupo durante esse período.

Como existem crianças entre os 4 e 6 anos e que enquanto umas dormiam outras crianças não, a educadora tornava o espaço versátil, uma vez que estava “sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos educadores em função das ações desenvolvidas, (...) considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária” (Ministério da Educação e do Desporto – Brasil, 1998).

2.4.2.3. Rotina e Momentos de Transição

A rotina transmite segurança às crianças uma vez que lhes permite perceber o que acontece em cada fase do dia, desenvolvendo também sentimentos de confiança no que as rodeia. Na sala azul as rotinas eram flexíveis adaptando-se às necessidades de cada criança, pois tal como Post e Hohmann (2011) referem “cada criança tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo”. A rotina diária existente na sala azul espelha bastante algumas características da perspetiva *HighScope* (ver Apêndice 3.).

Cabe às assistentes operacionais (uma por sala) assegurarem o momento do acolhimento, recebendo as crianças que vão chegando. Após a chegada da educadora, iniciava-se o tempo de círculo, em que com as crianças sentadas no chão, decorria o preenchimento do calendário, do mapa de tempo e era feita a alimentação dos peixes e bichos-da-seda. De seguida, as crianças iam planear (tempo de planear) para que áreas de interesse desejavam desenvolver as suas atividades e descreviam aquilo que pretendiam fazer, dando inicio ao momento seguinte em que as crianças desenvolviam as atividades que se propunham realizar (tempo de fazer). Sempre que as condições atmosféricas permitiam, ocorria o tempo de exterior em que as crianças iam para o espaço exterior disponível para o jardim-de-infância. Quando regressavam do exterior

era realizada a higiene e posteriormente eram encaminhadas para o refeitório, para almoçarem. Porém, entre a higiene e o almoço davam-se momentos de transição que não eram explorados enquanto as crianças esperavam. Após o almoço as crianças faziam a higiene e o grupo dividia-se preparando-se para a sesta as crianças que a faziam. Surgia então o tempo de pequeno grupo, onde as crianças que não dormiam a sesta desenvolviam pequenas atividades. À medida que as outras crianças acordavam era feita a sua higiene e seguia-se o tempo de círculo que ocorria com todos outra vez reunidos nas almofadas no refeitório enquanto aguardavam o início do lanche. Por fim, as crianças iam para o exterior brincar novamente. No que diz respeito aos momentos de transição, existe nesta rotina alguns momentos de espera, e que por vezes eram cantadas canções com as crianças, noutros casos havia tentativas de utilizar esses momentos de transição também como forma de relaxamento e com o intuito de tentar preparar o próximo momento.

Capítulo III: Apresentação e Interpretação da Intervenção

Ao longo dos estágios foram realizadas diversas observações, nomeadamente acerca da prática/realidade no contexto de creche e jardim-de-infância. Tendo em conta o modo como se desenrola a dinâmica de uma investigação-ação, o objetivo foi que algumas das intervenções estipuladas se debruçassem nas observações realizadas com vista à otimização de algum momento ou “problema” que pudesse surgir. Assim sendo em algumas intervenções foi procurado experienciar alternativas na organização/prática de determinados momentos das rotinas, mais concretamente, nos momentos de transição, que consistiram nos momentos chave para as dinamizações produzidas e o estudo aqui realizado.

3.1. Intervenção em Creche

O contexto de creche foi bastante importante para a origem desta investigação, uma vez que foi através das observações realizadas, as reflexões e notas de campo efetuadas e os problemas/dificuldades identificados nas transições entre atividades, que levaram à escolha desta temática. Por isso, as dinamizações realizadas procuraram otimizar os momentos de espera por parte das crianças que ocorriam durante alguns momentos das rotinas.

Assim, as intervenções efetuadas serão descritas, refletidas e fundamentadas através de alguns episódios referentes a momentos que ocorreram no contexto de creche.

3.1.1. Episódio 1: Crianças sentadas no corredor enquanto aguardam pela sua chamada

O episódio ocorria em dois momentos da rotina que eram entre o momento Exterior-Higiene e o Almoço-Higiene (ver Apêndice 1.). Era um momento em que as crianças faziam a higiene antes de ir para os catres, no entanto era solicitado às crianças que permanecessem sentadas num corredor fora da sala enquanto esperavam a sua vez para fazer a sua higiene. Algumas crianças respeitavam esse momento de espera e

permaneciam sentados junto à parede esperando pela sua vez, enquanto outras não aguentavam esse tempo de espera sentadas e começavam a brincar pelo corredor autonomamente mas sem qualquer controlo ou orientação. O facto de algumas crianças começarem a levantar-se e a fazerem as suas brincadeiras levou:

“(…) a que outras ficassem confusas acerca do momento que estavam a presenciar, em função do que lhes tinha sido pedido pela educadora e o que efetivamente estava a acontecer por parte de algumas crianças.”

(Nota de campo, 29 de Outubro de 2012).

Esta situação, apesar de ocorrer num simples momento de transição, gerava alguma inquietação nas crianças por deixarem de compreender a sequência dos momentos da rotina estipulada e o que fazer neste momento em concreto. A razão para que algumas crianças não aguentem a espera e outras sim prende-se pela diferença de ritmo e personalidade de cada criança.

Perante tais observações estes episódios despertaram o interesse em refletir e identificar possíveis alternativas para que fosse um momento menos confuso para as crianças, tal como aconteceu numa das notas de campo:

“No momento não me apercebi, mas após a reflexão sobre o que tinha assistido, vi a potencialidade de tal brincadeira auto-iniciada, tanto a nível motor como dramático, sendo uma brincadeira espontânea de crianças. Inicialmente revi nessas atitudes como algo a evitar, algo como gerir e controlar, mas agora penso que elas próprias conseguiram preencher esse momento com algo enriquecedor e lúdico para elas, que fizeram para passar o tempo mais depressa e gastar energia trabalhando não só questões de motricidade, como dramática.”

(Reflexão II – Creche, 2012).

É de salientar que algumas crianças tomaram a iniciativa de tentar tornar aquele momento de espera e que tinham de ficar sentados (sem fazer nada), em algo lúdico e que lhes permitiu tornar a espera mais enriquecedora e menos frustrante. Como tal, surgiram diversas questões de como agir naquele momento, tais como:

- Será que aproveitando essa brincadeira se deveria ter explorado com todas as crianças (em espera) aquele momento?
- Ou será que o mais correto seria deixá-las brincar por iniciativa própria sem intervir?

- No entanto, e independentemente de como preencheram esse momento, não seria preferível tentar reduzir o tempo de espera que as outras crianças que “obedeceram” foram “obrigadas” a esperar?
- Estes momentos deverão ser dinamizados ou livres?

Todas estas questões, após serem alvo de investigação e reflexão, foram possíveis de transpor para aquilo que muitos investigadores apontam como os problemas dos momentos de transição, a sua falta de planeamento e as consequências que isso tem para o dia-a-dia das crianças e quebra de toda uma rotina planeada e previsível para elas. Como Spodek e Saracho (1998:138) os problemas nas rotinas normalmente ocorrem nas transições entre atividades, e quando as mesmas ocorrem segundo Abramowicz e Wajskop (1995:28) as esperas devem ser evitadas possibilitando às crianças outras opções, tais como livre acesso a espaços e materiais. Embora as rotinas sejam minuciosamente planeadas, para Hohmann, Banet e Weikart (1992:133-135) também as transições entre atividades da rotina têm de ser planeadas, porque quando as crianças mudam de uma atividade para outra podem descontrolar-se se não souberem o que se espera e aquilo que se espera delas. Também Zabalza (1998:52) frisa que assim as crianças “substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.” Assim, sem o planeamento desses momentos de transição o que ocorria era que “a agitação resultante desse momento poderia ser considerado um potencial problema de gestão do grupo.” (Reflexão II – Creche, 2012).

Desta forma, foi realizada uma dinamização para em primeiro lugar seguir aquilo que se constatou ser de interesse das crianças realizar naquele momento (brincadeira/momento lúdico) e por fim minimizar a agitação, confusão e *stress* que aquele momento originou. Sentando as crianças no chão e cantando canções tradicionais infantis foi a dinamização proposta para colmatar aquele período de espera que as crianças nada faziam. Foi tido em conta aquilo que refere Post e Hohmann (2011:15) e Craidy e Kaercher (2001:64-65) em que a sequência de atividades diárias deve ser o resultado da leitura das necessidades das crianças. Assim, a dinamização escolhida foi bem recebida pelas crianças uma vez que apreciavam muito momentos para cantar músicas, cativando bastante a sua atenção. Por outro lado foram fornecidas canções conhecidas e desconhecidas para as crianças, pertencentes à nossa cultura, e

proporcionando a utilização de gestos particulares para acompanharem as músicas que eram cantadas. De acordo com Pocinho (2007:108), as músicas cantadas quando acompanhadas por gestos permite às crianças memorizar mais facilmente as sonoridades e as palavras. Como tal, esta dinamização de expressão musical promoveu o desenvolvimento rítmico e da memória na interligação das músicas que estavam a ser cantadas com gestos específicos. O facto de também terem sido escolhidas músicas conhecidas das crianças e outras que elas não conheciam, foi com o intuito de não se tornar algo demasiado repetitivo e assim aumentar o seu reportório.

Posteriormente, foi encontrado um possível melhoramento na gestão do grupo relativamente à conclusão do momento anterior e ao momento de higiene, que foi enquanto uma parte do grupo ia fazer a higiene, a outra parte permanecia em atividade, revezando-se quando acabavam de fazer a higiene. Este método de gestão do grupo pareceu-me eficaz, uma vez que a mudança “facilitou tanto na gestão do grupo como também favoreceu as crianças ao reduzir o tempo de espera.” (Reflexão II – Creche, 2012).

3.1.2. Episódio 2: Momento de espera depois do momento do acordar

O segundo episódio ocorre entre a sesta e o lanche, esta transição tinha como principal característica a agitação que reinava nas crianças que preferiam, naturalmente, correr e brincar pela sala ao invés de ficarem quietas. A criança à medida que vai acordando, gradualmente, era feita a higiene (mudança de fralda). Para aquelas que esperavam que lhes mudassem as fraldas e para aquelas que já lhes tinha sido feita a higiene ficavam sem “rumo”. Com alguma regularidade não lhes era permitido brincar com alguns brinquedos na sala, sendo-lhes pedido que ficassem sentadas no tapete e que não fizessem muito barulho (pois poderiam estar outros amigos a dormir). As crianças ficavam não só à espera que a equipa mudasse as fraldas a todos, como esperavam que o refeitório ficasse disponível uma vez que os grupos das crianças de 1/2 anos iam lanchar antes deste grupo. Dito isto, é um momento indeterminado em que as crianças têm de estar no tapete, não sendo dinamizado nada e representando apenas um momento de espera. Por um lado pode-se compreender o porquê de evitar certas brincadeiras mais agitadas, visto que as crianças dormem na mesma sala em que as crianças que já acordaram aguardam, podendo com alguma brincadeira magoar uma criança que esteja

a dormir. Isto espelha as diferenças de ritmos entre crianças, referido por Spodek e Saracho (1998:104), que neste caso é visível através das necessidades de sono distintas entre as diversas crianças. Neste sentido, surgiram algumas perguntas pertinentes que auxiliaram na reflexão deste momento, que foram:

- Não seria interessante que as crianças fossem possibilitadas de concretizar alguma exploração curta ou dinamização que lhes pudesse preencher esses momentos?
- Deveremos deixar este momento como um momento livre?
- Terá ele que ser todo dinamizado?

A criança é livre de fazer as suas escolhas e obrigá-la a fazer alguma exploração ou participar numa dinamização que não desejasse e que não fosse ao encontro das suas necessidades não seria pedagogicamente correto. Contudo, o facto de a sala de descanso ser a mesma da sala de atividade tornava-se difícil efetuar a gestão destes momentos. Em conversa com a educadora cooperante, foi procurada uma solução para poder otimizar este momento, de forma que o tempo de espera fosse minimizado. Esta redução dependeria de uma alteração na gestão do grupo, nomeadamente na forma como se procedia a higiene. A educadora sugeriu numa primeira fase efetuar a higiene nos próprios catres (nos casos que fosse apenas urina), para evitar o constante “entra e sai”, de cada criança que acordava, da sala para a casa de banho. No entanto, não foi um procedimento que teve continuidade, tendo sido aplicado no máximo apenas uma semana. Durante essa semana, as crianças continuaram sem poder brincar com alguma coisa, e sendo novamente pedido que estivessem sentadas, neste caso, no tapete. Desta forma, procurei dinamizar esse momento de espera no tapete, sempre respeitando a vontade da criança, realizando jogos musicais, tais como: o “arre burrinho” (em que se utiliza rimas), “dão badalão”, “o barquinho” (em que as crianças sentadas e com as mãos dadas baloiçavam o corpo de um lado para o outro marcando a pulsação da música) e “lengalenga da menina loló”. Para Pocinho (2007:24), estas atividades permitem às crianças articular corretamente os sons, o ritmo e a acentuação, tais como dramatizações, jogos orais, lengalengas ou canções. Segundo Silva (1997:67) “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à

expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.”

Em relação a estas dinamizações realizadas com as crianças, julgo que foi significativo ou pelo menos suscitou interesse de uma forma em geral pelo grupo, uma vez que, com o passar dos dias, eram as próprias crianças (muitas vezes em fila) que acabavam por pedir para cantar e jogar com elas, principalmente o “dão badalão”, que inclusive acompanhavam-me cantarolando a lengalenga.

Outra dinamização que foi realizada neste período, mas apenas quando todas as crianças estivessem acordadas e com a sala já disponível, foi uma em que se solicitou que formassem um comboio e enquanto nos movíamos pela sala cantávamos uma canção que já estavam muito familiarizadas: “O comboio vai” de Jos Wuytack. Numa fase inicial era cantada a canção à velocidade normal e gesticulando a parte do apito, assim como o “sobe” (“o comboio vai a **subir** a serra...”) e o “desce” (“parece que vai mas não vai **cair**”). Numa segunda parte começou-se a variar a velocidade da música atrasando-a ou acelerando-a. Desta forma, os nossos passos começaram a ser mais lentos ou mais acelerados.

3.2. Intervenção em Jardim-de-Infância

No contexto de jardim-de-infância os momentos de transição já eram alvo de um certo planeamento que fazia com que a equipa pedagógica interviesse quando ocorriam determinados tempos de espera. Muitos desses momentos eram assegurados que decorressem de forma calma, pois qualquer membro da equipa pedagógica estava ocorrente de como intervir quando se processavam as transições entre atividades. Portanto, as observações realizadas neste âmbito foram principalmente para identificar potenciais problemas na gestão de algum desses momentos de transição e propor novas formas de dinamizar esses momentos.

3.2.1. Episódio 1: Crianças sentadas nos “fofinhos” na sala / refeitório

O episódio ocorria em dois momentos da rotina, que eram entre o momento de higiene e almoço e os momentos de espera antes do exterior (ver Apêndice 3.). Entre os momentos da rotina mencionados anteriormente ocorria um momento de espera em que

as crianças tinham de permanecer sentadas nos “fofinhos” (almofadas), enquanto esperavam indicações para se levantarem. Nestes momentos a equipa pedagógica cantava canções infantis tradicionais, para preencher esses momentos de espera, enquanto preparavam as mesas (momentos entre a Higiene e Refeições) ou esperavam que todas as crianças acabassem de arrumar (momento antes do exterior).

Estas observações suscitaram algumas dúvidas pois, mesmo considerando importantes estes momentos em que as crianças cantam canções em conjunto, o facto de todos os dias mais que uma vez por dia cantarem as mesmas canções poderia levar a que as crianças perdessem o interesse. Desta forma as questões que surgiram foram:

- Como agir se algumas crianças demonstrassem interesse perante as canções que estavam a ser cantadas?
- Seria pertinente nestes momentos de espera o educador aproveitar para explorar de forma lúdica algo novo? Ou seja, haver diversidade nas dinamizações destes momentos? E o que faz sentido nestes momentos?

Após a reflexão sobre o que sucedia no presente contexto, procurou-se encontrar outras atividades para além das canções para preencher estes momentos, uma vez que a diversidade de explorações também é importante. Uma das dinamizações proposta e realizada para otimizar este episódio foi a introdução de alguns instrumentos musicais e explorar os sons que emitiam. Os instrumentos apresentados emitiam sons similares aos de alguns animais como o sapo e o pato, e por isso enquanto se tocava os instrumentos era pedido às crianças para fecharem os olhos e imaginarem o animal que estavam a ouvir. Neste sentido, Ferraz (2011:133 cit. Medeiros, 2013:16) salienta que “a área curricular de expressão musical procura que, através do próprio corpo ou através de instrumentos musicais, as crianças tenham acesso a um conjunto de vivências que lhes permita potencializar as suas capacidades, dominando progressivamente as suas potencialidades psicomotoras. A experimentação e o domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão proporcionar às crianças o enriquecimento das vivências sonoro-musicais, estimulando a criatividade e o desenvolvimento da sensibilidade e do sentido estético.”.

Esta dinamização suscitou muita curiosidade pelo grupo pois todos eles quiseram participar na exploração, experimentar o instrumento ou o material para emitir o som.

Outras das dinamizações desenvolvidas com as crianças, foram os momentos de fantasia utilizando a imaginação para as transportar para outros locais, os jogos musicais como cantar músicas recorrendo a gestos para acompanhar as canções e as histórias com sons corporais. No jogo do improviso as crianças utilizaram a imaginação para os transportar para outro espaço (campo, lago, praia) e exploraram os sons e as coisas que se iam imaginado nesse local. Tal como refere Silva (1997:56) “numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes ‘mundos’.”.

No que diz respeito ao jogo do improviso nem todas as crianças apresentaram interesse na sua concretização, adotando apenas um papel de observador. Foi-lhes solicitado que experimentassem, que participassem, mas sem obrigar e procurando respeitar a sua vontade. Em contrapartida os restantes participaram, disfrutaram do momento, e partilhavam ou acrescentavam mais sons ou “imagens” no “cenário imaginário”. O que fez refletir que muito embora não tenha tido a adesão de todos, para a maioria foi algo que lhes cativou algum interesse e motivação em participar. Silva (1997:64) que “a exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza — água a correr, vento, ‘vozes’ dos animais, etc. — e da vida corrente como o tic-tac do relógio, a campainha do telefone ou motor do automóvel, etc.”.

Por outro lado, procurou-se introduzir canções que as crianças desconheciam, ou que tivessem algo de especial e diferente das outras canções, de forma a diversificar o repertório musical das crianças. Assim como canções em que as palavras são substituídas pelos gestos e canções que as crianças utilizam sons corporais para substituir letras das canções como onomatopeias de animais, permitindo explorar diferentes ritmos através dos sons corporais (estalar os dedos, bater palmas, bater os pés, etc.) com intensidades dos sons distintas em função dos animais selecionados para fazer as onomatopeias.

Por fim, no momento da higiene em que se dirigiam posteriormente para as mesas no refeitório, foi encontrada uma forma divertida para o momento de transição, que tanto a educadora como as crianças gostavam, em que através da canção “touro e o passarinho”, chamava o grupo de crianças, por mesas, e prosseguia com a canção

retomando novamente quando as crianças que tinham sido chamadas anteriormente já se encontravam nas mesas, ou a fazer a sua higiene. Assim, um simples momento de espera em que as crianças estão sentadas passa a ser um momento divertido, que proporciona uma transição suave para a atividade seguinte, uma vez que as crianças estão tranquilas a ouvir a canção e agem quando lhes é solicitado que as crianças de uma determinada mesa façam a higiene.

Capítulo IV: Apresentação e Análise das informações recolhidas em situação de entrevista

Neste capítulo do projeto de investigação é apresentada a análise à entrevista efetuada em contexto de jardim-de-infância. É a única entrevista a ser analisada, uma vez que não foi possível realizar a entrevista no contexto de creche.

O principal objetivo da entrevista era estabelecer uma ligação entre as conceções da educadora cooperante no âmbito das rotinas e momentos de transição, com o modo como eram operacionalizados mediante a importância que as artes, e a expressão musical em particular, tinham para otimizar os momentos de transição.

A análise reflexiva aqui descrita pretende mobilizar a fundamentação teórica estudada, com as observações realizadas e a minha interpretação da narrativa produzida pela educadora de jardim-de-infância através da entrevista.

4.1. Conceções sobre as rotinas e os momentos de transição

Ao questionar a educadora acerca das suas conceções sobre as rotinas e os momentos de transição tive como principal objetivo compreender o que representavam para a sua prática pedagógica. De salientar a importância que a educadora descreve que a rotina tem para as crianças, uma vez que “pretendem proporcionar a estabilidade emocional da criança, ajudando-a a ter uma noção sequencial e temporal”. A educadora frisa que as rotinas transmitem segurança às crianças, porque sabem a sequência de acontecimentos do dia-a-dia e podem prever aquilo que irá ocorrer.

Contudo, a sequencialidade dos momentos de rotina pressupõe transições entre cada momento. São nesses momentos que o trabalho cooperativo da equipa pedagógica é importante, visto que tal como a educadora refere há certos momentos em que enquanto um adulto auxilia as crianças na arrumação da atividade que está a terminar, outro adulto pode ter que estar disponível para dinamizar um momento de transição para as crianças que vão terminando a arrumação ou a atividade anterior. Portanto, eram momentos em que:

“por exemplo as assistentes operacionais podiam assumir os momentos de transição, formando um grupo que já tinha terminado a arrumação a dar uma volta pela sala para verificar se todas as áreas estavam preparadas.”

(Nota de Campo, 21 de Maio de 2013).

Para a educadora, a distribuição das tarefas tinham como intuito criar “hábitos” como o de arrumar, deixando as áreas preparadas para as próximas atividades, e assim gerar movimento e não conflito nos momentos de transição. Ao referir na entrevista que deveria de se estipular uma “estratégia”, o que estava a referir era que o planeamento destes momentos em algumas situações tinha de ser feito para que as crianças tenham algum acompanhamento e não ficassem sozinhas à espera que o próximo momento comece. A confusão que pode ser gerada e que foi sublinhada na entrevista, foi algo que vivenciei quando me foi dada a oportunidade de assumir o grupo e desempenhar o papel de educadora num dos dias de estágio. Essa confusão foi possível verificar logo no primeiro dia completo sozinha e que me dei conta da importância da gestão do grupo e das indicações que damos ao mesmo, uma vez que uma pequena distração levou a que pedisse que fizessem algo (lavar as mãos) sem que primeiro os organizasse em grupo tal como estava planeado na rotina e naquele momento de transição em particular.

Relativamente às artes, e à música em particular, a educadora considera que são muito importantes em contexto educativo. A educadora sublinha que “(...) as artes despertam muito interesse por parte das crianças e permitem exploração livre em qualquer área e trabalho.”. O interesse que as crianças demonstram pelas artes faz com que as deixe focadas no momento que está a decorrer. O facto de as artes permitirem explorar a criatividade de cada criança, faz com que “abra a mente das crianças no agir”, permitindo que cada exploração suscite a exploração livre de alguns momentos podendo surgir diferentes ideias tais como: “porque não desenhar à minha vontade? As canções têm melodia, ritmo concreto de quem a criou, mas porque não posso entoá-la de outra forma?”. Assim, as artes permitem uma exploração livre recorrendo à criatividade que proporciona momentos de grande interesse para as crianças. O interesse gerado permite cativar as crianças que, através das artes e música em particular, leva a que os momentos de transição decorram sem conflitos e menos *stress*.

4.2. Modo como operacionaliza o trabalho

O modelo pedagógico que a educadora segue é o High/Scope e “rege-se por situações do planear-fazer-rever”. Segundo a educadora, na rotina tem que haver

flexibilidade, “porque as crianças têm interesses (...)” e é necessário “(...) adaptar a rotina mediante esses interesses”. Neste contexto, foi observado

“no momento do planejar em que era proposto pela educadora uma atividade numa determinada área, mas eram sempre as crianças que tomavam a decisão se desejavam nesse dia desenvolver essa atividade ou se preferiam realizar as suas brincadeiras numa área distinta”.

(Nota de Campo, 15 de Abril de 2013).

“Presenciei também a introdução de novas tarefas na rotina, nomeadamente a alimentação das plantas e bichos da seda no seguimento de um projeto que foi iniciado com o grupo.”

(Nota de Campo, 22 de Abril de 2013).

No entanto, nem todos os interesses têm de ser aceites, uma vez que a educadora refere que “se há um menino que quer ir ao parque, mesmo que seja importante, não é isso que vai alterar a rotina da sala. No final temos de sobretudo ser coerentes”. Essa coerência prende-se pelo equilíbrio entre os interesses das crianças e a própria rotina. Algo que ocorria com alguma regularidade era a educadora aproveitar um livro que alguma criança levava, para explorar com o grupo no momento do tapete, aproveitando o interesse que aquele livro novo e desconhecido gerava nas crianças.

Na operacionalização dos momentos de transição a educadora sublinha que é importante a “transmissão de muita calma para as crianças”, uma vez que as transições entre momentos por vezes são mais difíceis de gerir e suscetíveis a ocorrerem alguns problemas. A educadora realizava “dinamizações recorrendo a canções, imagens, livros e recorrendo a distribuição de tarefas”. No que toca às canções, imagens e livros eram utilizadas principalmente para cativar o interesse das crianças, sendo as canções um aspeto que as cativava bastante. As artes faziam parte do dia-a-dia, principalmente a música uma vez que “acalma e chama mais a atenção”. Através da música, a educadora ao cantar prendia a atenção das crianças e aproveitava a música como recurso para explorar conteúdos como as cores, em que as crianças aprendiam as cores do arco iris com uma canção, ou utilizava histórias para com o auxílio dos sons (bater palmas, bater com os pés no chão, bater com as mãos nas pernas, etc.) contá-las de uma forma mais divertida utilizando diferentes ritmos e proporcionando brincadeiras com os sons e as crianças. Assim, as crianças aprendiam estando calmas e focadas na atividade. Segundo Veríssimo (2012:13), “a música é uma forma agradável de fornecer a base de conhecimento prévio para a aprendizagem, pois pode ser utilizada para promover o

interesse por um dado tema, uma dada área. A partir daí a aprendizagem é mais fácil e maior, pois o interesse é estimulado.”.

De acordo com a educadora, a utilização de outras vertentes de arte nem sempre se adequava para os momentos de transição, “pelo facto dos momentos de transição não serem assim tão longos. Se estamos à espera do lanche é complicado recorrer por exemplo ao barro, construções, mas sim a música e a dramatização. Não se torna tão prático recorrer a outro tipo e pode gerar momentos de confusão por não ser um momento mais calmo.”. Por isso na gestão dos momentos de transição e no planeamento dos mesmos é necessário ter em conta que decorrem em curto espaço de tempo e que nem tudo é possível realizar ou propor às crianças fazer. O que realça ainda mais a importância que a música pode ter nestes momentos, visto que proporciona atividades rápidas e que cativam o interesse e atenção das crianças.

4.3. Perspetiva sobre o trabalho

Ao longo do ano letivo em que decorreu o estágio, a rotina sofreu algumas alterações, apesar de principalmente terem sido casos esporádicos, como por exemplo “por falta de recursos por adoecer alguém da equipa pedagógica” ou noutras situações que para a gestão do espaço da sala a execução de uma atividade tenha de ser desenvolvida numa outra área que não estava inicialmente previsto. Contudo, as alterações de rotina, mesmo que pequenas, devem ter uma comunicação prévia às crianças para que quando chegue o momento em que algo novo vai decorrer possam estar à espera do que irá ocorrer, não gerando um sentimento de frustração e *stress*.

Através das minhas intervenções tentei dinamizar momentos de transição que fossem enriquecedores e cativantes para as crianças. Todavia queria na entrevista compreender qual o real valor que as minhas intervenções trouxeram para a sala e principalmente para a educadora. A educadora frisou que as minhas intervenções contribuíram positivamente que teve como principal fator “o efeito novidade”, sendo uma “lufada de ar fresco” e que foi “benéfico, quer para crianças como para a equipa pedagógica”. Algumas das minhas intervenções suscitaram o interesse das crianças e após o término do estágio as crianças queriam que a educadora cantasse algumas das canções que eu cantava em determinados momentos de transição, assim como aproveitou algumas das ideias que explorei para adequar a momentos de transição que

ocorrem na rotina. Todavia, para a educadora há ainda momentos de rotina que suscitam algumas dificuldades nomeadamente as entradas e saídas, “em que quando se dirigem ao exterior estão mais eufóricos, enquanto na entrada na sala estão mais chateados”. Devido às chegadas, por vezes conturbadas, a rotina chegou a ser alterada

“porém não correu como se previa tendo sido necessário mudá-la novamente afim de melhorá-la.”

(Nota de Campo, 22 de Abril de 2013)

A primeira mudança deveu-se ao facto de algumas crianças chegarem muito depois da hora do acolhimento, tendo sido abordados os pais para terem em atenção a este aspeto para que as crianças não chegassem ao jardim-de-infância já com as atividades a decorrer. Todavia, essa mudança não demorou muito tempo porque entrava em conflito com outras atividades que ocorriam semanalmente.

Considerações Finais

Ao deparar-me com o final da investigação aqui realizada, é necessário refletir sobre o que foi realizado e se o perfil de investigadora assumido foi o mais adequado, assim como se as questões abordadas e as dinamizações propostas foram as mais pertinentes na otimização dos momentos de transição nos contextos de creche e jardim-de-infância.

Existiram pontos positivos e outros menos positivos no desenvolvimento deste projeto de investigação, mas que servirão de aprendizagem para o futuro e para que como futura educadora possa construir, planejar e organizar uma rotina diária consistente, flexível e adaptada às necessidades do grupo de crianças, sem descortinar os momentos de transição que ocorrem entre atividades. O mais positivo de tudo foi o projeto de investigação ter proporcionado dois estágios em contexto de creche e jardim-de-infância que proporcionou duas perceções distintas entre as práticas pedagógicas das educadoras cooperantes, assim como do desenvolvimento das crianças, promovendo posteriormente diversas reflexões sobre tudo o que decorreu durante os estágios nos diferentes contextos. Contudo, assimilar, observar e anotar o que ocorria diariamente não era tarefa fácil, tendo em conta que muitas vezes prejudicava a minha posição de investigadora para auxiliar a equipa pedagógica nalgumas funções de gestão do grupo. Era algo que queria sentir na pele de como era o dia-a-dia de cada contexto para, em primeiro lugar, aprender sobre o que é a realidade diária de uma educadora e suas responsabilidades, tal como as interações com os restantes membros da equipa pedagógica, crianças e respetivos pais. As intervenções realizadas também deveriam ter sido mais aprofundadas e melhor exploradas nalguns casos, o que permitiria reflexões também mais aprofundadas e dinamizações (ainda) mais enriquecedoras.

O fator determinante neste projeto de investigação foi a observação participante como instrumento de recolha de informação que foi um precioso auxílio para a integração nos contextos pedagógicos, com os intervenientes e acerca dos diversos fenómenos sociais ocorridos durante o tempo de investigação. É com alguma pena que não foi possível realizar uma das entrevistas a uma das educadoras cooperantes que seria mais um dos instrumentos de recolha de informação que poderia ter enriquecido mais a investigação.

A escolha da temática para o projeto de investigação não foi uma decisão nada fácil, uma vez que as rotinas, na minha opinião, representavam uma temática demasiado abrangente para estabelecer um foco de uma investigação e que o verdadeiro objeto de estudo, que foram os momentos de transição dentro das rotinas, surgiram como dificuldade encontrada no primeiro contexto onde decorreu o estágio e no qual estava a causar diversas dificuldades em gerir o grupo. Segundo Kemp (1995:25) “a escolha deve recair sobre um assunto com o qual o investigador esteja preparado para conviver, devido ao longo período de tempo necessário para localizar, reunir e avaliar os dados e submeter os resultados a testes rigorosos, tudo isso antes de começar a escrever”. Desta forma, não sabia se estava preparada para conviver com tais dificuldades durante os dois períodos de estágio, visto que o mesmo autor refere que se deve seleccionar um tema mais próximo ou familiar para que se possa aprofundar com mais segurança e clareza. Pairavam no ar dúvidas acerca se faria sentido me afundar numa temática que, por vezes não é dada a sua devida importância no âmbito das rotinas, e que representava, naquele contexto, um caso real de dificuldades na gestão desses momentos e as consequências que isso causava no grupo de crianças (principalmente inquietação). Apesar de todas estas indecisões, ainda bem que decidi abraçar este tema e nada melhor do que pegar em algo que não se sente confiante e à vontade, para estudar, compreender e identificar problemas e possíveis dinamizações no intuito de otimizar aquilo que se tem dificuldades em gerir, ou seja, os momentos de transição. O facto de a intervenção realizada em ambos os contextos ter sido do agrado das educadoras e que pelo *feedback* obtido ter sido um auxílio também para elas, quer no alerta da ocorrência destes momentos, quer na importância que é necessário ser inculcada na rotina para prever e planejar esses momentos, faz com que em parte este projeto de investigação já tenha valido a pena ter sido concretizado.

No contexto de creche e jardim-de-infância foi possível constatar diversas diferenças entre as rotinas estipuladas pelas equipas pedagógicas, assim como nas suas práticas. Apesar das educadoras terem como modelo base o *HighScope*, a forma como geriam e planeavam os momentos de transição era bastante distinta. No que diz respeito ao enquadramento com o projeto de investigação aqui exposto, foi na creche o contexto onde mais se sentiu as dificuldades inerentes às transições entre as diferentes atividades da rotina diária. Nesse contexto parecia que os momentos de transição nem eram contemplados ou planeados, sendo sempre concretizados como simples momentos de espera, fazendo com que cada transição entre atividades decorresse de forma confusa,

uma vez que era frequentemente pedido às crianças que permanecessem sentadas num determinado local enquanto esperavam pela atividade seguinte. Algo que Hohmann, Banet e Weikart (1992:133-135) também realçam uma vez que “entre certos segmentos da rotina diária, há transições que a equipa pedagógica tem de planear e sobre as quais precisa debruçar-se. Quando as crianças transitam de uma atividade para a seguinte, podem facilmente descontrolar-se se não souberem o que se espera e aquilo que se espera delas.”.

Esta é uma falha na organização das rotinas para as equipas pedagógicas que não planeiam as suas transições levando a que os momentos de espera se tornem em momentos que geram inquietação e frustração nas crianças por terem de esperar sentadas pelo início da próxima atividade. Desta forma, foi sentido que no contexto de creche onde as transições não eram planeadas nem organizadas, o momento era de difícil gestão e de alguma inquietação. Enquanto no jardim-de-infância podia ocorrer algumas dificuldades, mas os momentos eram organizados e pensados para que as crianças desenvolvessem algo e não permanecessem parados sem fazer nada. Como tal, nas intervenções na creche visavam principalmente que a transição decorresse sem que as crianças estivessem à espera sem fazer nada, sendo necessário um trabalho mais árduo para pensar e planear nas transições de modo a que façam parte da rotina. Para as intervenções no jardim-de-infância, já não existia essa particularidade, e as atividades desenvolvidas visavam principalmente uma melhor gestão de algum momento que ainda pudesse ocorrer de forma um pouco desordenada. Portanto, pode-se concluir que foi necessário adequar a intervenção em função da rotina e equipa pedagógica de modo a tentar otimizar ao máximo os momentos de transição. Ainda relativamente à modalidade de gestão dos momentos de transição durante um mês estive responsável pelo grupo e pela gestão da rotina. Graças a esta oportunidade pude sentir e observar a importância da gestão do grupo e das indicações que damos, pois tive uma pequena distração que alterou toda a gestão do grupo, ou seja, depois do exterior pedi para irem lavar as mãos e de repente apercebi-me da confusão que se iria instalar, por não ter dito para irem antes para os “fofinhos”. Ainda fui a tempo de corrigir e pedir que a grande parte do grupo fosse sentar-se nos “fofinhos” (almofadas) no refeitório e grupo após grupo fosse então efetuar a sua higiene. Este “erro” foi importante para compreender e sentir na pele a importância de planearmos não só uma rotina como também os momentos de transição.

Ambas as educadoras evidenciavam a introdução da expressão artística e em particular da música, como um instrumento que ajudava as crianças a estarem motivadas para a aquisição de novos conhecimentos e para adquirirem o gosto por novas aprendizagens. Nesta vertente e olhando para os contextos, o que foi mais realizado e também o era por parte das educadoras, foi o cantar canções. Através do cantar relaciona-se e desenvolve-se também a linguagem através da expressão musical. Para Silva (1997:64) "a relação entre a música e a palavra é uma forma de expressão musical. Cantar é uma atividade habitual na educação de infância que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo. Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons".

A expressão musical através das dinamizações realizadas transformou diversos momentos que eram simples momentos de espera em momentos enriquecedores para as crianças. A expressão musical tem este aspeto positivo que por si só é um fator motivador para propiciar momentos lúdicos às crianças e que elas gostam. Relacionando com as rotinas e mais concretamente os momentos de transição, temos a introdução de novos tempos planeados que deixam de ser encarados como simples momentos de espera.

Os principais aspetos a reter deste projeto de investigação e que deve ser uma presença em todas as práticas pedagógicas das educadoras, é que os momentos de transição não devem ser ignorados e devem ser cuidadosamente planeados e contemplados na rotina diária. A utilização da expressão musical pode ser um importante meio para proporcionar às crianças experiências enriquecedoras em pequenos momentos de transição entre atividades, fazendo com que esses tempos se desenrolem de forma segura e controlada.

Referências Bibliográficas

Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1995). *Educação Infantil Creches. Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Editora Moderna.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Lisboa: Edições ASA.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* Obtido de Universidade dos Açores: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizAlmeida2012.pdf>

Amorim, S. (2014). *Expressão Dramática-Desenvolvimento da expressividade nas crianças*. Obtido de Instituto Superior de Educação e Ciências: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8820/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Brito, T. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Peirópolis Lda.

Correia, M. d. (2009). A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem Vol.13 nº2* , pp. 30-36.

Coutinho, C. P. (2006). Qualitativo versus Quantitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação. *A Avaliação de Competências. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência* (pp. 436-444). Lisboa: Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura XIII* , pp. 355-380.

Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação Infantil Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

Dias, J., & Bhering, E. (2004). *A interação Adulto/Criança:foco central do planejamento na educação infantil.* Itajaí: Contrapontos.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança 5ª edição.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em Ação 3ª Edição.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kemp, A. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação.* Porto: Porto Editora.

Medeiros, C. (2013). *A Música como Recurso Lúdico para Aprender.* Obtido de Universidade dos Açores: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2303/1/DissertMestradoCarolinaMotaAndradeMedeiros2013.pdf>

Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília.

Oliveira, A. (2011). *Considerações de uma pedagoga sobre a música na educação infantil.* Obtido de Brasília: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2245/1/2011_AndressaVieiradeOliveira.pdf

Oliveira, Z. d., Mello, A. M., Vitória, T., & Ferreira, M. C. (1992). *Creches: Crianças, Faz de conta & Cia.* Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.

Pinto, S. (2010). *Representações da família sobre o Educador de Infância na Creche*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Pocinho, M. D. (2007). *A Música na Relação Mãe-Bebé - 2ª edição*. Lisboa: Instituto Piaget.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários 4ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Projecto Educativo. (2013). Instituição B - Documento Policopiado.

Projecto Educativo. (2012). *Voar nas Descobertas e Poisar nos Afectos*. Instituição A - Documento Policopiado.

Rebocho, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar: Estratégias utilizadas*. Obtido de Escola Superior de Educação de Beja: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3964/6/PROJECTO%20FINAL.pdf>

Santana, H., & Santana, R. (2013). *Especificidades das organizações curriculares e práticas pedagógicas nas instituições de ensino para o ensino básico e pré-escolar – as expressões artísticas*. Obtido de Universidade de Aveiro: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/5679/1/especificidades%20das%20organiza%C3%A7%C3%B5es%20curriculares%20UA%202003.pdf>

Sebastiani, M. (2009). *Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil 2ª Edição*. Curitiba: IESDE.

Seves, A. I. (2012). *Reflexão II - Creche- Documento Policopiado*.

Silva, M. L. (2011). *A Investigação-Ação em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Obtido de Universidade de Lisboa Instituto de Educação:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3739/23/ulsd60846_td_Maria_Silva.pdf

Silva, M. L. (2011). *A Investigação-Acção em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Universidade de Lisboa Instituto de Educação.

Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Obtido de Escola Superior de Educação de Beja: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3915/4/Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. *Manual de Investigação em Educação de Infância 2º Edição* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

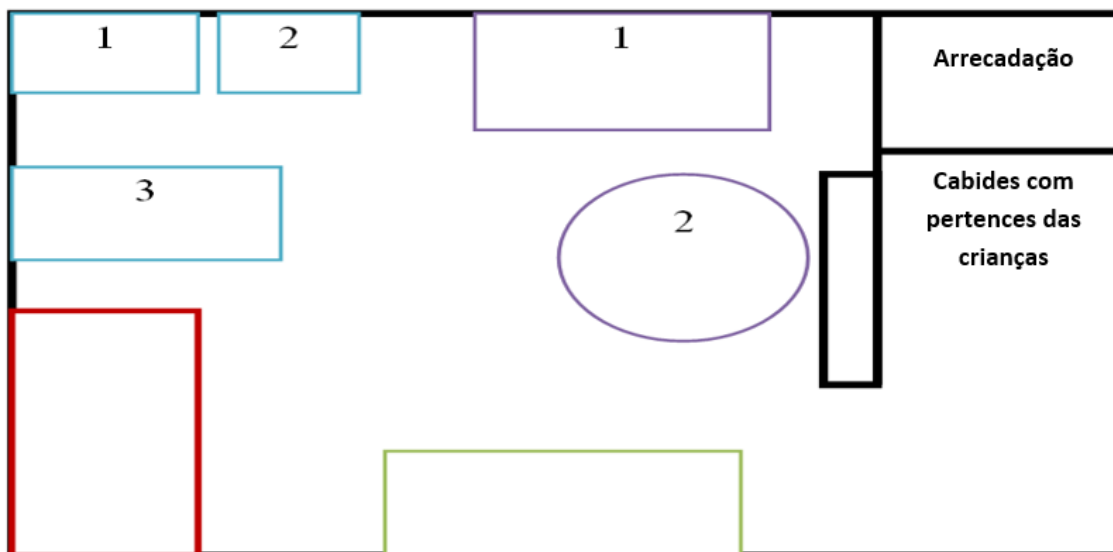
Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndices

1. Rotina diária na Sala Azul da Instituição A

| Horário | Momentos |
|---------------|--|
| 7:30 – 9:00 | Acolhimento |
| 9:00 – 11:40 | Início dos momentos de exploração livre Exploração orientada/Momento de grande grupo Exterior (quando o tempo permite) |
| 11:40 – 12:30 | Higiene e almoço |
| 12:30 – 15:00 | Sesta |
| 15:00 – 16:00 | Despertar e lanche |
| 16:00 – 19:00 | Higiene e momento de exploração livre Regresso às famílias |

2. Organização do Espaço da Sala Azul da Instituição A



Legenda:

Espaço da "casinha":

- 1- Móveis feitos em madeira ilustrativos de eletrodomésticos de cozinha
- 2- Caminha das bonecas
- 3- Mesa retangular com cadeiras

Espaço dos jogos:

- 1- Móvel com jogos de mesa (puzzles, jogos de encaixe, etc.)
- 2- Mesa redonda com cadeiras

Área do tapete

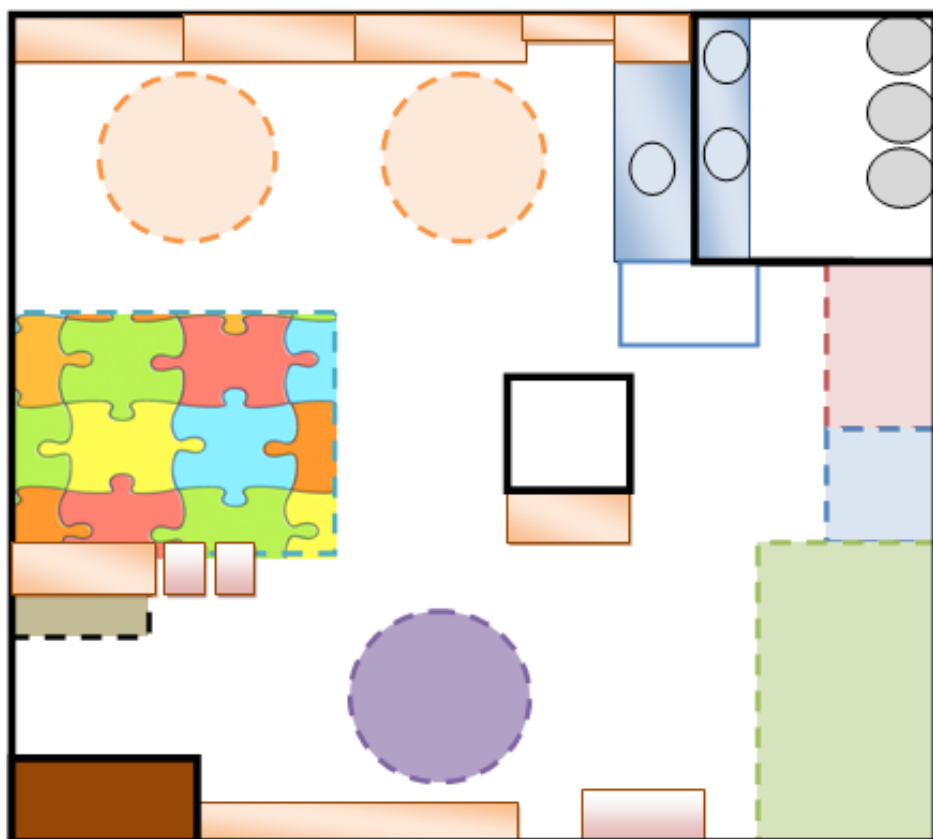
Móvel com materiais de construção

Figura 1 – Organização do Espaço da Sala Azul da Instituição A

3. Rotina diária na Sala Azul da Instituição B

| Horário | Momentos |
|-----------------|--|
| 7:30 h -9:00 h | Acolhimento |
| 9:15 h- 9:45 h | Tempo de círculo. |
| 9:45-10:00 h | Tempo de planear |
| 10:15-11:00h | Tempo de fazer |
| 11:10-11:15h | Tempo de Arrumar |
| 11:15h-12 h | Tempo de Higiene/Exterior |
| 12:00h-13:00h | Tempo de higiene/Almoço |
| 13:00-14:00 | Tempo de Higiene/Exterior (crianças 5/6 anos) /Repouso (crianças 3-4 anos) |
| 14:00 h-15:45 h | Repouso/ trabalho em pequeno grupo (crianças 5/6 anos) |
| 15:45 h- 16 h | Tempo de Circulo |
| 16:00h-16:30 h | Tempo de Higiene/Lanche |
| 16:30h-17:00h | Tempo de Higiene/Exterior |
| 17:00-19:00h | Trabalho na sala e saídas |

4. Organização do Espaço da Sala Azul da Instituição B



Legenda:











-  Área da casinha
-  Área das artes
-  Área das construções/tapete
-  Área nos jogos
-  Área das bonecas
-  Área da garagem
-  Área da informática
-  Área da leitura
-  Canto dos pais
-  Armário de arrumação dos pertences da equipa

Figura 2 - Organização do Espaço da Sala Azul da Instituição B

5. Entrevista realizada à Educadora da Instituição B

Objetivos:

A entrevista tem como objetivo obter informações acerca da prática da Educadora cooperante no âmbito das rotinas e suas concepções, dificuldades na gestão dos momentos de transição e a importância das artes como meio para otimizar esses momentos. Apesar de a investigação tocar em temáticas de enorme abrangência, pretende-se com a integração das rotinas e os momentos de transição perceber qual a relação que existe com o planeamento do dia-a-dia e se o mesmo é afetado em função das dificuldades encontradas na gestão dos momentos de transição, assim como compreender se as artes são utilizadas no dia-a-dia no decorrer desses momentos para que os tempos “mortos” na transição de uma atividade para outra decorram suavemente e sem gerar agitação e *stress* nas crianças.

Quadro Resumo:

A entrevista divide-se em três principais temáticas, tentando explorar através de algumas questões quais as especificidades da temática abordada nesta investigação no contexto de jardim-de-infância.

| | |
|--|---|
| Concepções sobre as rotinas e os momentos de transição | Que concepções tem de rotina em contexto de Jardim-de-Infância? O que entende por momentos de transição em contexto de Jardim-de-Infância? Qual a importância das artes em contexto de Jardim-de-Infância? Considera que as artes despertam o interesse por parte das crianças? |
| Modo como operacionaliza o trabalho | Adapta/adequa a rotina em função das crianças? E que flexibilidade tem a rotina na sua prática? Como geriu esses momentos (de transição) ao longo do ano letivo? |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p>Planeia os momentos de transição na sua prática?</p> <p>Com que frequência utiliza as artes nas suas explorações/intervenções?</p> <p>Que mais valia considera que a música traz nos momentos de transição? Utiliza frequentemente na sua prática?</p> <p>A expressão dramática que contribuições considera que poderá ter nos momentos de transição? Utiliza frequentemente na sua prática?</p> <p>Considera que existem outras “vertentes” de arte que poderão contribuir para os momentos de transição?</p> |
| <p>Perspetiva sobre o trabalho</p> | <p>Que alterações a rotina sofreu (se sofreu) ao longo do ano letivo e por que razões?</p> <p>Se os momentos de transição na sua prática sofreram algumas alterações após as minhas intervenções?</p> <p>Considera que algumas das minhas intervenções foram interessantes para as crianças? Ou que por um lado tenha otimizado esse momento?</p> |

Perguntas/Respostas:

○ Rotinas:

- Que conceções tem de rotina em contexto de Jardim-de-Infância?

Rotina são momentos que são chamados de rotina porque são sequenciais e pretendem proporcionar a estabilidade emocional da criança, ajudando-a a

ter uma noção sequencial e temporal. São momentos que se repartem em vários conceitos. “Porque a seguir ao lanche há o momento do exterior. Depois do exterior vêm os pais. Depois do almoço vem a sesta e trabalho com os finalistas. Proporciona segurança emocional e temporal.

E considera importante?

Sim, considero importante mesmo.

- Adapta/adequa a rotina em função das crianças? E que flexibilidade tem a rotina na sua prática?

Adapto em certas situações sim, mas em Jardim-de-Infância em parte é pré-estabelecido. Há um modelo que seguimos, o HighScope, que já está pré-estabelecido, e rege-se por situações do planear-fazer-rever.

Mas claro que se surgir uma comemoração, ou por exemplo a criança traz um instrumento musical para a sala, e isso vai despertar o interesse das crianças pode ser incluído naquele dia e adaptar esse instrumento ao que estamos a fazer. Tem que haver essa flexibilidade, porque as crianças têm interesses e temos de adaptar a rotina mediante esses interesses. Contudo pode acontecer o contrário, como por exemplo se há um menino que quer ir ao parque, mesmo que seja importante, não é isso que vai alterar a rotina da sala. No final temos de sobretudo ser coerentes.

- Que alterações a rotina sofreu (se sofreu) ao longo do ano letivo e por que razões?

Sim sofreu. Porque uma criança suscita mais interesse em relação ao que está planificado. Pode acontecer casos esporádicos como por falta de recursos por adoecer alguém da equipa pedagógica, ou imaginando que pretendo fazer massa de pão, mas a área das artes está cheia, então planeio fazer noutra área como por exemplo a área dos jogos. Ou imaginando que ia fazer um bolo na área da casinha, que é uma área pequena, então porque não fazer na cozinha? O meu lema é a coerência e contextualização da situação.

- Momentos de transição

- O que entende por momentos de transição em contexto de Jardim-de-Infância?

É a passagem de um momento para o outro. Tem muito a ver com o tipo de apoio. Se houver um adulto disponível a arrumar e outro a acolher as crianças que não estão na tarefa e estamos no tapete, esse adulto que está sentado pode assegurar a dinamização. Se não à que criar uma estratégia, para não se tornar muito confuso.

- Como geriu esses momentos ao longo do ano letivo?

Primeiro com muita calma. Transmissão de muita calma para as crianças. Realizei dinâmizações recorrendo a canções, imagens, livros e recorrendo a distribuição de tarefas. Também criando hábitos, por exemplo acabam de arrumar uma área e voltar a guardar o cartão. Deixando a área preparada. Isso gera movimento e não gera conflito.

- Se os momentos de transição na sua prática sofreram algumas alterações após as minhas intervenções?

Claro que sofreram. Depois queriam que cantasse a canção e não sabia.

Há um momento de transição que é mais confuso que é a saída para o exterior ou o entrar na sala depois do exterior. Ou seja, a Entrada e a Saída, em que quando se dirigem ao exterior estão mais eufóricos, enquanto na entrada na sala estão mais chateados. Este momento de transição é um momento que muitas vezes temos que ajustar estratégias. Para nós é um momento que pode gerar conflito. Temos um grupo completo, e aí recorremos às canções, mímicas, gestos, ou alguns exercícios de motricidade como colocar “todos a andar pontas de pés!” ou “ todos agaichadinhos”.

- Considera que algumas das minhas intervenções foram interessantes para as crianças? Ou que por um lado tenha otimizado esse momento?

Sim, otimizou bastante, sem dúvida nenhuma! O efeito novidade também tem muito que se lhe diga, uma vez que tudo o que é uma lufada de ar fresco é benéfico, quer para crianças como para equipa pedagógica.

- Planeia os momentos de transição na sua prática?

No início da minha carreira planificava. Depois já não considero dessa forma, porque já se tornou parte da rotina. E vão surgindo novas ideias.

Nós fizemos uma aldeia natal e haviam momentos de espera que fizemos pequenas dramatizações para explorar instrumentos por exemplo. E essas

sim foram planejadas. Porque era uma situação muito complexa. Na sala, no dia-a-dia, não, desde que a rotina seja coerente.

○ Artes

- Qual a importância das artes em contexto de Jardim-de-Infância? Considera que as artes despertam o interesse por parte das crianças?

Muita! Todo o tipo de artes. Porque acho que as artes despertam muito interesse por parte das crianças e permitem exploração livre em qualquer área e trabalho. E eu acho que a criatividade abre a mente das crianças no agir. É livre, é da vontade das crianças. Porque não desenhar à minha vontade? As canções têm melodia, ritmo concreto de quem a criou, mas porque não posso entoá-la de outra forma? Tem muito a ver com a expressão livre do indivíduo.

- Com que frequência utiliza as artes nas suas explorações/intervenções?

Com muita frequência uso as expressões. As artes diariamente, dado que as propostas passam por expor o que as crianças produzem em determinado tema ou conteúdo de trabalho/exploração.

A música é muito usado. Começamos o dia com a canção do “Bom-dia”. A música acalma e chama mais a atenção. Por exemplo há barulho, e começo a cantar, prende a atenção, para além de ser um ótimo recurso para explorar conteúdos, como cores, em que aprendemos as cores do arco iris com a canção. É uma estratégia para adquirir conhecimento.

A dramatização é uma boa exploração de sentimentos, emoções. Explorar ser outra pessoa “sou um rei!”, “sou o homem aranha!” por exemplo.

- Que mais valia considera que a música traz nos momentos de transição? Utiliza frequentemente na sua prática?

Captar a atenção. Põe o grupo em uníssono através da música, com também alguma dramatização, dando ênfase nas canções.

- A expressão dramática que contribuições considera que poderá ter nos momentos de transição? Utiliza frequentemente na sua prática?

Já não tanto como na música. Recorro mais à música, no entanto quando fazemos “paço de gigante”, “galope como o cavalo”, “saltar como o canguru” estamos a dramatizar.

- Considera que existem outras “vertentes” de arte que poderão contribuir para os momentos de transição?

Os amigos nas áreas dos jogos e construções, em que haviam mosaicos, eles preservavam as suas “obras” para apresentar no momento do recordar.

É importante e acho que por vezes o relevante é que nem sempre se adequa recorrer a outras vertentes, no meu ver, pelo facto dos momentos de transição não serem assim tão longos.

Se estamos à espera do lanche é complicado recorrer por exemplo ao barro, construções, mas sim a música e a dramatização. Não se torna tão pratico recorrer a outro tipo e pode gerar momentos de confusão por não ser um momento mais calmo.

Quadro de Análise das ideias chave:

| <u>Categorias</u> | <u>Descrição</u> | <u>Indicadores (exemplos)</u> |
|---|---|--|
| Conceções sobre as rotinas e os momentos de transição | <p>Perspetiva da Educadora sobre as rotinas na educação de infância</p> <p>Perspetiva da Educadora sobre os momentos de transição na educação de infância</p> <p>Perspetiva da Educadora sobre as artes na educação de infância</p> | <p>“pretendem proporcionar a estabilidade emocional da criança”</p> <p>“passagem de um momento para o outro”</p> <p>“as artes despertam muito interesse por parte das crianças e permitem exploração livre em qualquer área e trabalho. E eu acho que a criatividade abre a mente das crianças no agir.”</p> |
| Modo como operacionaliza o trabalho | Modos como planifica e adapta a rotina | <p>“Adapto a rotina em certas situações. Tem que haver flexibilidade, porque as crianças têm interesses e temos de adaptar a rotina mediante esses interesses. No final temos de sobretudo ser coerentes.”</p> |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| | <p>Modos de gerir os momentos de transição</p> <p>Planeamento dos momentos de transição</p> <p>Modos como articula a arte com a rotina e momentos de transição</p> | <p>“[Proporciona]Transmissão de muita calma para as crianças.”</p> <p>“o planeamento dos momentos de transição já se tornou parte da rotina”</p> <p>“A música é muito utilizada. (...) A música acalma e chama mais a atenção”</p> |
| Perspetiva sobre o trabalho | <p>Retrospetiva da educadora face à rotina ao longo do ano letivo</p> <p>Retrospetiva da educadora face à gestão dos momentos de transição após as minhas intervenções e quais os seus contributos</p> | <p>“Sim sofreu [a rotina sofreu alterações?]. Porque uma criança suscita mais interesse em relação ao que está planificado.”</p> <p>“O efeito novidade também tem muito que se lhe diga, uma vez que tudo o que é uma lufada de ar fresco é benéfico, quer para crianças como para equipa pedagógica.”</p> |