DÉBORA MARIA SILVA MARTINS

A IMPORTÂNCIA DE POTENCIAR A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NOS MOMENTOS DA ROTINA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação

ORIENTADOR

Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

VERSÃO DEFINITIVA

Fevereiro, 2024

DÉBORA MARIA SILVA MARTINS

A IMPORTÂNCIA DE POTENCIAR A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NOS MOMENTOS DA ROTINA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Figueira, Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Especialista Maria Manuela de Sousa Matos, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia, Instituto Politécnico de Setúbal

Fevereiro, 2024

Agradecimentos

A conclusão do presente relatório de investigação marca o término do meu percurso académico. Devo dizer que foram cinco anos recheados de desafios e trabalho árduo, mas também de grandes conquistas e aprendizagens. Foram várias as vezes que duvidei das minhas capacidades, porém consegui perceber que, com as pessoas certas do nosso lado, tudo se torna possível e, por isso, dedico estes meus agradecimentos a todas elas.

Começo por agradecer à minha família, que desde sempre me mostrou que por mais obstáculos que possam surgir na nossa vida, devemos encará-los de cabeça erguida. Aos meus pais, por todo o carinho, apoio e motivação que me dão ao longo da vida, por acreditarem em mim e, principalmente, por estarem do meu lado neste caminho para a realização do meu sonho. Aos meus avós, por todas as palavras de conforto e motivação. Que seja um motivo de orgulho para vocês, como vocês são para mim.

A todos os meus amigos que, de alguma forma, estiveram presentes neste percurso e que me incentivaram a não desistir. Um agradecimento especial às minhas Ashleys, a minha segunda família que me acompanha desde sempre, sem elas não seria a mesma coisa. São conforto, amizade e carinho.

Às minhas colegas e amigas que, de uma forma mais direta, contribuíram para o meu percurso com companheirismo, animação e amizade. À Margarida, Catarina, Rafaela, Mariana, Maria Inês, Inês Nunes e Inês Mendes, obrigada por tudo o que vivenciámos juntas.

A todos os docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, por todas as aprendizagens. À orientadora do Relatório, Professora Isabel Correia, por me mostrar o caminho a seguir neste que foi um dos mais desafiantes projetos que realizei até ao momento.

Às educadoras cooperantes e auxiliares, por todos os ensinamentos que me transmitiram, por todas as reflexões conjuntas e por me mostrarem realmente que posso ser muito feliz nesta área que tanto gosto.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como tema "A importância de potenciar a participação da criança nos momentos da rotina em Educação de Infância". De modo a explorar o tema em questão tracei os seguintes objetivos para a investigação: i) compreender de que forma a voz da criança era ouvida; ii) promover a participação da criança nos momentos da rotina através de instrumentos de pilotagem; iii) perceber o impacto que os instrumentos de pilotagem têm na participação das crianças nos momentos da rotina. Neste sentido, através das intervenções realizadas ao longo dos momentos de estágio, em contexto de Creche e Jardim de Infância, procurei responder à seguinte questão de investigação: **Qual o impacto que os instrumentos de pilotagem têm na participação das crianças ao longo dos momentos da rotina em Creche e Jardim de Infância?**

Relativamente à metodologia utilizada, trata-se de uma investigação com uma abordagem qualitativa, que segue os princípios de uma investigação-ação. Para a realização da mesma, recorri à utilização de diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação, tais como a observação e entrevistas semiestruturadas, notas de campo e registos multimédia Todas estes procedimentos foram essenciais na realização e análise das intervenções que realizei em ambos os contextos.

No que diz respeito às intervenções, apresento a caracterização das mesmas seguida de um balanço reflexivo em que pretendo apresentar as minhas intencionalidades, dificuldades/ constrangimentos com que me deparei e aprendizagens significativas face ao tema a que me propus investigar. Neste sentido, com a realização do estudo pude compreender a importância de potenciar a participação das crianças nos momentos da rotina, assim como na organização da mesma.

De acordo com o que fui observando e refletindo ao longo de toda a vivência no ambiente educativo, compreendi que as crianças que se envolveram e participaram com maior frequência nos momentos da rotina, assim como nos momentos de organização da mesma desenvolveram um maior sentido crítico e de responsabilidade face aos acontecimentos que foram vivendo.

A meu ver, ao potenciar momentos em que valorizamos a participação e o envolvimento da criança tendo por base os instrumentos de pilotagem, estamos a contribuir para um

ambiente rico em aprendizagens, em que as mesmas sentem que pertencem e que são ouvidas por toda a comunidade educativa.

Palavras-chave: Participação, Rotina diária, Instrumentos de Pilotagem.

Abstract

This report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and focuses on the theme "The importance of enhancing children's participation in routine moments in early childhood education". To explore the topic, I outlined the following objectives for the study: i) understand how the child's voice was heard; ii) promote children's participation in routine moments through pilotage instruments; iii) understand the impact that pilotage instruments have on children's participation in routine moments. In this sense, through the interventions carried out during the internship moments, in both Nursery and Kindergarten contexts, I sought to answer the following study's question: What is the impact of pilotage instruments on children's participation in routine moments in Nursery and Kindergarten?

Regarding the methodology used, it is a qualitative study that follows the principles of a research-action approach. To carry it out, I used various techniques and instruments for data collection, such as observation and semi-structured interviews, field notes, and multimedia records. All these procedures were essential in conducting and analyzing the interventions I carried out in both contexts.

Concerning the interventions, I present their characterization followed by a reflective resume in which I intend to present my intentions, challenges/constraints I encountered, and significant lessons regarding the theme I set out to investigate. In this sense, with the study, I was able to understand the importance of enhancing children's participation in routine moments, as well as in organizing them. According to what I observed and reflected on throughout my experience in the educational environment, I understood that children who were more frequently involved and participated in routine moments, as well as in organizing them, developed a greater critical sense and responsibility towards the events they experienced. In my view, by enhancing moments in which we value the participation and involvement of the child based on the pilotage instruments, we are contributing to an environment rich in learning, where children feel they belong and are heard by the entire education community.

Keywords: Participation, Daily Routine, Pilotage instruments.

Índice

Introdução 10

Capítulo I – Quadro teórico de referência 15

1. Organização da Rotina diária e a sua importância a nível pedagógico 16

2. Participação das Crianças e o Impacto no seu Desenvolvimento e Aprendizagem 21

2.1. Interação Adulto-Criança nos momentos de planeamento 25

3. Papel do Adulto na Organização e Gestão das Rotinas 28

4. Interações, Ritmos e Singularidades das crianças 32

5. O Movimento da Escola Moderna e a utilização de Instrumentos de Pilotagem na Rotina Diária 34

Capítulo II – Metodologia de Investigação 40

1. Investigação Qualitativa 40

2. Investigação-Ação 42

3. Procedimentos de Recolha de Informação 45

3.1. Observação 46

3.2. Entrevista Semiestruturada 48

3.3. Análise Documental 51

4. Tratamento e Análise da Informação 52

Capítulo III- Apresentação e Caracterização dos Contextos Educativos 53

1. Contexto de Creche 53

1.1. Caracterização da Instituição A 53

1.2. Infraestrutura e espaço educativo 53

1.3. Organização das Rotinas 54

1.4. Organização dos Espaços e Materiais 58

1.5. Equipa Educativa 59

1.6. Grupo de Crianças 60

2. Contexto de Jardim de Infância 62

2.1. Caracterização da Instituição B 62

2.2. Infraestrutura e Espaço Educativo 62
2.3. Organização das Rotinas 63
2.4. Organização dos Espaços e Materiais 66
2.5. Equipa Educativa 68
2.6. Grupo de Crianças 68
Capítulo IV- Descrição e interpretação das intervenções 72
1. Intervenções em contexto de Creche 72
2. Intervenção em Contexto de Jardim de Infância 84
Capítulo V- Considerações Finais 92
Apêndices 103
Apêndice 1- Guião de entrevista às Educadoras 103
Apêndice 2- Transcrição da entrevista à Educadora de Creche 105
Apêndice 3 - Transcrição da conversa informal com crianças de Jardim de Infância 111
Apêndice 4 – Tabela de Análise de Conteúdo 116
Apêndice 5 – Reflexões Cooperadas 119
Apêndice 6 - Notas de campo 124
Apêndice 7 - Planificação da atividade " Mapa de Presenças" 132
Apêndice 8 - Planificação da atividade "Agenda Semanal" 133
Apêndice 9 - Planificação da atividade "Que Mudanças? Que Rotinas?" 134

Índice de Figuras

Figura 1 – Agenda Semanal.....63

Figura 2 – Mapa de Tarefas.....63

Figura 3 – Instrumentos de Pilotagem.....63

Figura 4 – Mapa do Tempo.....63

Figura 5 – Plano do Dia.....63

Figura 6 – Diário de Grupo.....63

Figura 7 – Mapa de Presenças.....64

Figura 8 e 9 – Atividade “Mapa de Presenças”.....69

Figura 10 e 11 - Continuação da atividade “Mapa de Presenças”.....70

Figura 12 - Atividade “Agenda Semanal”.....74

Figura 13, 14, 15 e 16 – Atividade “Agenda Semanal”.....75

Figura 17 – Dinamização da atividade- Recolha de dados.....81

Figura 18 e 19 – Realização das ilustrações.....84

Figura 20 e 21 – Construção do Cartaz.....84

Figura 22 e 23 – Cartaz “Que rotinas? Que Mudanças?” finalizado.....85

Introdução

O presente projeto de investigação surge com o objetivo de apresentar e analisar, de uma forma reflexiva, a Prática Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, tendo início no ano letivo de 2020/2021 e terminado no ano letivo 2021/2022.

A vertente prática decorreu em dois contextos educativos distintos, contudo ambos tiveram a duração de 10 semanas. O primeiro momento de estágio decorreu em contexto de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e o segundo momento decorreu em contexto de Jardim de Infância, numa instituição de cariz privado. Mais tarde, no segundo ano de Mestrado, houve um terceiro momento em que foi possível regressar aos contextos anteriormente mencionados, contudo este teve a duração de apenas duas semanas em cada.

Inicialmente, ao frequentar o primeiro momento de estágio, deparei-me com uma situação que, a meu ver, possuía todas as características que procurava para a realização do projeto de investigação. Porém, ao realizar o segundo momento de estágio percebi que havia a necessidade de explorar outra temática que me cativava desde o início do meu contacto com a educação de infância, sendo esta a participação das crianças nos momentos da sua rotina. Assim, procurei desmistificar e desconstruir o tema inicial, de modo a chegar ao tema atual: A importância de potenciar a participação da criança nos momentos da rotina diária em Educação de Infância.

Ao observar ambos os grupos, assim como as suas rotinas e as práticas das respetivas educadoras cooperantes, compreendi que a voz da criança era, sem dúvida, um fator fundamental para a organização da rotina diária. De acordo com as educadoras cooperantes, esta era uma das suas prioridades, no sentido em que consideravam a participação e o envolvimento da criança na maioria das dimensões do quotidiano pedagógico. Contudo, compreendi que existiam alguns instrumentos de pilotagem em falta na rotina diária, que podiam ser introduzidos de modo a enriquecer o ambiente educativo, assim como a participação do grupo de Creche nos momentos da rotina. Relativamente ao contexto de Jardim de Infância, compreendi que alguns dos instrumentos de pilotagem, já utilizados pelo grupo, não estavam a ser explorados e utilizados com a mesma frequência, o que me levou a procurar respostas e compreender o motivo da ausência da utilização dos mesmos e qual o impacto desta ausência na

participação das crianças nos momentos da rotina, mais concretamente nos momentos destinados à utilização de instrumentos de pilotagem.

Após contactar com os dois contextos de estágio, deparei-me com valências distintas e níveis de desenvolvimento e aprendizagem diferentes, o que me permitiu detetar as potencialidades e fragilidades que neles existiam face à participação das crianças, sendo que sobressaíam como fragilidade a falta de instrumentos de pilotagem no contexto de Creche. Segundo o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo seguido pelas duas instituições de estágio, estes são uns dos principais potenciadores da participação das crianças nos momentos da rotina. Outra fragilidade com que me deparei, já no contexto de Jardim de Infância, foi a reduzida, ainda que necessária, participação das crianças nos momentos da rotina. A sua origem deveu-se à drástica situação pandémica, face ao novo coronavírus SARS-CoV-2, responsável pela doença Covid-19. Esta é uma doença infeciosa viral que afetou a população de modo global e caracteriza-se por causar infeções brandas, moderadas e graves. De acordo com os vários estudos feitos, o coronavírus afetou em menor proporção a saúde de crianças e adolescentes, apresentando sintomas com menor gravidade nessa faixa etária, tendo como comparação a população adulta (Santos et al., 2021). Como resposta ao rápido e urgente estado de emergência, e, de modo a diminuir a propagação da doença, foi necessário implementar algumas medidas, a fim de controlar os impactos da pandemia. Neste sentido, presenciámos o fecho de escolas e creches, distanciamento social e o isolamento social. Estas medidas provocaram mudanças no cotidiano das pessoas em todo o mundo e restringiu a socialização na infância, ameaçando a saúde mental das crianças e jovens (idem).

Lee (2020, cit. por Neumann et al., 2020, p. 58-59), refere que as consequências destas medidas trouxeram diversos efeitos negativos na população, tais como "medo de contágio, tédio, frustração, ausência de suplementos necessários, falta de informação, perda financeira e especialmente destinado às crianças, riscos de impactos psicológicos negativos.".

Santos et al. (2021, p. 3) afirmam que "durante a pandemia, foram observadas maiores demandas de saúde voltadas para problemas psicológicos, como ansiedade, medo e stresse, para além de mudanças nos aspetos sociais como a substituição da interação física pela digital". Com a ausência de rotina escolar e distanciamento físico, observou-se o aumento excessivo da utilização das novas tecnologias, como telemóveis, computadores

e jogos. Todos estes meios tecnológicos ganharam a grande adesão de adolescentes e crianças, incluindo menores de dois anos de idade. Esta grave utilização por parte dos mais jovens começou a apresentar evidências de alterações psicossociais, potencialmente influentes no desenvolvimento dos mesmos (idem). Tal como as tecnologias, outros fatores que trouxeram diversas repercussões a nível social e psicológico para as crianças foram o isolamento social e fecho das escolas (Costa da Silva et al., 2021). O distanciamento escolar causou uma grande alteração na rotina das crianças, assim como na prática de atividade física, os ciclos de sono passaram a ser mais irregulares e muitas famílias adotaram uma dieta menos saudável face às baixas fontes de rendimento, resultantes da pandemia (Giareta et al., 2019, cit. por Neumann et al., 2020).

Castillo e Velasco (2020; Kumar et al., 2020; Singh et al., 2020, cit. por Costa da Silva et al., 2021), referem que, a escola, além de educar, auxilia na socialização e no desenvolvimento de habilidades interpessoais das crianças. Na mesma linha de pensamento, Santos et al. (2021) afirmam que:

> O processo de socialização contribui para a evolução de aspetos éticos, morais e culturais para se viver em sociedade e contribui para a formulação da identidade e autonomia. Dizem-nos ainda que, podemos detetar esse desenvolvimento através a partir dos encontros com pessoas familiares, do ambiente escolar ou até a comunidade em geral. (p. 3)

Neste sentido, a ausência do ambiente educativo causou desorganização nas rotinas das mesmas, fazendo com que, por não poderem brincar ao ar livre ou conviver com amigos do seu quotidiano, começassem a expressar níveis mais baixos de afeto e níveis mais altos de irritação, frustração e aborrecimento, tornando-se assim mais dependentes dos familiares com quem conviveram nesse período.

Os autores citam ainda Ghosh et al. (2020) que nos relatam que a escola é "uma casa fora de casa", pois oferece liberdade, interação com diferentes pessoas e acompanha pedagogicamente e psicologicamente quem nela "reside", porém tudo isso foi interrompido de maneira imprevisível, deixando as crianças desamparadas e assustadas.

Após todo o período pandémico, as crianças regressaram aos ambientes educativos e, durante um longo tempo, demoraram a adaptar-se novamente às rotinas, aos pares e aos próprios espaços. Ainda assim, perante todas as dificuldades por que todos passaram, o

foco dos profissionais de educação centrou-se em promover novamente os principais objetivos para o desenvolvimento pessoal de cada criança, garantindo que as mesmas pudessem voltar a desenvolver uma autoestima positiva, a curiosidade e motivação pela aprendizagem e boas competências de socialização, que acabaram por ficar perdidas durante este percurso longo e inesperado, de modo a garantir a saúde mental de todas as crianças (Wang et al., 2020, cit. por Neumann et al., 2020).

Ao deparar-me com toda esta situação, percebi que a participação das crianças nos momentos da rotina deveria ser cada vez mais promovida, tendo em consideração o período em que ficaram estagnadas em casa, com interações limitadas. Focando-me no modelo pedagógico utilizado pelas instituições e nas reflexões realizadas com as Educadoras Cooperantes consegui chegar à questão de investigação, dando então realce aos instrumentos de pilotagem implementados na sala de atividades.

Neste sentido, defini como questão de investigação: **Qual o impacto que os instrumentos de pilotagem têm na participação das crianças ao longo dos momentos da rotina em Creche e Jardim de Infância?**

De modo a responder a esta questão, tracei os seguintes objetivos da investigação: i) compreender de que forma a voz da criança é escutada pela equipa pedagógica; ii) promover a participação da criança nos momentos da rotina através de instrumentos de pilotagem; iii) perceber o impacto que os instrumentos de pilotagem têm na participação das crianças nos momentos da rotina.

O presente relatório é composto por cinco capítulos, sendo estes o Quadro teórico de referência, a Metodologia de Investigação, a Apresentação e Caracterização dos Contextos Educativos, a Descrição e Interpretação das Intervenções e por último, as Considerações finais.

No primeiro capítulo, Quadro teórico de referência, apresento os autores de referência face à abordagem teórica, assim como alguns aspetos relevantes que sustentam esta investigação, nomeadamente: Organização Temporal e a sua importância a nível pedagógico; Participação das Crianças e o impacto no seu Desenvolvimento e Aprendizagem; Interação Adulto-Criança nos momentos de planeamento; Papel do Adulto na Organização e Gestão das Rotinas; Interações, Ritmos e Singularidades das crianças e O Movimento da Escola Moderna e a utilização de Instrumentos de Pilotagem na Rotina Diária.

No segundo capítulo apresento a Metodologia de Investigação, onde, de forma sumária, faço referência aos fundamentos da Investigação Qualitativa e a Investigação-Ação, e às técnicas e instrumentos de recolha de informação.

O terceiro capítulo incide na caracterização dos contextos educativos onde realizei o estágio.

No quarto capítulo apresento a descrição e interpretação das intervenções realizadas nos momentos de estágio, tanto na valência de Creche como de Jardim de Infância. Apresento, ainda, um balanço de cada intervenção.

O quinto capítulo é destinado às considerações finais, onde reflito e analiso todo o meu percurso enquanto estudante, estagiária e futura profissional na área de Educação de Infância, como também irei responder à questão de investigação do relatório.

Por fim, apresento as referências bibliográficas a que recorri durante a investigação e alguns apêndices que considero relevantes para a melhor compreensão de alguns factos apresentados ao longo do relatório.

Capítulo I – Quadro teórico de referência

No presente capítulo irei abordar os principais aspetos teóricos que contribuíram para a realização e compreensão do tema de investigação, sendo este a participação das crianças nos momentos da rotina em Creche e Jardim de Infância. Apresentá-los-ei por ordem de relevância para o projeto, de modo a interligá-los uns aos outros. Neste sentido, considero que é importante começar por abordar o conceito de organização temporal, assim como a sua importância a nível pedagógico, uma vez que foi este que, primeiramente, me despertou a atenção para a importância de compreender melhor este tema tão presente na vida das crianças.

O segundo conceito que irei abordar foca-se na participação das crianças, tanto na organização e estruturação das rotinas, como nos vários momentos em que esta contacta com os instrumentos de pilotagem presentes no quotidiano da sala de atividades. Penso que ambos estão interligados atendendo que ”planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem.“ (Silva et al., 2016, p. 16). Deste modo, considero fundamental abordar a interação adulto-criança nestes mesmos momentos. Outra temática também relevante para o projeto é o papel do adulto enquanto gestor do currículo, na medida em que todos os adultos constituintes da equipa pedagógica têm influência na construção e planeamento das rotinas diárias. De seguida, irei abordar as interações, ritmos e singularidades das crianças, como características crucias para a constante adaptação da rotina, a que denominamos rotina flexível. Estas são de igual forma importantes para a participação das crianças, no sentido em que permitem ao educador potenciar momentos que respeitem o espaço da criança e que, concomitantemente, a façam sentir que tem voz. Por fim, o modelo pedagógico regido pelas duas instituições, o Movimento da Escola Moderna, assim como a utilização de Instrumentos de Pilotagem na Rotina Diária.

1. Organização da Rotina diária e a sua importância a nível pedagógico

Desde cedo que o conceito de organização de rotina diária surge nos mais diversos momentos do nosso quotidiano, tendo início no ambiente familiar, passando pelo ambiente educativo e mais tarde encontramo-lo no ambiente profissional. É importante garantir que todos eles se encontrem interligados, pois como Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) referem, a organização do quotidiano no ambiente educativo procura oferecer uma estrutura que contribua com experiências significativas para a construção da identidade de cada um.

É cada vez mais importante que a criança ingresse em instituições educativas desde os primeiros anos de vida, uma vez que, é fundamental que exista uma rotina contínua e cooperada entre o contexto escolar e o contexto familiar. A presença da criança num espaço de aprendizagem coletivo traz também imensas aprendizagens para a mesma, assim como progressos no desenvolvimento a nível cognitivo, social e emocional, sendo que o ambiente do espaço educativo está repleto de elementos promotores de estímulos para as crianças. Neste sentido, "ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças, [os educadores], em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de modo que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida" (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Esta deve ser pensada tendo em consideração a "diferenciação e a simultaneidade de atividades" (Folque & Bettencourt, 2018, p. 130). A criança necessita de encaminhamento do adulto para que o seu quotidiano siga um caminho constante e previsível.

Silva et al. (2016) referem-se à sucessão de cada dia, mais concretamente manhãs e tarde, como rotina pedagógica, no sentido em que esta é planeada e pensada pelo educador com o objetivo de dar a conhecer às crianças a sucessão de acontecimentos pelos quais vão passar e vivenciar durante o dia. As crianças sentem-se mais confiantes, pois podem prevê-los, tendo a liberdade de propor modificações. Neste sentido, é conhecida como rotina pedagógica e promove um ambiente acolhedor e seguro à criança, para que esta se sinta mais capaz e integrada no ambiente educativo. Segundo Araújo (2018, p. 84) esta organização temporal considerada previsível e ponderada "apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir

confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos.". Associada à previsibilidade, encontramos a flexibilidade, pois tal como referem Post e Hohmann (2011) as equipas educativas procuram construir uma rotina diária que possa ser facilmente prevista por parte da criança. Esta deve ser organizada e consistente, contudo suficientemente flexível para ir ao encontro das necessidades de cada criança.

Para Lerner e Horn (2015), a rotina flexível é caracterizada por ser rica, alegre e prazerosa, uma vez que proporciona diariamente um ambiente estimulante, desafiador e com diversas intenções. Relativamente à rotina consistente, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que "uma rotina diária consistente permite às crianças aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas "à dimensão da criança" (p. 224). Neste sentido, Post e Hohmann (2011) referem que a possibilidade de vivenciar repetidamente uma programação diária consistente, permite aos bebés e às crianças ganharem um sentido de continuidade e de controlo.

Habitualmente, a rotina é caracterizada como uma sequência de acontecimentos previamente planeados pelo educador, porém continua a estar sujeita à imprevisibilidade das interações que nela acontecem. Assim, é importante referir que cada rotina, ainda que planeada para o grande grupo, deve ser adaptada ao horário personalizado de cada bebé ou criança (idem). Como afirma Portugal et al. (2016), existem diversos momentos como os cuidados diários, muda de fraldas, dar de comer, entre outros, que são potenciadores de interações individualizadas, caracterizadas por maior intimidade e cumplicidade entre a adulto e a criança, que, por vezes, tornam-se inexistentes em contexto de grande grupo. Relativamente à mesmo ideia, Machado e Simões (2015) referem que, por existirem diversas interações na relação entre o adulto e a criança, tal como foi referido anteriormente, esta relação pedagógica torna-se particular e diferenciada.

De acordo com Madeira (2017), a estruturação do tempo em sala, ou rotina diária, é uma das bases do trabalho pedagógico, isto porque contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, na medida em que esta compreende e adquire um melhor nível de orientação, relativamente ao espaço e ao tempo. Um dos fatores importantes a ter em consideração quando se estrutura a rotina diária da sala centra-se no modelo pedagógico da instituição. Entre os vários modelos pedagógicos praticados atualmente, o Movimento da Escola Moderna (MEM) é um dos modelos que valoriza a participação das crianças

no processo educativo, e por esse motivo incentiva a comunicação e relação entre os adultos e as crianças da comunidade educativa.

As faixas etárias variam consoante o contexto e por esse motivo, é importante adequar os momentos do dia ao respetivo contexto. Folque e Bettencourt (2018, p. 130) identificam os vários momentos da rotina em Creche como atividades humanas autênticas. Referem então que, "o início e final do dia na Creche são momentos privilegiados para o estabelecer das relações de confiança e reconhecimento mútuo entre as famílias e o grupo de pertença na Creche". Para Portugal et al. (2016, p. 12) os diversos momentos da rotina, incluindo o acolhimento e a partida ao fim do dia, devem ser explorados como tempos de qualidade, pois são relevantes para o estabelecimento de relações diádicas e altamente responsivas. As autoras referem que "a criança conhecerá no contexto de Creche tempos educativos de excelência". Apresentam ainda o momento de explorar, descobrir e brincar como um momento espontâneo em que a criança é livre para explorar e compreender o mundo à sua volta, nomeadamente as pessoas e os objetos que a rodeiam (idem).

Segundo Folque e Bettencourt (2018), os vários tempos do dia podem ser pensados de modo a promover novos ambientes de exploração, tendo sempre em consideração o interesse que as crianças transmitem. Gonçalves (2020, p. 27) refere que "as crianças exploram as suas características e possibilidades, testam hipóteses, atribuem novas funções e, sobretudo, experimentam o prazer de criar e recriar a própria brincadeira.". Neste sentido, a observação por parte do adulto:

> Torna-se assim uma atitude ativa, que deve ser caracterizada por escutar atentamente e mostrar disponibilidade dando espaço à criança; neste sentido a observação nunca é neutra, mas sempre reveladora de olhares, interrogações e pontos de vista próprios de quem observa. (Guerra & Luciano, 2019, p. 9)

Ao observar continuamente a criança, o educador começa a identificar interesses por parte da mesma que, com o tempo, contribuem para a estruturação de atividades. Estas têm o objetivo de ir ao encontro da satisfação e bem-estar da criança. Para Folque e Bettencourt (2018, p. 131), estas atividades são "desenvolvidas pelos adultos com as crianças, dão possibilidade aos mais pequenos de observarem os adultos ou os pares mais velhos, participando progressivamente de forma mais plena". As autoras fazem ainda referência

aos vários momentos de comunicação e partilha que ocorrem em pequeno grupo e que mais tarde são alargadas ao grande grupo. Estes podem acontecer em momentos definidos pelo adulto, como por exemplo quando este convida a criança a contar uma novidade aos pares.

Muitas destas partilhas são realizadas nos momentos de refeição (tanto no almoço como no lanche), isto porque são momentos repletos de significados e aprendizagens, tanto para as crianças como para os adultos que os vivenciam. Neste momento acontecem partilhas de tradições e costumes, são instruídas aprendizagens tanto alimentares como regras sociais e por isso é importante que a interação entre o bebé e o educador se expanda de tal forma que abranja o grupo, as famílias e a comunidade (Folque & Bettencourt, 2018).

O momento de higiene é também fundamental quando pensamos na rotina, pois de acordo com as autoras, começa por ser da grande responsabilidade do adulto, que rapidamente incentiva a participação da criança, promovendo a sua autonomia. "Contrariamente à alimentação, os momentos de higiene são essencialmente espaços de individualidade e privacidade, o que por vezes é difícil de concretizar nas instituições para a infância" (idem, p. 132).

Um dos momentos que pode, ou não, estar presente na rotina do espaço educativo é o momento de repouso. Tal como indicam Post e Hohmann (2011):

> A hora da sesta num programa de educação infantil ocorre tanto por imposição do cansaço das crianças, como por ser uma parte regularmente programada do dia no infantário. A sesta proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças. (p. 241)

No entanto, ainda que seja um momento programado pela maior parte das instituições, deve respeitar sempre os ritmos próprios de cada criança, assim como as suas necessidades.

Portugal (2012), defende que para assegurar a satisfação das necessidades de cada criança, é necessário proporcionar experiências rotineiras que abranjam diversos campos. Sendo estes, as necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da

temperatura, descanso); as necessidade de afeto; as necessidade de segurança; as necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, entre outros); as necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, entre outros) e as necessidade de significados e de valores. A mesma autora afirma que "Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas" (idem, p. 5). Surge então o conceito de educare, que de acordo com Correia (2018) traduz-se na ideia de que qualquer prática com crianças necessita de coligar cuidados e educação numa perspetiva integradora, indissociável, complementar e holística. De acordo com Caldwell (2005, cit. por Dias, 2012, p. 14), "Não se pode educar sem prestar cuidados e proteção, e não se pode prestar cuidados corretos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar". Este conceito permite à educadora desempenhar um conjunto de tarefas que acompanham o desenvolvimento da criança, atendendo tanto às necessidades físicas como sociais da mesma, na medida em que educa e cuida (idem). Sobre o tema, Campos (1994, cit. por Correia, 2018) refere que cuidar e educar são dimensões do atendimento à criança que de forma alguma devem ser difundidas. Neste sentido, defende que "o desenvolvimento das crianças necessita de todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao quotidiano (...)" (idem, p. 62).

2. Participação das Crianças e o Impacto no seu Desenvolvimento e Aprendizagem

Para Fernandes (2005, p. 116),

> "Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam".

Porém, quando se refere à participação de crianças nem sempre é tida a mesma consideração, desvalorizando assim a importância da voz da criança. Tomás (2006) identifica obstáculos e mitos que se vão fazendo ouvir através de alguns autores (Alderson, 2000; UNICEF 2002; Lansdown, 2005; Soares, 2005) e apresenta contradições face ao que é referido. Um dos exemplos apresentados pelos autores anteriormente referidos remetem que "a infância deve ser protegida, a participação fará com que se tornem pequenos adultos e as crianças devem ser crianças." (p. 210), ao que Tomás (2006) responde que é importante incluir a criança no mundo, ou seja, dar-lhe voz nos momentos de tomada de decisões sobre a própria vida, sendo necessário encontrar um equilíbrio entre os desejos e necessidades da mesma e a sua proteção contra algo que a prejudique. De seguida, apresenta outra ideia dos mesmos autores referindo que "As crianças podem incorrer em perigos se as deixarmos decidir sobre tudo na sua vida." (p. 211). Ao que a autora afirma que a participação da criança deve ser pensada como um processo de negociação entre adultos e crianças, na medida em que, a comunicação é fundamental neste processo cooperado educativo (idem, 2006).

Ao refletir sobre a participação das crianças no processo educativo, descobrimos um grande número de possibilidades que surgem associadas a esta. Torna-se assim importante compreender de que modo é que esta participação está presente ou pode passar a estar de forma a valorizar a voz da criança. Para que isso aconteça devemos promover uma pedagogia participativa, que de acordo com Cardoso (2010) encara a criança como ativa, consciencializada do seu próprio poder, implicada e envolvida. Esta pedagogia

incentiva a criança a participar ativamente no processo educativo, promovendo o sentido de importância e de pertença, de responsabilidade e autonomia contribuindo assim para a formação social da criança. A mesma autora refere que um traço comum nas várias perspetivas que são observadas é "a relevância dada (...) ao brincar/atividade espontânea das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico a desenvolver e à participação efetiva das crianças nos contextos, numa escuta atenta da sua voz, olhando-as como seres ativos, competentes e com direitos" (idem, p. 5).

As pedagogias participativas preconizadas nos modelos pedagógicos tais como o MEM, High Scope, Reggio Emilia, Pedagogia-em-Participação, consideram que a criança aprende pela ação e para isso é necessário haver escuta, participação e negociação.

Cardoso (2010) defende que os educadores adequam o modelo pedagógico intercalando os seus princípios com um clima de livre expressão, proporcionando às crianças momentos em que podem explorar ideias, materiais e projetos. Sarmento (2005) refere que os adultos presentes e responsáveis pela educação dos bebes, precisam de compreendê-los e para o conseguirem utilizam como ponto de partida os interesses manifestados pelo comportamento e verbalizações das crianças, ainda que poucas, como também as observações que fazem das escolhas espontâneas que as mesmas fazem diariamente.

Neste sentido, a participação das crianças surge, maioritariamente, da interação adulto-criança, na medida em que esta participação na gestão cooperada do currículo, em contexto de Creche, decorre sobretudo da escuta ativa dos adultos, da observação e comunicação com as crianças (idem). De acordo com as ideias de Rinaldi (2006, cit. por Parente, 2012, p. 36) "escutar significa que se dá valor ao outro, significa que se está atento ao outro e disponível para ouvir o que ele diz e para procurar atribuir significado ao que é dito.".

Sobre este tema, Tomás e Fernandes (2013, p. 212) afirmam que,

> "a participação social das crianças implica que as suas múltiplas linguagens sejam consideradas como ferramentas legítimas em qualquer processo participativo, o que requer um esforço de tradução por parte dos adultos no sentido de valorizar as variadas formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem".

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, cit. por Parente, 2012) defendem também que um dos fatores que favorece a criação de relações ou interação entre os adultos e as crianças, assim como com os seus pares se centra principalmente na escuta da voz da criança. As famílias têm também um papel importante neste processo, na medida em que partilham os interesses, necessidades e capacidades das suas crianças, para que a equipa tenha a possibilidade de planear tendo em consideração os fatores referidos anteriormente. Cabe assim à educadora (com o apoio da equipa, famílias e comunidade) criar um ambiente rico em recursos e materiais que permitam à criança consciencializar-se de si própria e dos que a rodeiam. "Esta tomada de consciência permite-lhes antecipar ações, expressar interesses e modos de agir, participando na definição do planeamento" (Folque et al., 2015, p. 25).

Cardona (1999) considera que a prática pedagógica no Jardim de Infância deve ser pensada de modo a corresponder e respeitar as características individuais de cada criança, porém só se torna possível se existir uma participação ativa, tanto na organização como no desenvolvimento das diversas atividades. Esta participação ativa surge a partir de um ambiente educativo bem definido e organizado, pelo educador, dentro da sala. A mesma autora refere que, as atividades livres têm um papel fundamental no estimular da participação das crianças, no sentido em que lhes permitem integrarem-se gradualmente no trabalho realizado em sala, conhecer os pares, elaborar projetos em pequenos grupos para que, mais tarde, se tornem ativos na organização cooperativa do grupo (idem). Esta integração e envolvimento por parte da criança no trabalho realizado em sala está associada ao apoio do adulto, pois tal como defende Ministro (2018):

> O conceito de envolvimento relaciona-se diretamente com o conceito de participação na medida em que ambos pressupõem, da parte dos adultos, respeito e valorização das atitudes e interesses das crianças. Independentemente da faixa etária ou nível de desenvolvimento, as crianças expressam-se e comunicam de diferentes formas, e evidenciam níveis elevados de envolvimento quando as suas necessidades e interesses são ouvidos e satisfeitos. (p. 122)

De acordo com Silva et al. (2016), reconhecer a criança como individuo capaz de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem atribui-lhe um papel ativo de sujeito e

agente do processo educativo. A partir deste papel, devemos explorar as suas experiências e valorizar os seus saberes e competências, na medida em que permitimos que a criança desenvolva todas as suas potencialidades. O papel ativo da criança deve ser valorizado e reconhecido por todas as instituições, comunidades e grupos em que esta se encontra inserida, uma vez que é um direito reconhecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), produzido pela UNICEF. O artigo 13º refere que:

> A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança" (p. 13).

Relativamente aos direitos da criança como sujeito e agente ativo, as autoras Silva et al. (2016) afirmam que:

> Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros. (p. 9)

Pinto (2010) referindo diversos autores (Blasco, Bailey & Burchinal, 1993; de Kruif & McWilliam, 1999; McWilliam & Bailey, 1995; Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha & Bairrão, 2006) afirma que à medida que a idade cronológica, assim como a idade desenvolvimental das crianças aumenta, existe também um aumento do nível de sofisticação do seu envolvimento, tal como a frequência das suas interações com os pares.

De acordo com Ministro (2018), o nível de envolvimento das crianças é considerado um meio fundamental para o educador avaliar a sua própria ação, no sentido em que ao observá-lo consegue compreender quais as propostas ou atividades que necessitam de ser ajustadas ao longo do dia, de modo que correspondam aos interesses das crianças. Uma vez que, as rotinas são pensadas e feitas para a criança, é cada vez mais importante que

estas possam ter um papel decisivo no processo de planeamento. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011) referem que ao planearmos as rotinas diárias com as crianças, permitimos-lhes que antecipem aquilo que se desencadeará ao longo do dia, dando-lhes assim um grande sentido de controlo sobre o que fazem em cada momento. Silva et al. (2016) indicam que a participação das crianças no processo educativo, seja nas rotinas, atividades ou avaliações, favorecem o meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem, permitindo ainda que o todo o grupo beneficie da diversidade dos saberes de cada um.

Parente (2010, p. 34) afirma que, "defender uma conceção de educação ancorada no paradigma sócio construtivista implica reconhecer o direito da criança de participar no processo de aprendizagem e consequentemente, o direito de participar no processo de avaliação de aprendizagem". Sobre esta ideia, Hohmann e Weikart (2011, p. 224) referem que a rotina deverá permitir "às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos". Por fim, Silva et al. (2016) relatam que cada criança, ao ter um envolvimento direto no processo educativo, aprende a defender as suas ideias e a respeitar as dos pares e, concomitantemente existe um desenvolvimento na aprendizagem de todos os envolvidos, tanto crianças como educadores.

2.1. Interação Adulto-Criança nos momentos de planeamento

De acordo com o referido anteriormente, considero fundamental que nos momentos de planeamento e organização da rotina, seja potenciada uma boa comunicação entre o adulto e a criança, pois só assim será possível obter resultados que correspondam aos objetivos pedagógicos do educador. Neste sentido, Machado e Simões (2015, p. 201) referem que o principal objetivo do educador, pensando em toda a ação pedagógica, é "promover uma relação pedagógica de qualidade que garanta o bem-estar físico e psíquico da criança e a sua aprendizagem plena e holística que será a base do seu sucesso pessoal e académico e da sua aprendizagem ao longo da vida". Barbosa (2010) considera que a sala deve ser um lugar que privilegia a convivência entre os adultos e as crianças e que é rico em saberes e conhecimentos. Deve ser então caracterizado como "um espaço social que valoriza a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (idem, p. 1).

Bruner (1996, cit. por Oliveira-Formosinho, 2018) afirma que a pedagogia contemporânea necessita de compreender a vantagem das crianças terem consciência dos seus processos de pensamento, e, de modo a potenciar esses conhecimentos "os profissionais precisam de ajudar a criança a pensar sobre o fazer, sobre o pensar e sobre o conhecer, isto é, a desenvolver a metacognição" (p. 40). Entre algumas das atuais pedagogias que respeitam a voz da criança no processo de educativo, Oliveira-Formosinho (2018) considera que a educação de infância contribui para o desenvolvimento de identidade da criança, pois através da exploração e comunicação, a mesma desenvolve o sentimento de pertença, o que a leva a construir uma narração significativa da aprendizagem desenvolvida. Sousa e Machado (2018) identificam alguns momentos em que a interação entre o adulto e a criança são valorizados, sendo um deles na planificação, ao que as mesmas referem que é o "tempo de definir intenções para a ação, de escutar as intenções dos pares - as crianças aguardam a sua vez de planificar, escutam os seus pares e até sugerem o que eles podem fazer;" (pp. 64-65), é também o momento em que ouvem as suas motivações e a dos pares, definem os seus propósitos e tomam decisões, como por exemplo, relativamente à área da sala onde querem brincar. Tendo isto em consideração, as autoras afirmam ainda que o adulto continua a ter um papel importante, no sentido em que escuta a criança e contribui com sugestões que possam enriquecer a aprendizagem do grupo.

Para além da observação e da escuta, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem ainda a negociação, onde o diálogo entre o educador e as crianças fornece os detalhes para compreender quais os processos, conteúdos curriculares, ritmos e modos de aprendizagem que estão ou devem ser praticados na sala.

Sousa e Machado (2018, p. 65) dão o seu contributo relativamente ao último processo referido, a negociação, referindo-se ao mesmo como momentos de reflexão. Os mesmos afirmam que "os adultos criam um ambiente conversacional apoiando a escuta e a comunicação das crianças - partilham com o grupo o que observaram, o que escutaram, colocam questões, envolvem o grupo no diálogo com o seu par, elogiam os processos e as realizações". Consideram que este tempo é dedicado às narrativas das crianças sobre as experiências vividas ao longo do dia, uma vez que há um momento de escuta de si e dos pares e refletem em conjunto sobre as suas explorações, descobertas, experiências

que possam ter desenvolvido por si próprias, interações e relações que criaram e fortaleceram com as outras crianças.

3. Papel do Adulto na Organização e Gestão das Rotinas

Ao falarmos em organização e gestão das rotinas, falamos obrigatoriamente do papel do educador, na medida em que é este o principal gestor desta tarefa. De acordo com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância definido pelo Decreto-Lei nº 241/2001, o educador de infância "Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo" (p. 5573). No entanto, não considero que este seja o único profissional com um papel ativo no que se refere à organização e gestão das rotinas. Silva et al. (2016) referem que existem pelo menos três participantes no processo de integração do planeamento e avaliação na prática educativa sendo estes as crianças, as famílias e outros profissionais. Posto isto, o termo *adulto* torna-se o mais adequado quando se fala nos intervenientes que executam a função de gestor da rotina. Morais (2016) refere a ideia de Ostetto (2013), em que esta defende que o educador enquanto gestor e promotor de rotinas flexíveis potencia a participação das crianças na estruturação e planificação das mesmas, considerando-as seres que interagem e fazem. Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Relativamente às famílias, são um dos elementos importantes no processo de planear e gerir a rotina, na medida em que "envolver as famílias e ter em consideração a avaliação que, na educação pré-escolar, assume um carácter marcadamente formativo e desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem" (Machado & Simões, 2015, pp. 202-203). De acordo com Silva et al. (2016), a participação dos diferentes intervenientes referidos, como também de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação é um grande contributo, no sentido em que enriquece o processo educativo da criança, na medida em que esta alarga as suas interações com o mundo que a rodeia. Neste sentido, "cabe ao/a educador/a criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas." (Silva et al., 2016, p. 17). De modo a assegurar que todas as necessidades são respondidas, as autoras indicam que o adulto necessita de priorizar a observação e o registo, tornando-se assim possível recolher as

informações necessárias para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas aplicadas em sala (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas).

Relativamente à observação feita pelo adulto, Guerra e Luciano (2019) mencionam que:

> "Observar torna-se assim uma atitude ativa, que deve ser caracterizada por escutar atentamente e mostrar disponibilidade dando espaço à criança; neste sentido, a observação nunca é neutra, mas sempre reveladora de olhares, interrogações e pontos de vista próprios de quem observa que se cruzam com os saberes e interesses que as crianças manifestam". (p. 10)

Como refere Figueiredo (2005, cit. por Madeira, 2017), a estruturação da rotina diária implica que o adulto, mais concretamente o educador, seja gestor do currículo tendo sempre em consideração os horários de cada criança, assim como o horário global da sala. Este é um processo desafiante e complexo, que por ser de grande dimensão, requer o trabalho em equipa de todos os participantes envolvidos no processo educativo. Os vários intervenientes despendem de períodos do dia para analisar as observações das crianças e planificar de acordo com as mesmas. De certo modo, a avaliação acaba por estar associada ao planeamento, no sentido em que no processo de autoavaliação, o educador ajuda a criança a aprender a prever o que quer fazer, para que consiga planear melhor futuramente (Silva et. al, 2016).
De acordo com as mesmas autoras:

> "Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades" (p. 13).

Para Machado e Simões (2015, p. 201), "Um educador tem, para com as crianças, o compromisso ético de responder com qualidade às suas necessidades educativas fazendo

com que seja fundamental gerir o grupo de tal modo que se lhe garanta, simultaneamente, equidade, sequencialidade, aprendizagem e estabilidade". Neste sentido, a organização do grupo de crianças é, também, uma tarefa importante para o educador, na medida em que "implica escolhas adequadas que privilegiem uma participação plena por parte das crianças" (Folque & Bettencourt, 2018, p. 125).

Lill e Prott (2015, cit. por Gonçalves, 2015, p. 28) afirmam que os educadores necessitam de "estar preparados para reconhecer os sinais das crianças como sendo mais importantes do que o seu plano educativo. O lema é: as crianças mostram-nos o que precisam. Sempre, independentemente da idade e das situações". Contudo, Araújo e Costa (2010), defendem que como gestor do currículo, o educador deve continuar a considerar a sua intencionalidade, tendo em atenção ao modo como a criança reage à sua proposta, ou seja, como se sente, como se envolve, como aprende e o que aprende. Ao proporcionar um ambiente rico em diversidade e aprendizagens significativas, o educador promove concomitantemente momentos de autonomia. A autonomia é efetivamente importante no desenvolvimento da criança e, por norma, surge através de momentos em que o educador permite que esta tenha a oportunidades de escolha e tomada de decisão. Neste sentido, Silva et al. (2016) referem que:

> A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar (...) passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. (...) Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação. (p. 36)

Enquanto gestor do currículo, o adulto deve ter como prioridade a opinião da criança, no momento de construção do mesmo, pois como Guerra e Luciano (2019, p. 8) defendem,

“a ação educativa não é a de transmitir, mas a de escutar”. Relativamente à gestão grupo e, concomitantemente, do currículo, Machado e Simões (2015) referem que:

> É necessário ponderar um conjunto de situações que se interligam e se influenciam mutuamente. É necessário pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças. (p. 201)

Por fim, Guerra e Luciano (2019) consideram que o educador tem como tarefa criar e proporcionar um ambiente que possibilite a escuta da voz da criança, uma vez que a mesma assume um papel de cocriador do saber.

4. Interações, Ritmos e Singularidades das crianças

Sendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem complexo, importa ter em consideração alguns dos fatores que mais influenciam a criança. Neste sentido, quando falamos na participação da criança na organização e nos momentos da rotina, necessitamos de pensar na criança como um ser vulnerável, com necessidades e singularidades. Como já foi referido, a criança precisa de sentir que pertence, precisa de confiar e sentir que os seus ritmos são respeitados. Deste modo, destaca-se a importância de criar grupos diversificados e inclusivos, no sentido em que a interação entre crianças que se encontram em momentos diferentes do seu desenvolvimento torna-se promotora e facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos (Silva et al., 2016). De acordo com Folque (2014), os grupos compostos por crianças de várias faixas etárias potenciam a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando um ambiente em que a criança se sente motivada e capaz de realizar atividades com o apoio do educador e dos pares.

Fino (2001) e Nichols et al. (2010, cit. por Arezes e Colaço, 2014) destacam a importância da interação entre pares de diferentes faixas etárias, num processo de encorajamento e transmissão de conhecimentos, considerando-os agentes metacognitivos que influenciam a compreensão social e emocional das crianças. Compreende-se então que as crianças aprendem sobretudo através das interações, pois como afirma Sarmento (2005), as interações que a criança vai tendo ao longo da sua infância abrangem uma grande variedade de realidades.

De certo modo, estas acabam por tornar-se uma mais-valia, contribuindo de forma involuntária, para a formação da identidade pessoal e social da criança. No centro desta questão, Sarmento (2005, p. 14) refere que o contacto interpessoal acontece na maioria das vezes com as famílias, com os pares e intervenientes escolares, como também nas relações comunitárias e circunstanciais. Assim, o autor afirma que "esta aprendizagem é eminentemente interativa, antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum".

Quanto às relações interpessoais, Barbosa (2010) refere que as mesmas devem ser valorizadas, na medida em que são estas que fornecem os elementos necessários para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças. Neste sentido, a autora indica que a educação infantil tem uma grande função relativamente às

crianças pequenas, uma vez que nessas faixas etárias, "as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva das crianças." (p. 3). Cabe aos educadores promoverem momentos ricos em interações entre as crianças, tanto em Creche como em Jardim de Infância e acima de tudo, ambientes de aprendizagem respeitadores dos ritmos de cada criança. Como é referido por Perrenoud (cit. por Barros, 2003, p. 3) "diferenciar o ensino permite a cada um aprender ao seu ritmo, com os métodos que melhor se adequam ao seu caso pessoal".

As singularidades de cada criança podem ser visíveis através dos vários momentos do dia. Neste sentido, podemos depararmo-nos com uma grande diversidade de comportamentos e cabe assim ao educador saber geri-los da melhor forma, proporcionando um ambiente confortável, flexível e enriquecedor para a criança. Por vezes, os momentos de grande grupo transmitem-nos o que as crianças pensam ou sentem, pois, estando num ambiente de partilha, a criança sente-se ouvida pelos pares e adultos presentes. Contudo, também o contrário pode acontecer, uma vez que pode sentir-se exposta acabando por reprimir os seus sentimentos, necessidades e interesses.

Os momentos de brincadeira são também um bom reflexo das características e singularidades da criança, na medida em que esta se encontra num ambiente mais descontraído e espontâneo. É um dos momentos que nos ajuda a conhecer realmente a criança na sua essência, ou seja, a compreender quais os momentos do dia que mais gosta, assim como as áreas que mais frequenta, como se apropria das brincadeiras, dos espaços e materiais disponíveis na sala. Todos estes conhecimentos que o educador vai adquirindo sobre as crianças, as suas individualidades, ritmos e interesses são cruciais para que possa moldar e ajustar a rotina a cada uma delas, tornando-a assim uma rotina flexível e participativa.

5. O Movimento da Escola Moderna e a utilização de Instrumentos de Pilotagem na Rotina Diária

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) reveste-se de uma grande importância para todo o meu processo de investigação, no sentido em que o mesmo se encontrava bastante presente nas práticas pedagógicas das educadoras de infância em ambos os contextos de estágio, assim como nas dinâmicas e ideologias das próprias instituições educativas. Desde os primeiros momentos "Despertou-me um certo interesse, pois não tinha tido a oportunidade de observar este modelo pedagógico anteriormente e, de facto, é muito interessante implementar em sala, tanto em Creche como em Pré-escolar." (Reflexão Cooperada, 9/11/2020). Ao contactar com o Modelo, percebi que me identifico bastante com o mesmo, sendo que este valoriza a participação efetiva das crianças no processo educativo. De modo a contextualizar a importância do modelo para o presente projeto de investigação, começo por apresentar os seus principais objetivos, assim como a sua relação com a participação da criança nos contextos educativos.

Neste sentido, de acordo com Niza (2015, p. 190) "O MEM assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas". Como refere Gomes (2014) e Niza (1996, cit. por Folque e Bettencourt, 2018, p. 114), este segue uma perspetiva sociocêntrica, com base na cooperação, e orienta-se por três finalidades formativas, sendo estas a "Iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura". De acordo com Folque e Bettencourt (2018), o movimento defende ainda a tomada de decisões partilhadas por todos os envolvidos, a cooperação na construção de uma vivência democrática e, por fim, a construção da cultura aliada a uma composição de sentido. O MEM é uma das perspetivas que potencia uma pedagogia participativa, a qual se encontra visível nos vários momentos da rotina das instituições que se regem por este modelo. Esta está presente tanto nos momentos de planeamento e avaliação, como nas atividades espontâneas. Relativamente ao contexto de Creche, Cardoso (2010) defende que os educadores adequam o modelo pedagógico intercalando os seus princípios com um clima de livre expressão, proporcionando às crianças momentos em que podem explorar ideias, materiais e projetos. Deste modo, as crianças participam nos vários momentos "de forma

autónoma, e com a mediação atenta do educador, as crianças apropriam-se dos instrumentos e dos processos, assim como dos conceitos e linguagem próprios de cada área de saber, motivados pela produção de obras culturais, assumindo-se como autores." (Folque, 2014, p. 963).

De acordo com Niza (2015), o dia encontra-se dividido por duas etapas, sendo que a primeira etapa (período da manhã) é focada no trabalho/ atividade eleita pelas crianças, contando sempre com o apoio discreto do educador. Na segunda etapa (período da tarde), sucedem-se sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas pelos educadores e, muitas das vezes, pelas crianças. O mesmo autor refere, ainda, que o dia se organiza da seguinte forma: Acolhimento, Planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva, balanço em conselho. Ainda que seja uma rotina educativa com uma estrutura organizada, torna-se importante que a mesma seja flexível, na medida que em alguns dias podem suceder-se ocorrências significativas para a vida do grupo e deve haver abertura para que a agenda de trabalho planeada no início da manhã, seja quebrada realizando assim algumas alterações (idem).

O mesmo autor refere que o ambiente da sala de atividades deverá resultar de um espaço agradável e altamente estimulante, pelo que é dever da educadora promover instrumentos de pilotagem que o potenciem um ambiente de aprendizagens à criança. Considera que estes instrumentos, têm a função de monitoragem da ação educativa e caracteriza-os como mapas de registo que apoiam o grupo de crianças e a equipa educativa na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Serralha (2009, p. 32) afirma que "ao longo do percurso de aprendizagem, é por meio dessas vivencias diárias que cada um aprende a ser cidadão responsável e democraticamente ativo, graças à liberdade que possui para aceder ao poder no grupo".

Nas salas de Jardim de Infância encontramos instrumentos como o Mapa de Presenças, Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas, Mapa de atividades, Diário de grupo, Plano do dia. A estes podem ainda ser acrescentados outros, desde que a sua utilização possa ser participada pela equipa educativa e pelas crianças (Niza, 2015). Procura-se que todos os instrumentos referidos anteriormente sejam apropriados pelas crianças diariamente, no sentido de se tornarem grandes potenciadores da participação das mesmas ao longo dos momentos da rotina. Estes instrumentos "constituem-se como documentos onde as

crianças veem registadas as rotinas e espaços da sala de atividades, entre outras informações importantes da vida do grupo, podendo os mesmos ser importantes para apoiar o grupo a apropriar-se do espaço e das rotinas" (Santos, 2020, p. 41). Serralha (2009) realça que:

> Os instrumentos de pilotagem a que o modelo recorre para regular as aprendizagens dos alunos, são importantes auxiliares tanto na hora do planeamento como da avaliação, isto é, orientam e verificam a ação educativa. Mais ainda, esses mapas de monitoragem mostram ao grupo a sua própria dinâmica, devolvendo a cada aluno a história evolutiva da sua aprendizagem, ajudando-o a tomar consciência do percurso então efetuado. (p. 34)

Os mesmos permitem aos adultos e às crianças uma melhor organização e gestão dos tempos passados em sala. Porém, pode ser necessário um maior apoio, por parte do adulto de referência, às crianças que nunca contactaram com estes instrumentos, de modo que a utilização dos mesmos seja cada vez mais autónoma.

O "Mapa das Comunicações" e o "Plano do dia", são ambos instrumentos de pilotagem com muita importância para a rotina do ambiente educativo (Serralha, 2009), uma vez que são dinamizados e elaborados pelo grupo, juntamente com a equipa educativa e, posteriormente, avaliados ao final do dia. O Mapa das Comunicações tem a principal função de permitir que as crianças exponham as suas ideias, curiosidades e novidades com o grupo. Por norma:

> As crianças chegavam à sala e retiravam uma cadeira da mesa e colocavam à volta da mesma em formato meia lua. A educadora colocava vários papéis na mesa para que as crianças se inscrevessem no momento das comunicações e de seguida, no plano do dia. Contudo, é fundamental que exista uma boa gestão dos participantes de moda a não ocupar todo o tempo destinado à reunião da manhã. (Reflexão Cooperada, 19/04/2021).

O Plano do Dia é um instrumento de planificação e regulação e encontra-se dividido em três colunas com "O que vamos fazer?", "Quem faz?" e "Avaliação". Para o preenchimento do mesmo, o adulto explora com as crianças os seus interesses e temáticas que possam despertar curiosidades e permite que o grupo exponha propostas de atividades com base nisso mesmo. Neste sentido, o principal objetivo centra-se em regular o dia a dia do grupo, tendo sempre por base os seus interesses. Torna-se assim importante não dissociar o planear e avaliar, pois "numa educação participativa, as crianças são envolvidas num processo de reflexão sobre as suas ações, de forma que possam tomar consciência das suas ideias, desenvolvendo as suas competências metacognitivas" (Varela, 2010, cit. por Gonçalves, 2015, p. 44). Para Lino (2014, p. 144), "a capacidade de planear desenvolve-se em simultâneo com a crescente capacidade das crianças em usarem a linguagem e formarem imagens mentais de ações, pessoas e materiais que não estão realmente presentes no momento da escolha e do planeamento". De um modo geral, o papel do adulto torna-se fundamental, na medida em que deve valorizar e promover as ideias que as crianças apresentam para que estas se envolvam e participem no processo educativo. Tal como Folque (1999, p. 9) indica, "Ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo ajuda a criança a descentrar-se e a estar mais recetiva a diferentes perspetivas.".

Outro instrumento utilizado nas salas de atividades onde é mobilizado o MEM é o Mapa das Presenças. Este é um quadro mensal de duas entradas em que consta o mês/semana em que se encontram e os nomes de cada criança. Neste sentido, é um mapa em que as crianças marcam a sua presença à medida que chegam à sala (Folque, 1999). Niza (2015) refere que este instrumento é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, na medida em que permite que as mesmas construam a consciência do tempo, através da leitura e análise do seu registo de presenças e ausências. De acordo com a Educadora Cooperante B "Ao preencherem o mapa das presenças as crianças tornam-se mais autónomas, ativas, competentes e responsáveis" (Reflexão Cooperada, 19/04/2021).

O Mapa de tarefas está presente de igual forma na rotina diária do grupo. Este apresenta uma grande importância nos ambientes educativos, na medida em que permite monitorizar a gestão cooperada do espaço e dos materiais (Serralha, 2009). É preenchido pela educadora, juntamente com as crianças, sendo que são estas que, livremente, escolhem o que pretendem realizar durante a semana. Cada tarefa pode ser escolhida por

duas crianças e, de modo a auxiliar a educadora no momento da distribuição, esta possui um mapa em que vai fazendo os registos semanais das tarefas escolhidas pelas crianças. Neste sentido, torna-se mais fácil perceber quis as tarefas que as crianças realizaram mais e menos vezes. À medida que vai sendo feito o registo por parte da educadora, cada criança vai escrevendo o seu nome no Mapa das Tarefas que fica exposto ao nível das mesmas" (Reflexão Cooperada, 19/04/2021). Neste sentido, Serralha (2009, p. 32) afirma que, "cada tarefa diferente que realiza concede-lhe direitos e deveres que se vão alterando em função dos papéis que então desempenha, sendo estes, redefinidos todas as semanas.".

Para a mesma autora:

> Essa participação livre, voluntária e ativa de todos os membros do grupo em tarefas rotativas que sustentam a organização cooperada, permite-lhes não só fazerem as aprendizagens sociais, mas também, viver em direto os valores e os problemas da vida em democracia (...). Trata-se, portanto, tal como acabámos de constatar, de dar um sentido social à escola, ou melhor dizendo, de uma pedagogia de intervenção no social. (p. 29)

Para terminar, a autora refere que "Através da negociação, da repartição de tarefas, do seu desempenho e da gestão cooperada das responsabilidades assumidas pelos alunos aumenta, consideravelmente, entre estes, o número de interacções sociais" (idem).

O Diário de grupo é "um registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos" (Folque, 2018, p. 56). Este diário é composto por quatro colunas, "sendo estas *"Gostámos", "Não Gostámos", "Fizemos" e "Queremos fazer"*. Ao longo da semana, as crianças podem ir preenchendo as diversas colunas do diário de acordo com os acontecimentos mais significativos. Os registos são feitos pela própria criança e no momento que, para ela, faz mais sentido" (Reflexão cooperada, 22/03/2021).

De acordo com Folque (1999, p. 9), "estes registos podem ser ilustrados ou apoiados pelas tentativas de escrita das próprias crianças. No fim da semana, durante o conselho de sexta-feira, o conteúdo é analisado em debate". Para a autora, "é um grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma

realização humana mais democrática e solidária". É um momento de conselho de turma/grupo que potencia as interações sociais do mesmo, uma vez que mesmo as crianças que não têm qualquer relação com o conflito podem exprimir as suas opiniões, dar sugestões ou fazer comentários sobre o sucedido. Segundo Niza (2015, p. 195), o conselho de turma é "a instituição formal de regulação social da vida escolar. Pelo conselho passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos juízos fixados no Diário do grupo".

Garcia (2010, p .7) complementa, referindo que "Esta regulação social do grupo e do processo de negociação torna o Conselho de Cooperação Educativa como o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas". Serralha (2009) afirma ainda que:

> É essa atitude reflexiva, ou seja, a análise das ocorrências negativas discutidas em Conselho que vai transformando as crianças pequenas em seres racionais. Digamos que se exerce em Conselho um controlo por meio da razão, que proporciona aos alunos a compreensão dos seus atos e lhes dá a dimensão ética, tornando-os pessoas moralmente responsáveis. (p. 29)

Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Investigação Qualitativa

Antes de dar início a uma investigação, sobretudo na área de educação, é importante ter em consideração que a mesma pode assumir diversas formas e, que por vezes, é conduzida em múltiplos contextos (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, Amado (2014) refere que "investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber (...)." (pp.19-20). Assim, devemos compreender em que consiste a investigação qualitativa e as suas etapas.

Para Denzin (1994, cit. por Aires, 2015), o processo de investigação qualitativa resume-se como uma trajetória que constitui um processo caracterizado por ser reflexivo e complexo. Isto, porque o investigador realiza diversas etapas de pesquisa e recolha de informação, que mais tarde resultam de um projeto de investigação bem estruturado que cumpre os objetivos do mesmo. O autor refere ainda que, "o processo de investigação qualitativa parte, assim, de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação diferentes dos modelos de investigação educativa clássica." (p. 17).

Bogdan e Biklen (1994), consideram o investigador como a chave para toda a investigação, pois "introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa." (p. 16). Neste sentido, este assume um papel fundamental, uma vez que é o principal responsável pela recolha e análise de informação.

Segundo Morse et al. (2002, cit. por Coutinho, 2008), a falta de sensibilidade por parte do investigador nas diversas etapas do processo de pesquisa pode considerar-se uma das maiores ameaças à validade e fiabilidade do estudo, uma vez que a falta de sensibilidade pode ser sinónimo de falta de conhecimento. Os autores preocupam-se que o investigador dê prioridade ao seguimento das instruções em vez de escutar os dados, apoiando que este deve ser criativo na tomada de decisões, deve ser capaz de sintetizar os dados que vai

recolhendo. Assim, torna-se importante que este corresponda às cinco principais características apresentadas, mais uma vez, pelos autores Bogdan e Biklen (1994).

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal agente da investigação;
2. A investigação qualitativa centra-se numa metodologia descritiva, na medida em que os dados recolhidos são apresentados e descritos na sua integridade;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si do que pelos resultados.
4. Os investigadores analisam os seus dados de forma indutiva. Estes não recolhem os dados para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente. "Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes." (p. 50)
5. O significado que os participantes atribuem às suas experiências é de grande importância na abordagem qualitativa. "Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador." (p. 51)

Tendo em consideração algumas das características referidas, constato que o local onde a pesquisa é realizada, mais concretamente os contextos educativos, apresenta uma grande relevância para todo o processo da investigação qualitativa, na medida em que é através deste que surge o tema do projeto e é também no mesmo em que acontece toda a observação e recolha de dados.

2. Investigação-Ação

Fernandes (2006) e Silva (2013) referem que a investigação-ação é uma metodologia que apresenta um duplo objetivo, no sentido de obter resultados no âmbito da ação e da investigação. Esta investigação decorre a partir da escolha de um problema específico a que o investigador procura dar resposta, tendo em consideração que "tudo isto é suportado por um conjunto de métodos e regras." (Fernandes, 2006, p. 73). O mesmo propõe uma solução teoricamente fundamentada. Dick (2000, cit. por Fernandes, 2006) define então cada um dizendo que a vertente da ação tem o objetivo de obter mudanças numa comunidade ou organização; já a vertente da investigação apresenta como objetivo o aumento da compreensão por parte do investigador e da comunidade. O autor considera que a metodologia tem a função de dar resposta em forma de melhoria mediante a mudança. Esta permite que todos os envolvidos, tanto o investigador que elaborará um plano de resolução do problema, como os intervenientes que sofrerão as necessárias mudanças, tenham uma participação ativa e cooperativa. Sanches (2005) considera também que o principal objetivo da investigação-ação é promover a mudança social no âmbito da educação.

Contudo, apresenta as ideias de Bogdan e Biklen (1994) e Ainscow (2000, cit. por Sanches, 2005) que defendem que esta mudança pode ser uma ação complexa, uma vez que pode pôr em conflito crenças, estilos de vida e comportamentos das pessoas envolvidas. Ainscow (2000, cit. por Sanches, 2005) refere ainda que a investigação-ação obriga os grupos-alvos a assumir uma grande responsabilidade, na medida em que a tomada de decisão, relativamente às mudanças necessárias, deve ser com o consentimento e apoio dos mesmos. Watts (1985, cit. por Coutinho et al., 2009, p. 360) refere que "a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.".

Neste sentido, as suas interpretações e análises críticas são utilizadas para a monitorização, avaliação e decisão sobre o próximo passo do processo de investigação.

Santos et al. (2004) refere que as etapas da investigação-ação se desenvolvem numa espiral cíclica de planificação, ação, observação e reflexão, esta denomina-se por espiral auto-reflexiva lewiniana. A espiral apresenta uma sequência de fases ou ciclos, uma vez

que o investigador pode precisar de realizar a análise do problema diversas vezes até encontrar a resolução do mesmo.

Coutinho et al. (2009) apresentam algumas características que, de acordo com diversos autores (Elliot, 1991, Cortesão, 1998, Denscombe, 1999, entre outros) estão presentes no processo de investigação-ação:

1. Participativa e colaborativa, no sentido em que todos os intervenientes do processo são considerados co-executores na pesquisa.
2. Prática e interventiva, pois foca-se numa ação de melhoria no local de estudo.
3. Cíclico, considerando que a investigação decorre numa espiral de ciclos que visa gerar mudanças no ambiente educativo.
4. Crítico, pois os participantes assumem um papel de agentes de mudança, por vezes críticos e autocríticos.
5. Auto-avaliativo, "porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos" (Coutinho et al., 2009, p. 363).
6.

Considerando os aspetos referidos anteriormente, compreende-se que a prática e a reflexão assumem assim uma interdependência relevante no âmbito educacional, sendo que surgem diversos problemas para resolver, questões para responder e também inúmeras oportunidades para refletir (Coutinho et al., 2009).
Silva (2013) defende a mesma ideia:

> A atitude de investigação sobre a prática implica um outro nível de reflexão e surge quando um docente procura resolver os problemas que se lhe colocam no seu contexto profissional, recorrendo a um conhecimento mais aprofundado da situação e aos seus conhecimentos profissionais para elaborar um plano que lhe permita responder adequadamente ao problema. (p. 298)

Relativamente ao tema do presente projeto e último ponto referido anteriormente, Soares (2006, p. 30) menciona que, é também fundamental "permitir que as crianças tenham oportunidade de serem atores no processo de investigação, aspeto que está mais

dependente das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam tal, do que das competências das próprias crianças.”.

3. Procedimentos de Recolha de Informação

Para a realização do projeto de investigação, é importante definir quais as técnicas e instrumentos que o investigador irá utilizar durante o processo de recolha de dados. As escolhas adequadas das técnicas de investigação permitem ao investigador a recolha de dados necessários para a construção do projeto propriamente dito. Amado (2014, p. 135) refere que "o estudo de caso exige o que se designa por *trabalho de campo*, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar."

Segundo Alves e Azevedo (2010), a metodologia da investigação deve ser constituída por diversos procedimentos que sejam pertinentes na recolha e análise de dados e que de alguma forma, procurem acrescentar informação sobre a problemática investigada.

Considerando o meu tema e as mais diversas técnicas de recolha de dados, constatei que algumas destas se adequavam melhor que outras. Neste sentido, recorri à técnica de observação e a partir desta tive a oportunidade de observar e vivênciar muitos dos acontecimentos que foram marcando o desenvolvimento do projeto, utilizando sempre o recurso das notas de campo. As conversas informais, tanto com a comunidade educativa, como com as crianças que fazem parte da mesma foram, de certo modo, muito importantes, pois permitiram-me recolher dados enriquecedores. A entrevista semiestruturada e análise documental foram também técnicas utilizadas para o desenvolvimento do presente relatório. Contudo, deparei-me com o fator que influenciou bastante os meus momentos de estágio e consequentemente o processo de investigação. Refiro-me à situação pandémica causada pelo vírus da Covid-19 que afetou gravemente as vidas de todos nós. Fomos confrontados com vivências para as quais não nos encontrávamos preparados e é certo que a infância foi um dos setores afetados. Os períodos de estágio decorreram no ano após a pandemia, tornando evidente os constrangimentos e mudanças que desta surgiram. Irei referi-los ao longo do deste relatório, uma vez que estão inevitavelmente relacionados com as intervenções que realizei e com algumas dificuldades e constrangimentos que senti.

3.1. Observação

A observação é considerada uma das principais técnicas de recolha de dados, uma vez que o investigador tem a possibilidade de observar os participantes do seu estudo no ambiente natural. Esta é uma das técnicas mais utilizadas pelos investigadores, na medida em que só é possível recolher determinada informação do local de estudo se recorrermos à observação, podendo ela ser não-participante ou participante. Quando se dá início a uma investigação/estudo, principalmente num contexto educativo, é necessário assumir, primeiramente, um papel de observador não-participante. Carmo e Ferreira (2008, p. 120) referem que "Se o observador não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação, não poderá ser considerado como participante.". Esta permite-nos observar de forma cuidada e integral todo o grupo de crianças, de forma a conhecer cada uma na sua individualidade, assim como as suas necessidades e interesses. A observação não-participante permite também um conhecimento mais profundo relativamente às rotinas e aos espaços físicos da sala e da instituição, assim como a intervenção da equipa perante o grupo. Os mesmos autores consideram que a observação não-participante permite ao investigador realizar registos sem influenciar o grupo-alvo, reduz a interferência do observador no observado e possibilita um grande controlo das variáveis a observar (idem, 2008). Os primeiros momentos de observação são assim indispensáveis, para uma melhor apropriação do ambiente educativo.

A meu ver, a observação não participante tornou-se crucial nos primeiros momentos de estágio, no sentido em que me permitiu ambientar ao local e às pessoas ao meu próprio ritmo. Desde o início que tinha uma grande curiosidade relativamente ao grupo de crianças e à rotina da sala, porém agregada a essa curiosidade possuía, inevitavelmente, uma inquietação quanto à minha capacidade de adaptação aos mesmos. O facto de assumir um papel não participante permitiu-me realizar registos, tanto escritos como fotográficos, para que mais tarde nos momentos de reflexão fosse mais fácil para mim.

Após alguns dias no papel de observador não participante, comecei a sentir-me capaz e confiante, junto do grupo de crianças e da equipa educativa, o que me fez estar mais envolvida no dia a dia da sala. Para Amado e Silva (2014), a observação participante apresenta a necessidade de o investigador criar um determinado grau de interação com a

situação estudada, esta interação deve ser mútua. Assim, os autores consideram que a expressão "participante" apropria-se de dois significados, pois:

- "O observador deve participar na vida do observado, exigindo, por isso, uma longa permanência no local."
- "O observado deve participar, como informante, na investigação que está a ser feita." (idem, p. 153)

Torna-se assim relevante para a investigação, que exista uma observação participante por parte do investigador ao longo do processo de recolha de informação, no entanto "é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo a que se propôs elaborar." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125). Isto porque, o investigador deve conseguir gerir a informação que recolhe ao longo das suas observações, caso contrário o excesso de informações desnecessárias pode tornar-se num constrangimento para o estudo em questão. Ainda assim, é inevitável que a observação participante se torne frequente no processo de recolha de informação, uma vez que ao ser incluído, constantemente, no dia a dia do ambiente educativo, o investigador planeia as suas intervenções e interações com base na relação que vai criando com as crianças e a equipa.

Neste sentido, considero que foi a técnica mais utilizada para a recolha de informação, na medida em que pude recorrer à mesma em todo o período de estágio, tanto em momentos potenciados por mim como em momentos espontâneos. No caso dos momentos espontâneos, como em brincadeiras ou diálogos entre crianças existe uma necessidade de refletir e avaliar, quase momentaneamente, sobre o observado para que se faça um bom aproveitamento da situação, pois como Abramowicz e Wajskop (1999, p. 19) referem, "observar, anotar e refletir ajuda a compreender o que foi vivenciado para melhor avaliar e planejar o dia seguinte.".

A base das minhas intervenções surgiu através das observações que realizei e que posteriormente refleti com as educadoras cooperantes com o intuito de compreender que mudanças na rotina poderiam ser significativas para as crianças. De modo a auxiliar as observações foi necessário recorrer às notas de campo, sendo que são um recurso fundamental no que se refere a esta técnica no processo de investigação qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as mesmas são "o relato escrito daquilo que

o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo". Os mesmos autores referem que as notas de campo consistem em dois tipos de materiais, sendo o primeiro de caráter descritivo, em que os principais objetivos se sustêm na captação pormenorizada do que é observado (local, pessoas, ações e conversas). Por norma, a parte descritiva é mais extensa e é através desta que o investigador regista os detalhes do que ocorreu e pôde observar, pois "o investigador qualitativo em educação procura ser preciso." (p. 163).

Relativamente ao segundo método de realizar as notas de campo, caracterizam-se como sendo de caráter reflexivo e é tido em consideração o ponto de vista do observador, assim como as suas ideias e preocupações. Nesta parte dá-se enfâse à especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos por parte do investigador. Espera-se que o investigador reflita sobre aquilo que pensa que está a aprender, aquilo que tenciona fazer e qual o resultado do estudo que está a realizar (Bogdan & Biklen, 1994). Estes registos auxiliam-nos a conhecer as crianças e as suas particularidades, pois "ao escrever aquilo que se observa e o que se ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo (...)" (Parente, 2014, p. 7).

Neste sentido, posso referir que recorri diversas vezes às notas de campo como instrumento de recolha de informação. Realizei os registos num pequeno bloco que me acompanhou diariamente, porém tornou-se necessário estabelecer determinados momentos para realizar os registos, tais como nas horas destinadas à sesta, pausas de almoço ou até após o estágio, uma vez que na presença das crianças era impraticável.

3.2. Entrevista Semiestruturada

De acordo com Amado e Ferreira (2014), a entrevista é um dos mais poderosos meios para a obtenção de dados nos mais diversos campos. Os autores referem-se à entrevista como um meio potencial de transferência de informação de uma pessoa para outra (entrevistado e entrevistador), sendo assim um método de recolha de dados. Por ser uma transação que pode transmitir inúmeras dados, existe a necessidade de executar um bom plano de investigação e apropriação do método. Neste sentido, pode caracterizar-se por "uma conversa intencional orientada por objetivos precisos" (idem, p. 207). Atualmente, esta pode ser realizada de diversas formas, sendo que a mais usual é

pessoalmente, contudo, ao longo do processo de investigação deparei-me com um período atípico em que muitos dos contactos pessoais tiveram de ser suspensos, o que levou a que as entrevistas fossem agendadas para mais tarde.

Antes de realizar a entrevista, devemos compreender quais as estruturas que existem e qual a mais adequada a utilizar, de modo a cumprir o objetivo da investigação. Amado e Ferreira (2014), apresentam-nos então a entrevista estruturada ou diretiva, em que existe um guião previamente elaborado pelo entrevistador, dando-lhe o conhecimento necessário sobre o que vai ser abordado. Os autores referem que "as perguntas colocadas devem ser programas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os entrevistados." (idem, p. 208). De seguida, apresentam a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, que provém de um plano previamente feito, ou seja, um guião onde se define e regista as ideias essenciais que o entrevistador pretende recolher, ainda que dê liberdade à resposta do entrevistado.

As estruturas anteriormente referidas cumprem o propósito da entrevista e ao longo do relatório irei apresentar os resultados referentes à entrevista que tive a oportunidade de realizar à Educadora Cooperante A. Uma técnica fundamental que utilizei na dinamização de uma das atividades de Jardim de Infância focou-se na conversa informal e foi realizada a um pequeno grupo de crianças. Começo então por clarificar que a entrevista realizada à educadora seguiu a estrutura da entrevista semiestruturada. Construí um guião (apêndice 1) que me apoiou no momento de conseguir as respostas relativamente a algumas questões sobre o tema de investigação, assim como algumas conceções por parte da educadora que pretendia compreender. Bogdan e Biklen (1994, p. 135) referem que "mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo".

Assim, comecei por elaborar um guião em que apresento as minhas intencionalidades e questões, de modo a ter um apoio no decorrer da entrevista. Neste sentido, pretendia compreender de que modo eram potenciados os momentos em que as crianças têm voz no processo educativo, conhecer a visão das educadoras sobre a participação das crianças e o interesse das mesmas pela rotina diária, identificar os objetivos das educadoras ao potenciarem momentos de participação das crianças no processo de planeamento e compreender de que modo esta participação influência o desenvolvimento da criança.

Contudo, quando contactei as educadoras, já fora dos períodos de estágio, tive apenas resposta de uma das educadoras, o que me deixou um pouco apreensiva. Receei que ao realizar apenas uma entrevista não iria conseguir recolher a informação necessária face ao tema, porém superei essa dificuldade e procedi a realização da entrevista. De seguida transcrevi-a (apêndice 2) e enviei à educadora para que esta validasse o seu conteúdo. A entrevista teve a duração de 17 minutos e como referi foi realizada fora do período de estágio.

Relativamente à conversa realizada com as crianças de Jardim de Infância, considerei que seria fundamental para o projeto, na medida em que foi ao encontro do tema de investigação. O que pode ser mais importante num projeto em que o tema incide na participação das crianças se não a voz das mesmas? Assim, pensei em realizar um momento de conversa com um pequeno grupo de quatro elementos, de modo a recolher a informação necessária para realizar a intervenção por mim pensada. De acordo com Soares (2006, p. 34-35),

> Uma investigação com crianças deve respeitar as crianças, fornecer-lhes informação para que elas possam compreender o que é a investigação; passa ainda pela indispensabilidade de a criança compreender que a sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento.

Inicialmente ponderei em fazer a entrevista com base no guião semiestruturado, de modo a ter um auxílio no processo, no entanto acabei por ter uma conversa informal, em que recorri a algumas notas previamente feitas. As crianças colaboraram de uma forma muito positiva, permitindo que a conversa fosse fluindo e que fosse ao encontro das respostas que pretendia recolher. Para a dinamização tinha alguns objetivos como compreender a noção temporal das crianças, compreender se tinham a noção relativamente ao impacto da pandemia nos momentos da rotina e às mudanças que ocorreram na participação dos mesmos, conseguindo enumerá-las, pretendi promover momentos de diálogo com e entre o pequeno grupo e desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões. Este momento teve a duração de aproximadamente 30 min e transcrevi-o (apêndice 3), de modo a facilitar-me no processo de análise de informação.

3.3. Análise Documental

A análise documental consiste numa técnica de recolha de informação utilizada em determinados contextos, sobretudo na área da educação em que é possível consultar documentos oficiais respeitantes aos estabelecimentos educativos onde decorreram os estágios.

No primeiro momento de estágio, foi-me facultado para consulta diversos documentos da instituição, como também da sala, nomeadamente o Projeto Educativo correspondente aos anos 2019-2021, o Plano Curricular de Grupo (PCG) realizado pela educadora cooperante e diversos recursos que a mesma utiliza como grelhas de observação e avaliação, folhas de registo de evidências. Estes documentos são uma mais-valia para a recolha de informação minuciosa, uma vez que podemos adquirir alguns dados sobre a caracterização das instituições, os princípios e valores pelos quais as mesmas se regem, entre outros. Os documentos de sala permitem-nos compreender a perspetiva da educadora face ao trabalho que pretende realizar em sala com o grupo de crianças. No segundo momento de estágio não foi possível consultar o Projeto Educativo da instituição, uma vez que só os colaboradores e pais têm acesso ao mesmo. Quanto ao Projeto Pedagógico da sala, ainda não tinha sido terminado quando decorreu o estágio, não tendo assim a oportunidade de o consultar; contudo, através de conversas informais e reflexões com a educadora cooperante consegui reter algum do seu conteúdo.

4. Tratamento e Análise da Informação

O tratamento e análise da informação recolhida ao longo da investigação é uma das técnicas que permite ao investigador proceder à análise detalhada do que foi observando e estudado. Para Bogdan e Biklen (1994), é considerado um método bastante útil durante o processo da investigação qualitativa, pois como estes referem é um "processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (...)" (p. 205).

Ao longo dos momentos de estágio recorri à recolha de dados através das notas de campo, reflexões cooperadas, registos fotográficos, conversas informais e, mais tarde, através da entrevista à Educadora Cooperante A. Neste sentido, foi fundamental organizar os dados recolhidos através de tabelas de análise de conteúdo, de modo a conseguir analisar, adequadamente, todos eles. A meu ver, foi importante organizá-los cronologicamente, uma vez que os locais de estágio foram frequentados em dois momentos distintos. Deste modo, elaborei três tabelas de análise de conteúdo, na primeira tabela coloquei as respostas dadas pela Educadora Cooperante A durante a entrevista (apêndice 4), na segunda tabela coloquei dados pertinentes das reflexões cooperadas (apêndice 5) e na terceira tabela coloquei notas de campo que fui realizando ao longo dos estágios (apêndice 6).

Amado, Costa e Crusoé (2014) consideram que a técnica de análise de informação prima responder aos critérios habituais tendo em conta a objetividade, a fidelidade e validade da informação. Para terminar, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) referem que a análise de conteúdo "envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, procura padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser transmitido aos outros.".

Capítulo III- Apresentação e Caracterização dos Contextos Educativos

1. Contexto de Creche

1.1. Caracterização da Instituição A

A instituição A é caracterizada como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e está localizada no Lavradio, Barreiro. Foi fundada no ano 1883 e atualmente dispõe de serviços de Berçário, Creche e Jardim-de-Infância em várias localizações. Esta é composta por uma sala de berçário, duas salas de Creche heterogéneas (1-3 anos) e três salas de Jardim-de-Infância heterogéneas (4-6 anos). Cada uma destas é constituída por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. Por norma, a equipa mantém-se na sala, sendo o grupo de crianças a rodar entre estas.

Atualmente, os grupos heterogéneos por idade são comuns nas várias valências da instituição; contudo, não o eram há relativamente poucos anos. Esta foi uma mudança que realizaram, tendo por base o Modelo Pedagógico pelo qual a instituição se rege, o Movimento da Escola Moderna, mais conhecido por MEM.

De acordo com Folque (1999), o MEM assume uma perspetiva sociocêntrica em que o grupo se constitui como um lugar desafiador e contributivo para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças (Projeto Educativo da Instituição A, p. 10). Neste sentido, é promovida uma experiência democrática onde se privilegia a comunicação, negociação e cooperação entre as crianças e o adulto instituindo uma cultura democrática no processo educativo.

1.2. Infraestrutura e espaço educativo

A instituição tem apenas um piso no rés-do-chão e neste podemos encontrar as salas de Creche e Jardim de Infância, a secretaria, a cozinha, casas de banho e o refeitório, que é também utilizado como área polivalente nos momentos de chegada e saída das crianças. A instituição valoriza imenso o espaço exterior, assim como os momentos passados no mesmo. Este encontra-se dividido em duas grandes partes, uma destinada às crianças de Jardim-de-Infância e a outra destinada às crianças de Creche.

Devido à situação pandémica, os espaços exteriores destinados aos grupos de JI, encontram-se divididos em três grandes áreas em que cada uma delas possui uma atração para o grupo (a área 1 possui uma estrutura com baloiço de madeira, a área 2 possui uma área de areia com baloiços e a área 3 é localizada numa zona de areia com alguns brinquedos disponíveis). Em cada sala de JI existe um mapa do recreio, de modo que as crianças possam perceber qual a área que devem ocupar em cada dia da semana. O espaço exterior destinado às salas de Creche encontra-se também dividido em três partes, sendo uma área para cada sala e uma área comum aos dois grupos de Creche.

Um aspeto que considero relevante na instituição é que todas as salas, sendo estas de Creche ou pré-escolar, têm acesso direto para o espaço exterior. De acordo com Silva et al. (2016):

> O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. (p. 27)

Estes espaços são compostos por diversos equipamentos lúdicos como, escorregas, casinhas, baloiços, uma caixa de areia, entre outros. Os espaços destinados às crianças mais pequenas dispõem de triciclos, carrinhos, brinquedos de encaixa, entre outros.

1.3. Organização das Rotinas

As crianças passam a maior parte do seu dia na instituição e, por esse motivo, é importante que este dia esteja organizado de modo que corresponda às necessidades e interesses das mesmas. Assim, como referem Lerner e Horn (2015, p. 52), "torna-se fundamental que os professores, ao planejar e organizar o tempo e o espaço nas instituições infantis, organizem a sua rotina conforme as necessidades e os interesses das crianças, uma vez que essa organização oferece segurança e confiança às crianças". Ao sentirem-se familiarizadas com a rotina da sala, as crianças sentem-se mais capazes para antecipar os momentos do dia, deixando-as mais confiantes e seguras no ambiente educativo. Por ser uma sala com um grupo heterogéneo, é realmente importante que exista uma rotina

flexível, atendendo assim às especificidades de cada criança. Segundo a educadora (2020):

> Devemos estabelecer uma rotina flexível que seja coerente, esta deve estar incluída num espaço seguro, calmo e estimulante para as crianças, de modo que estas tenham a possibilidade de desenvolver diversas competências tais como: pessoais, sociais, físico-motoras e cognitivas. Assim, as crianças vão ganhando autonomia nos diversos momentos do dia (momentos lúdico-espontâneos, alimentação e higiene). (Entrevista, Educadora A)

O dia na instituição começa às 7h15 da manhã, iniciando o acolhimento das crianças por volta dessa mesma hora. Atualmente, as crianças são recebidas à porta da instituição pelas auxiliares das respetivas salas e neste momento é medida a temperatura às crianças e aos pais. Após este momento, as crianças trocam os sapatos e são encaminhadas às respetivas salas. Folque e Bettencourt (2018) afirmam que este momento do acolhimento privilegia as conversas informais com as famílias, sendo que nestas há uma troca de informações úteis sobre a criança e as suas experiências na vida familiar assim como na Creche. Contudo, por atravessarmos uma situação pandémica, estes momentos do acolhimento tornaram-se mais impessoais, uma vez que as restrições impostas pelas instituições criaram algumas barreiras entre o ambiente familiar e educativo. Por esse motivo foi importante que a atenção dada às crianças por parte das equipas no momento de chegada às salas fosse mais valorizada e individualizada. Tal como Post e Hohmann (2011) referem:

> Na hora da chegada, as boas-vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebés e as crianças a terem a certeza de que, mesmo que os pais se tenham de ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los em segurança (...). (p. 210)

Desde o momento em que chegam à sala até as 9h30, as crianças podem brincar livremente, sabendo que quando ouvem a indicação de arrumar devem proceder à arrumação dos brinquedos, de modo a iniciar os momentos da rotina na sala. Quando a sala se encontra arrumada, realiza-se o momento em grande grupo, em que as crianças se sentam em volta das mesas, permitindo assim a visibilidade para a educadora e para os

restantes colegas. Este é um dos momentos mais interessantes de observar ao longo do dia, sendo que é possível ver uma grande evolução nas crianças com o avançar do ano letivo.

A educadora começa por cantar a canção do bom dia solicitando o apoio do grupo, ao que grande maioria da sala acompanha a cantar ou simplesmente com palmas. De seguida, realiza a contagem das crianças presentes, com o apoio das mesmas e faz o seu registo num quadro. A leitura de uma história é a atividade seguinte e nesta há uma grande participação por parte das crianças mais velhas, sendo que algumas destas tentam antecipar os momentos da história. Participam também ao responder a algumas questões colocadas pela educadora ao longo da leitura. Muitas das vezes, este momento surge das crianças que apresentam uma grande curiosidade pelos livros, histórias e imagens contidas nestas.

Quando terminado o momento em grande grupo, surgem as atividades orientadas pela educadora (em pequeno grupo ou individuais) ou momentos de brincadeira livre. Habitualmente, a educadora apresenta a atividade que vai ser desenvolvida e de seguida questiona às crianças quem tem interesse em participar, caso não mostrem interesse podem deslocar-se até às áreas de brincadeira.

Tanto a educadora como as auxiliares respeitam que cada criança possui os seus interesses, necessidades e que necessita do seu tempo pessoal para realizar qualquer momento da rotina, sendo este uma atividade orientada ou não. De seguida dá-se início ao momento da higiene que, por norma, ocorre antes e depois do almoço, depois da sesta e conforme as necessidades de cada criança ao longo do dia.

Folque e Bettencourt (2018), afirmam que o adulto deve promover as condições para uma crescente autonomia da criança, indo assim ao encontro de um dos objetivos que consta no projeto pedagógico da sala/ projeto curricular de grupo da educadora, sendo este a "Autonomia nos procedimentos de higiene e preocupação com a mesma" (Projeto Pedagógico, Educadora A, 2020). Após a higiene realizada, as crianças sentam-se em torno das mesas (na sua sala) para dar início ao almoço, que acontece habitualmente a partir das 11h15. Antes do período atual, as crianças de Creche realizavam este momento no refeitório, juntamente com as outras salas da instituição. Atualmente, este realiza-se

dentro da sala de atividades, precisamente nas mesas que são utilizadas para a dinamização de jogos/atividades.

É possível observar vários níveis de desenvolvimento relativamente à sua autonomia neste momento da rotina. A educadora destaca um conjunto de metas a alcançar como: que o momento da refeição seja agradável para cada criança; que sejam autónomos (relativamente ao uso de talheres, beber água sozinhos, entre outros); que sejam capazes de estar corretamente sentados à mesa, entre outros. Após observar e auxiliar este momento, constatei que o grupo é bastante autónomo e que a maior parte deste propôs-se à utilização dos talheres. Alguns já conseguem utilizá-los corretamente. A meu ver, o momento da refeição deve ser, como todos os outros, um momento de prazer para a criança, de forma que esta consiga apreciar e explorar novos sabores, cheiros e texturas.

Depois dos momentos referidos, almoço e higiene, chega o momento de repouso. "O acesso a espaços de descanso de acordo com os ritmos próprios de cada um é um direito das crianças" (Folque & Bettencourt, 2018, p. 133). Quando este termina, perto das 15h, as crianças voltam a realizar o momento de higiene e à medida que terminam, sentam-se novamente à volta das mesas para realizar o momento do lanche. Dado por finalizado, perto das 16h, surgem duas opções na rotina das crianças, caso as condições meteorológicas sejam favoráveis, as crianças vão brincar para o exterior, caso não seja possível, realizam o momento de brincadeira livre dentro da sala. Este último momento do dia termina quando os familiares vão buscar as crianças à instituição.

A rotina diária teve um grande impacto no meu projeto de investigação, pois permitiu-me compreender a importância que têm para as crianças desde cedo. Através das minhas observações, fui percebendo e refletindo relativamente ao modo como a rotina influência o dia a dia das crianças e das famílias. Por ser um grupo heterogéneo, é importante organizar uma rotina com base nas rotinas individuais de cada criança, sendo que cada uma tem o seu ritmo e necessidades, porém foram surgindo diversas questões que me fizeram perceber que o grupo vai respondendo às necessidades de cada um, não só a equipa pedagógica. Em várias conversas que realizei com as crianças mais velhas do grupo, consegui compreender que estas já se apropriam corretamente dos momentos da rotina. Fi-las perceber que as crianças mais pequenas precisam do apoio das mesmas para chegar ao mesmo nível de conhecimento e sugeri a criação de uma agenda semanal que lhes permite o acompanhamento continuo da organização temporal da vida da sala.

1.4. Organização dos Espaços e Materiais

De acordo com Portugal (2012), a sala de Creche deve ser "um ambiente bem organizado, onde objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chama à atenção da criança" (p. 9). A sala dispunha de dois espaços amplos, ambos com janelas grandes que permitiam a entrada de ar e imensa luz ao longo do dia. Num dos espaços encontramos duas mesas retangulares e uma mesa redonda, todas elas rodeadas por cadeiras de plástico, umas com braços e outras sem. Existia uma variedade de cadeiras, uma vez que era uma sala heterogénea e era necessário que os recursos correspondessem às necessidades das crianças das várias idades e tamanhos. Como já referi anteriormente, estas mesas são destinadas às refeições, como também às atividades artísticas. Neste espaço da sala estava localizada a área da casinha, com diversos brinquedos correspondentes à realidade, pois de acordo com Post e Hohmann (2011), a utilização de materiais familiares de uso doméstico, como mobília de cozinha, eletrodomésticos (fogão, máquina de lavar), apoiam na exploração, apelam à criatividade e ao jogo de imitação por parte da criança. Encontramos ainda dois armários que completam a área do fraldário.

No segundo espaço, ainda mais amplo que o primeiro que referi, por norma, era utilizado para as brincadeiras livres, para jogos dinamizados pela educadora, para momentos de dança livre, entre outros. Num dos cantos da sala, encontrava-se um móvel com banheira. Neste mesmo espaço, encontra-se uma estante ao nível das crianças destinado à arrumação dos brinquedos como carros, instrumentos musicais, brinquedos de encaixe, entre outros. Na parte superior do mesmo, em que as crianças não têm acesso, encontram-se arrumadas as caixas de puzzle, caixas de bonecos mais pequenos e ainda, o aquário do peixe "douradinho" (animal da sala 1).

Atualmente existem dois instrumentos inspirados pelo MEM que fazem parte da rotina diária do grupo. São estes, o Mapa de Presenças, que como refere Folque et al. (2015, p. 25), "é um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado." e a agenda semanal, criada por mim juntamente com algumas das crianças do grupo, com o objetivo de compreender a noção temporal das crianças e a importância que dão aos momentos da sua rotina diária. Ambos os instrumentos foram introduzidos durante o meu período de estágio e foram pensados

cooperativamente com a educadora, contribuindo para as minhas intervenções que irei falar mais à frente.

1.5. Equipa Educativa

A Equipa Educativa da instituição é composta por cinco educadoras, doze auxiliares de ação educativa, os membros multidisciplinares (uma psicóloga e uma terapeuta da fala), uma administrativa, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha, uma professora de música, duas funcionárias da limpeza e um funcionário de manutenções. Quanto às equipas pedagógicas, são maioritariamente constituídas por uma educadora e duas auxiliares da ação educativa, à exceção da equipa do berçário, sendo que esta é constituída por duas auxiliares da ação educativa.

A equipa pedagógica da Sala, na qual realizei o momento de estágio, é constituída pela Educadora Cooperante A licenciada em Educação Básica na ESE de Setúbal. É a atual Coordenadora Técnica-Pedagógica, como também a coordenadora da valência de Creche. As duas auxiliares da sala têm formação na área da educação, sendo que possuem o curso de Auxiliar de Ação Educativa. Através de conversas informais/formais com a educadora, compreendi que a mesma já contactou com diversos modelos pedagógicos, no entanto considera que o MEM é o que mais corresponde aos seus princípios e ideais.

Relativamente ao projeto pedagógico de sala, este é denominado por Plano Curricular de Grupo (PCG) e é considerado um dos documentos mais importantes para o funcionamento da sala, sendo que funciona como uma ferramenta de orientação, identificando as metas a serem alcançadas por cada criança na sua individualidade, como também em grande grupo. Neste, estão inseridos alguns objetivos (organizados por tópicos) que devem ser alcançadas de acordo com a faixa etária das crianças do grupo e estão também inseridas algumas situações que podem ter alguma influência no desenvolvimento do mesmo. De acordo com os objetivos de desenvolvimento que a educadora pretende alcançar, é necessário estabelecer algumas prioridades na intervenção. Neste sentido é crucial "saber ouvir realmente o que cada criança nos quer dizer e não saber apenas ouvir as respostas que esperamos que nos deem é um exercício difícil para os adultos, mas fundamental para que as crianças se sintam respeitadas." (Entrevista, Educadora A, 2020).

1.6. Grupo de Crianças

Nos dois momentos de estágio em Creche, tive a oportunidade de contactar com dois grupos diferentes, contudo as intervenções realizadas no âmbito do projeto de investigação final foram dinamizadas com o segundo grupo da sala 1. O grupo de crianças da sala 1 (1-3 anos) é um grupo heterogéneo por idades constituído por dezassete crianças, sendo oito meninas e nove meninos. É um grupo com algumas particularidades, uma vez que a maioria das crianças novas iniciaram o seu percurso educativo nos meses de julho (período de adaptação) e duas delas ingressaram apenas em setembro/outubro. Estas particularidades são habituais em períodos de adaptação, na medida em que as crianças necessitam do seu espaço e ritmo para conseguirem realizar adequadamente a adaptação à sala, ao restante grupo e à equipa.

A meu ver, os grupos heterogéneos apresentam muitas vantagens para as aprendizagens das crianças, no sentido em que potenciam diversos momentos ricos de saberes, assim como é referido nas Orientação Curriculares para Educação Pré-Escolar "a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças'' (Silva et al., 2016, p. 24).

Com a mudança de sala das crianças mais velhas do primeiro grupo, o grupo da sala 1 que manteve oito das crianças, recebeu nove crianças, algumas delas da sala de berçário e as restantes do exterior. O facto de algumas das crianças já conhecerem as rotinas, os pares e a equipa permitiu que as novas crianças sentissem mais confiança nos primeiros momentos no novo ambiente. Neste sentido, considero que as crianças mais velhas são muito mais conscientes nos momentos de brincadeira e tendem a brincar entre elas.

De acordo com algumas observações que fui realizando, notei que as crianças mais velhas do grupo sentiam alguns receios, mais concretamente em relação a magoar as crianças mais pequenas. Estas mantinham-se sempre disponíveis para auxiliarem as adultas sempre que solicitado. Por norma, as crianças mais velhas tendem a apropriar-se de alguns brinquedos que consideram seus, porém foram poucas as situações que originaram conflitos, uma vez que, desde a chegada das novas crianças à sala, a equipa tentou promover a entre ajuda no grupo, de modo que, houvesse compreensão de todas as partes relativamente à apropriação dos espaços e materiais.

Nota de Campo, 25 de novembro de 2020

Enquanto observava as explorações das crianças com os recursos disponíveis, reparei que uma das crianças mais novas da sala, a M., entrou no túnel e a meio do percurso deitou-se. De seguida, a J., uma das mais crescidas entrou pelo lado contrário e, decidi avisá-la que tinha de ter cuidado para não magoar a M., tendo em conta que era mais pequena. Esta, respondeu-me "sim, estou a ver a M.", entrou e deitou-se ao lado da mesma, fazendo-lhe uma festinha no rosto.

Um aspeto fundamental que fui considerando ao longo das minhas observações e reflexões que realizei com a Educadora Cooperante A, incidia na promoção da mesma pela participação das crianças nos momentos da rotina. Esta potenciava momentos de interações entre os pares mais constantes e significativas para os mesmos. "O contacto entre as diferentes faixas etárias permite às crianças, uma maior descoberta de conceitos e aprendizagens que, possivelmente, aconteceria mais tarde em salas homogéneas." (Reflexão Cooperada, 23/11/2020). "Nichols et al. (2010, cit. por Arezes e Colaço, 2014) referem-se às interações das crianças com outras crianças mais velhas como sendo um dos fatores que influencia favoravelmente a compreensão social e emocional das crianças." (Reflexão Cooperada, 23/11/2020).

Nota de Campo, 2 dezembro de 2020

No momento da tarde, tive a oportunidade de observar uma das crianças mais velhas (L., 2 anos e 4 meses) a ajudar uma das crianças mais pequenas (1 ano e 7 meses) a deslocar-se na sala. Muitas vezes, necessita de se apoiar na parede ou nos recursos da sala e, ao ver a dificuldade desta, a L. deu-lhe a mão, de modo a chegar mais rapidamente ao outro lado da sala.

Era um grupo dinâmico, interessado nos vários momentos do dia, assim como nas atividades propostas pela educadora. Sendo um grupo em que a maioria das crianças se encontra na faixa etária de 1 ano, é compreensível que ainda não comuniquem verbalmente. Deste modo, "a educadora garante que é um grupo muito recetivo a aprendizagens e que facilmente iniciará o processo da fala, assim como ganhará autonomia nos momentos de refeição e higiene" (Reflexão Cooperada, 4/01/2021).

Nota de Campo, 5 de janeiro de 2021

As duas crianças mais pequenas da sala, o D. (1 ano e 3 meses) e o C. (1 ano e 2 meses), que demonstravam mais dificuldade em andar, atualmente já andam muito bem e quase sem ser necessário utilizarem objetos para se apoiarem. Notei também, em algumas das crianças que não se expressavam oralmente, uma evolução gradual. Atualmente, já respondem a questões simples (resposta sim e não), tentam realizar diálogos com as adultas da sala.

2. Contexto de Jardim de Infância

2.1. Caracterização da Instituição B

A instituição B foi fundada em 1992 e é uma instituição de cariz privado. Atualmente conta com as valências de Creche, Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e apresenta um único Projeto Educativo.

De acordo com o site da instituição, esta tem como principal objetivo focar-se em cada criança/aluno e na sua individualidade, tendo sempre por base as suas necessidades, não unicamente as pedagógicas, como também de saúde e bem-estar. Pretende proporcionar um ensino diversificado e de alta qualidade prezando sempre pela diferença, pelos valores, a tolerância e a solidariedade (Projeto e Objetivos Educativos, Instituição B, 2020-2022). A instituição dá grande importância ao trabalho realizado com as famílias e com a equipa, fazendo com que exista uma articulação e equilíbrio entre todos os intervenientes, sendo estes os Alunos, a Equipa, as Famílias e a Comunidade. O educador é o principal responsável pela construção e gestão do currículo da sala, contudo para o auxiliar é fundamental recorrer à equipa pedagógica, tendo sempre em atenção e respeitando as necessidades, interesses de cada criança, assim como os seus ritmos e saberes (Projeto e Objetivos Educativos, Instituição B, 2020-2022).

2.2. Infraestrutura e Espaço Educativo

A instituição dispõe de dois pisos, sendo que no piso 0 encontramos os espaços destinados à Creche e Jardim-de-Infância e parte administrativa. O lado destinado à Creche é composto por uma sala de berçário, seis salas de Creche, uma casa de banho e um Parque Exterior de Creche. Relativamente ao lado de JI, é composto por quatro salas, uma casa de banho, um refeitório e um Parque Exterior do Jardim de Infância. Neste mesmo piso, encontramos alguns espaços comuns às duas valências, pois são utilizadas em diversas atividades como a sala da bebeteca, o espaço lúdico e por fim a sala arco-íris (utilizada para dinamizar algumas das AECS e também os momentos de refeições de Creche). O pavilhão desportivo utilizado por todas as valências está também localizado no piso 0. Na parte exterior existe o parque exterior do ensino básico, junto de uma sala de convívio, a piscina, os campos de futebol, voleibol, basquetebol e ténis.

No piso 1 encontramos as salas de 1º, 2º, 3º ciclo, um auditório de música, uma sala de informática, um centro de recursos informativos e um refeitório.

2.3. Organização das Rotinas

A organização temporal da sala teve grande foco na minha investigação e por conseguinte nas intervenções que realizei com o grupo. Desde o primeiro momento de estágio pude constatar que as rotinas da instituição B eram muito preenchidas, o que inicialmente me causou algumas inquietações face às intervenções e atividades que necessitava de dinamizar. Outra das minhas preocupações iniciais era "o facto de restar pouco tempo para os momentos de brincadeira, porém e considerando todos os fatores, compreendi que todas as AECs são momentos de aprendizagem de forma lúdica, tornando-se muito enriquecedoras para o currículo das crianças." (Reflexão Cooperada, 6/04/2021). Contudo, a partir das reflexões cooperadas com a Educadora consegui superar essas questões e adaptar-me rapidamente às rotinas.

Na sala B onde estagiei, existia uma agenda semanal fixa e nesta estavam incluídos todos os momentos da rotina, como os momentos de acolhimento e regresso das famílias, os momentos de atividades propostas/projetos, as reuniões de conselho e avaliação do dia, tempo de trabalho comparticipado, higiene, refeições e atividades de enriquecimento curricular.

Esta rotina deve ser organizada em conjunto com as crianças, pois como refere Vasconcelos (1998, cit. por Vala, 2012, p. 10), "o facto de negociarmos a organização do tempo com o grupo de crianças que partilham connosco o espaço educativo, permite que elas se sintam seguras e parte integrante de toda a estrutura educativa.". Alguns momentos da rotina sofreram alterações relativamente à situação pandémica e o momento de acolhimento das crianças foi um deles.

Durante o período de estágio, o acolhimento era realizado à entrada da instituição e uma vez que os pais não tinham a possibilidade de entrar, entregavam a criança a uma das auxiliares (regime rotativo) que após recebê-la (e realizar a medição da temperatura) encaminha-a para a respetiva sala. De seguida, dava-se início à reunião de conselho da manhã em que eram abordados diversos temas sugeridos pelas crianças através do mapa "contar, mostrar, escrever", no qual as crianças tinham a oportunidade de registar o nome como forma de inscrição para o momento que decorria posteriormente quando todos

tivessem chegado. A meu ver, é um dos instrumentos potenciadores da participação da criança no momento de organização da rotina, no sentido que muitas das atividades, projetos ou até brincadeiras podem surgir através deste momento de comunicações. É também um momento dedicado à partilha de novidades, alegrias, tristezas, preocupações ou dificuldades. Era um dos momentos que mais gostava de observar, pois permitia que a criança se expressasse e trabalhasse conceitos como a "autoestima, independência, autonomia, cooperação, vivência democrática, solidariedade/respeito pela diferença", entre muitos outros (Cruz et al., 2015, p. 41).

Para além de todas essas dimensões que são trabalhadas diariamente através do mapa "contar, mostrar, escrever", juntamos também a grande promoção à comunicação. Segundo Sim-sim, Silva e Nunes (2008, p. 32), "subjacente ao prazer de comunicar, existe uma motivação intrínseca para interagir. Inicialmente, as situações que motivam as crianças a comunicar baseiam-se nas rotinas que vivenciam, de início pouco variadas, evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados".

Nota de Campo, 8 de novembro de 2021

Na reunião da manhã, o S. (uma das crianças que pouco participa no momento do contar, mostrar, escrever) trouxe um ramo de oliveira com algumas azeitonas, para mostrar aos amigos da sala. Contou-nos que apanhou na quinta dos avós durante o fim de semana. Rapidamente, levou a que surgissem várias perguntas. Começou então um novo projeto para perceber qual o fruto de cada árvore. O S. comunicava bastante durante o dia, mas poucas eram as vezes que gostava de falar para o grande grupo.

Tal como o momento acima referido, muitos outros foram surgindo, por vezes através de comunicações verbais, desenhos, brinquedos de casa. Era notório o interesse e a vontade de participarem neste momento da manhã. Em dias muito requisitados pelas crianças, tentava que num momento após o almoço se concluísse essas partilhas e comunicações.

Após o momento das comunicações, era preenchido o plano do dia. Este é também um instrumento que contribui para a participação da criança na organização da rotina, uma vez que é preenchido com o apoio do grupo e permite que as crianças consigam planear o seu dia, antecipando cada momento dele. De acordo com Lino (2014, p. 144), "a capacidade de planear desenvolve-se em simultâneo com a crescente capacidade das

crianças em usarem a linguagem e formarem imagens mentais de ações, pessoas e materiais que não estão realmente presentes no momento da escolha e do planeamento".

No final do dia, quando era realizada a sua avaliação, potenciava na criança um sentido de responsabilidade relativamente às tarefas/compromissos que assumiram realizar ao longo do dia.

Silva et al. (2016, p. 13) consideram que a avaliação consiste num processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação.". Cardona et al. (2021, p. 15) referem, ainda, que a avaliação apresenta como objetivo fundamental o de apoiar o desenvolvimento do currículo "de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se".

À segunda-feira, no momento da manhã, a educadora realizava com o grupo a divisão das tarefas (utilizando o mapa de tarefas como apoio). Esta divisão captou-me a atenção ao longo dos meses de estágio, pois comecei a notar algumas diferenças que foram acontecendo na realização das mesmas por consequência da situação pandémica. É um momento em que as crianças dão valor, pois querem mostrar que são capazes de exercer determinadas tarefas que se realizam ao longo da semana. "Eu já fiz esta tarefa na outra semana, agora quero ser presidente para fazer a reunião de conselho." (Nota de Campo, 10 maio de 2021).

Todos os outros momentos do dia são logicamente importantes e significativos para as crianças, porém quis dar foco ao momento das tarefas na rotina, uma vez que era um momento que contava principalmente com a participação das crianças na sua organização e realização. Estas tarefas tinham um grande impacto no dia-a-dia do grupo, no sentido em que a educadora potenciava a participação das crianças nos diversos momentos. Contudo, face à situação pandémica, surgiu a necessidade de implementar diversas mudanças ao longo do dia na instituição, e principalmente, na vida dentro da sala de atividades. Uma delas incidiu na realização de tarefas, o que captou a minha atenção. As crianças deixaram de ter uma participação direta e autónoma na realização das mesmas, uma vez que era um momento de grande contacto físico entre as crianças do grupo, tanto nas tarefas relacionadas com o preenchimento de instrumentos de pilotagem/mapas como nos momentos mais potenciadores de interação física. Mais tarde, ao regressar ao estágio, consegui compreender o funcionamento habitual e sem restrições das tarefas, tal como o modo das crianças se apropriarem das mesmas.

Regressando à rotina, no período da manhã, tinham AECs ao longo da semana. Quando estas terminavam, regressavam à sala e a educadora aproveitava o tempo para dar continuidade a trabalhos que houvesse por terminar ou então disponibilizava algumas áreas para brincadeira livre. Após este momento seguiam-se os momentos de higiene, almoço e parque exterior (à exceção dos dias em que as condições meteorológicas não permitiam). De seguida, regressavam à sala dando início a um momento de retorno à calma. No momento seguinte, a educadora dava continuidade a trabalhos ou realizava momentos de leitura com o grupo. Perto das 15h30 realizava-se a reunião da tarde, em que faziam uma avaliação do que se sucedeu ao longo do dia. Posteriormente, realizavam o momento de higiene e deslocavam-se até ao refeitório para lancharem. Quando terminado, eram encaminhados para o parque exterior onde se mantinham até à chegado dos familiares.

2.4. Organização dos Espaços e Materiais

Para que não sejam apresentados espaços sem qualquer interesse pedagógico para as crianças, é necessário ter em consideração alguns dos fatores que Silva (2015, p. 441) refere de modo a "favorecer a interação social, a exploração das aprendizagens e que acima de tudo possa se configurar em um ambiente carregado de estímulos para experiências de aprendizagens das crianças que irão ali conviver.". A sala encontrava-se dividida por sete áreas de interesse, sendo estas a Área da Dramatização e do Faz de Conta, a Área das Construções, a Área da Escrita e Reprodução, a Área da Biblioteca e da Documentação, a Área das Ciências e Matemática, a Área dos Jogos e por fim a Área da Expressão Plástica. É de referir que, nas diversas áreas, os materiais encontravam-se organizados de modo a estarem acessíveis a todas as crianças da sala, sendo que estas já tinham o conhecimento prévio de quando se podiam apropriar dos mesmos (Folque, 2014). Cada área possuía um inventário do que podíamos encontrar na mesma, tornando mais fácil no momento de arrumar ou quando era realizada alguma alteração.

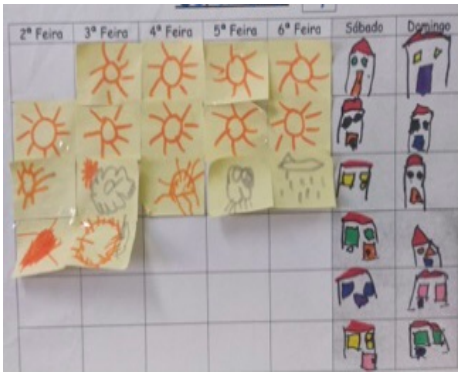
Horn (2004, cit. por Nono, s/data, p. 2) refere que "o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica". Relativamente ao espaço central ou polivalente, é composto por quatro mesas e várias cadeiras e destinava-se a momentos de grande grupo como por exemplo, reuniões de conselho, leitura de histórias, como também a momentos em pequeno grupo, em que realizavam jogos ou atividades de expressão

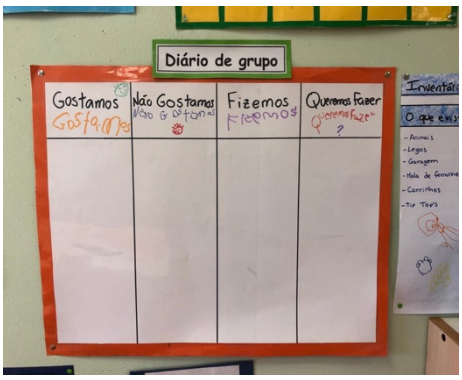
plástica, trabalho de projeto, entre outros. “A fim de apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo educador e as crianças, o MEM propõe um conjunto de instrumentos, designados por “instrumentos de pilotagem” (Folque, 2014, p. 55).

Como referiu a autora, os instrumentos de pilotagem encontravam-se nessa mesma área e faziam parte dos mesmos: a Agenda Semanal, o Mapa das Tarefas, o Calendário com os aniversários, o Mapa do Tempo, os Planos do Dia, o Diário de Grupo e o Mapa das Presenças. Estes tiveram grande importância para o meu projeto de investigação, no sentido em que representam uma grande participação das crianças nos momentos do dia, assim como na organização e planeamento desses mesmos momentos.

Figura 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7

Instrumentos de Pilotagem- Jardim de Infância (Agenda Semanal, Mapa de Tarefas, Mapa do Tempo, Plano do Dia, Diário de Grupo e Mapa de Presenças).





2.5. Equipa Educativa

A Equipa Educativa da instituição B conta com inúmeros intervenientes no processo educativo. A Direção Geral divide-se em quatro polos, sendo estes a Direção Pedagógica, Direção Financeira, Direção de Recursos Humanos e Direção de Logística. Relativamente à Equipa Pedagógica, é composta por uma educadora e uma auxiliar, assim como em todas as outras salas de Creche e Jardim de Infância. Esta equipa acompanha o grupo nas duas valências, fazendo assim o percurso desde a Creche até o Jardim de Infância (sala 5/6 anos). A educadora cooperante B é licenciada em Educação Básica e é educadora cooperante da ESE há alguns anos. Todas as semanas são realizadas reuniões entre as educadoras e a coordenadora pedagógica, também esta educadora, de modo que exista um trabalho cooperado entre as mesmas.

Relativamente ao Projeto Pedagógico, uma vez que não foi terminado pela educadora, não me foi possível ter acesso ao mesmo. Contudo, durante o período de estágio fui refletindo com a mesma sobre os principais objetivos face ao grupo que seguia.

2.6. Grupo de Crianças

O grupo de crianças era constituído por 24 crianças, sendo que dezoito eram rapazes e seis eram raparigas, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Era um grupo classificado como homogéneo, porém foi me possível observar e presenciar muita heterogeneidade, tanto a nível de ideias, interesses, assim como de conhecimentos e capacidades. Tal como na instituição A, realizei as atividades no segundo momento de estágio, deste modo o grupo já teria sofrido algumas alterações nos seus integrantes. Era um grupo muito unido e desde os primeiros dias em que tive a oportunidade de observar, compreendi que era um grupo composto por crianças participativas e interessadas em

novos desafios. “É um grupo bastante participativo, recebem bem qualquer tipo de atividade, ideia ou até opinião.” (Reflexão Cooperada, 6/04/2021). A grande maioria do grupo (à exceção de sete novas crianças) era acompanhada pela mesma equipa desde os anos anteriores, o que a meu ver tornou o processo de mudança de salas mais fácil, uma vez que estavam familiarizados com os restantes membros do grupo.

Após algumas reflexões com a educadora e observações realizadas ao longo dos dois momentos de estágio, tive conhecimento de que algumas das crianças do grupo necessitavam de ser acompanhadas por profissionais de outras áreas (pertencentes à instituição ou exteriores), uma vez que ainda não apresentavam algumas das competências ou aprendizagens que seria expectável terem adquirido até ao momento.

De um modo geral, era um grupo muito comunicativo e motivado. Nos diversos momentos em que estive presente na sala tive a oportunidade de observar o grupo, assim como cada criança na sua individualidade e percebi que a maioria tinha um grande interesse em partilhar opiniões e interesses. Apropriavam-se corretamente dos recursos e instrumentos que tinham na sala e mostravam um grande sentido de responsabilidade. Um dos instrumentos mais utilizado pelo grupo, de forma espontânea, era o diário de grupo. Este permitia às crianças uma maior gestão dos conflitos e, consequentemente, dos seus sentimentos.

A participação das crianças estava muito presente no grupo, tanto por motivação da educadora como por iniciativa própria dos mesmos. Desde o preenchimento dos mapas à apropriação dos mesmos, observei de tudo. A educadora fazia questão de incluir todas as crianças no processo educativo, como o MEM assim o incentiva. Desde os primeiros momentos do dia, em que preenchiam o mapa das comunicações, era visível um grande interesse, por parte da grande maioria das crianças, em participar. “De seguida, vem o momento das comunicações, o qual já havia sido referido anteriormente. Atualmente, este momento ocorre com o auxílio de uma ou duas crianças do grupo (definidas no mapa de tarefas como “presidente e secretário”). Estas vão selecionando os papéis com os nomes dos inscritos dando-lhes a vez para fazer a sua comunicação ao restante grupo” (Reflexão Cooperada, 19/04/2021).

Surgiram imensas ideias para projetos e atividades que tencionavam executar e explorar. “No fim do dia, quando se realizava a reunião de avaliação era questionado às crianças quais as atividades que estavam no plano, se foram ou não realizadas/finalizadas e o que fizeram nestas. É então feito o registo (nos planos) com o seguinte código: bola fechada

corresponde a *fizemos*, bola metade pintada corresponde a *não acabámos* e a bola branca corresponde a *não fizemos* (código combinado previamente com o grupo)." (Reflexão Cooperada, 19/04/2021).

Nota de Campo, 21 de abril de 2021

Após obsevar diversas vezes esta distribuição das tarefas, percebi que a grande maioria do grupo tem interesse neste momento, pois voluntaria-se para fazer as tarefas com que mais se identificam. No entanto, consegui identifcar um pequeno grupo de crianças que não demonstra iniciativa em participar, pelo que é necessário que seja a educadora a apresentar-lhes as opções de escolha.

Com base nas minhas observações e registos, o Diário de grupo era um dos mapas a que as crianças recorriam mais de forma autónoma. Esta era uma ferramenta preenchida pelas crianças e era neste que o grupo "registará todas as situações que se torne necessário debater, o que ajuda na resolução de conflitos que aparecem no seio do grupo. (...) propostas e ideias que vão surgindo e que deverão ser conversadas pelo grupo (...)." (Vala, 2012, p. 7) (Reflexão Cooperada, 19/04/2021).

Nota de Campo, 9 de abril de 2021

Quando chegou a vez de resolver a última situação (entre duas crianças que têm uma grande relação de amizade, F. (5 anos) e DR. (5 anos)), a criança que gerou o conflito (DR), começou de imediato a chorar.

Diálogo entre o Presidente, a Educadora e as duas crianças (F. e DR.):

P.: "F. o quê que tu não gostaste?"

F.: "Eu não gostei que o D. tivesse dado aquele murro."

E.:" Que o D. desse um murro onde?"

F.: "Aqui." (Apontando para o peito)

P.: "Porquê que tu fizeste aquilo?" (dirigindo-se para o D.)

O D. não conseguia responder, pois não parava de chorar.

E.:" D. não tem mal, estamos só a conversar. O F. só ficou triste e quer que o problema fique resolvido, não é F.?"

O D. teve alguma dificuldade em responder e necessitou que a educadora colocasse algumas questões relativamente ao que tinha acontecido.

F.: "Nós estávamos a brincar."

A nota de campo acima apresentada reflete em diversos aspetos a participação das nas reuniões de conselho que fui observando ao longo do estágio. As funções que eram atribuídas (escolhidas pelas crianças no início da semana), instruíam-lhe um grande sentido de responsabilidade e pertença. Nas reuniões, era visível o grande número de crianças que pretendia exercer essa função. No momento das reuniões de conselho, em que analisávamos em conjunto o Diário de Grupo semanal, havia uma grande participação das restantes crianças do grupo que não possuíam nenhum dos papeis da mesa (secretário e presidente). Gostavam de resolver, ajudar, por vezes discutir e argumentar, mas acima de tudo arranjar soluções para os problemas. "Para terminar a reunião de conselho da semana, houve um comentário que me captou a atenção por ser tão consciente, a CS (5 anos) disse: "Nós só escrevemos no diário quando não conseguimos resolver sozinhos.". Considero que é muito importante que as crianças tenham contacto com este tipo de dinâmicas desde cedo, uma vez que estamos a formar crianças (e mais tarde jovens) competentes, responsáveis, motivados, autónomos, solidários e felizes" (Reflexão Cooperada, 9/04/2021).

Capítulo IV- Descrição e interpretação das intervenções

1. Intervenções em contexto de Creche

1.1. "Mapa de presenças"

Descrição

Nos primeiros momentos em que frequentei o estágio no contexto de Creche, adotei um papel de observadora não participante, de modo a permitir-me conhecer melhor a rotina, assim como o grupo de crianças. Desde o início senti um grande apoio por parte da educadora que me proporcionava diversos momentos de conversa informal, os quais resultavam em momentos de reflexão cooperada. Através das reflexões que realizei consegui chegar ao tema de investigação, a participação das crianças nos momentos da rotina. Assim, com o apoio e cooperação da educadora face a meu tema, foi-me possível intervir com o grupo, mesmo que, por vezes, de forma mais indireta.

Esta primeira intervenção surgiu de uma prévia intenção da educadora em introduzir o instrumento, o mapa de presenças, na sala de atividades. Decorreu no fim de novembro, altura em que a maioria das crianças do grupo já se encontrava adaptada aos diversos momentos que constituem a rotina diária.

Habitualmente, o dia começava com as crianças sentadas à volta das mesas para realizarem um momento de grande grupo, dos poucos que havia durante o dia. Primeiramente cantávamos a canção do bom dia, de seguida era realizada a contagem das crianças e, posteriormente, a educadora realizava a leitura de uma história. Com o passar do tempo, as crianças começaram a participar autonomamente nestes momentos e, por esse motivo, percebemos que seria importante introduzir novas situações que as desafiassem relativamente à participação propriamente dita. Neste sentido, planifiquei a atividade (Apêndice 7) e começámos por apresentar o mapa de presenças ao grupo, que rapidamente mostrou interesse em aproximar-se para ver de perto.

O mapa apresentava uma foto (a preto e branco) de cada criança da sala, o que fez com que algumas das crianças começassem a identificar os amigos referindo os seus nomes.

Nota de Campo, 23 de novembro de 2020

Após mostrar o mapa, surgiram as primeiras reações. O K. (2 anos e 9 meses) levantou-se rapidamente e apontou para as fotografias dos pares mais próximos e disse "Olha está ali a J. e o H.", assim como algumas outras crianças. A J. (2 anos) comenta "A J (referindo-se à própria) está ali!".

Assim como apresentado na nota de campo, muitas outras observações foram feitas por parte das crianças. As expressões faciais transmitiam o interesse e entusiasmo do grupo ao ver as suas fotos no mapa, começando a surgir algumas questões como "O que vamos fazer?", "A minha foto é para quê?", (...) De seguida, quando as crianças retomaram os seus lugares, após o entusiasmo inicial, tornou-se possível explicar como iria ser utilizado aquele instrumento. Foram apresentadas às crianças as mesmas fotografias, porém a diferença é que eram a cores.

Foi explicado ao grupo que o objetivo da tarefa era que, à medida que fossem chamadas pelo nome, cada criança deveria descolar-se ao mapa e colocar a foto a cores por cima da foto a preto e branco (com velcro) e assim marcaria a sua presença. Ao perceber que as crianças mais novas não estavam a mostrar muito interesse, uma vez que não estavam a compreender o que estava a acontecer, solicitámos que uma das crianças mais velhas exemplificasse e fosse colocar a sua presença. O K. levantou-se rapidamente e dirigiu-se à parede onde se encontrava o mapa e, de seguida, colocou a sua fotografia. As crianças perceberam o que deveriam fazer e começaram a solicitar a sua vez para participar.

Figura 8 e 9

Atividade "Mapa de Presenças"

Foram surgindo alguns olhares entre mim e a educadora, como forma de aprovação à atividade que estava a decorrer como inicialmente esperado. No decorrer da atividade, a participação das crianças foi cada vez mais visível, assim como a entreajuda entre o grupo.

Nota de Campo, 23 de novembro de 2020

E: Agora é a vez da L.! A L. está cá?

J: Sim! Está ali (a apontar para a L.).

E: Queres vir buscar a tua foto? (A L. levanta-se e vai em direção à foto, sorridente).

E: Agora tenho aqui a foto de quem?

Algumas crianças: Da M.!

E: A M. não consegue sair da cadeira.

O k. que estava sentado ao lado da M. ajudou-a rapidamente a sair da cadeira e levou-a ao mapa.

A nota de campo acima mencionada é um exemplo do que foi acontecendo ao longo de toda a dinamização da atividade. Muitas das crianças, principalmente as mais velhas, mostravam grande interesse em participar nas atividades que lhes eram propostas e, habitualmente, incentivam os mais novos a participar de igual forma. Nesta não foi diferente e todos tiveram a oportunidade de participar, uma vez que passou a ser uma tarefa crucial no momento da manhã. Uns meses depois era possível observar uma maior confiança por parte das crianças mais novas que já participavam na tarefa com um grande à vontade e sem necessitar da ajuda dos mais velhos.

Figura 10 e 11

Continuação da atividade "Mapa de Presenças"

Reflexão Emergente

A intervenção referente à introdução do mapa das presenças surgiu a partir de uma das várias reflexões que realizei com a educadora cooperante, no sentido em que a mesma considerava que o grupo já se encontrava numa fase positiva face ao período de adaptação às rotinas e à sala. Os primeiros meses do ano letivo tendem a ser desafiantes, uma vez que é um período de muitas mudanças e estreias na vida das crianças que frequentam as instituições de infância. As crianças estão muito apegadas às famílias, como refere Homem (2002, cit. por Folque et al., 2015, p. 28) "a família constitui a primeira instância educativa do individuo (...).", cabe então ao educador, promover uma comunidade de aprendizagem com a família, como também promover a participação da criança e a co construção de conhecimentos relacionados com a mesma.

Ao apropriar-me da rotina da sala, assim como das características individuais de cada criança, percebi que o mapa das presenças seria um instrumento promissor para potenciar a participação do grupo em momentos de organização da rotina e "promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de atenção com o outro." (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 25). Este é um dos recursos fundamentais para a educadora, na medida em que auxilia a definir a melhor forma de organizar o grupo e o plano que pretende realizar ao longo do dia.

Considerando o grupo, defini como intencionalidades para a realização da atividade: promover a participação das crianças num momento de organização da rotina; promover a organização e autogestão do grupo; potenciar a autonomia e independência das crianças; compreender o impacto de um novo instrumento na rotina; promover a entreajuda entre pares e promover o respeito pelo outro e saber esperar pela sua vez de participar.

Todas estas competências foram visivelmente alcançadas pelo grupo, ao apropriarem-se cada vez mais do mapa nos momentos da manhã. Este desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, na medida em que oferece benefícios significativos para a vida social das mesmas. Dois dos benefícios observados tanto na dinamização da atividade, como nas semanas seguintes foi o sentido de responsabilidade e pertença, pois ao terem a sua imagem representada no mapa, tornaram-se mais conscientes da importância de estarem presentes e atentas naquele momento, como também se sentiram parte do grupo. Segundo Folque et al. (2015, p. 25), "As crianças, ao tomarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo, vão-se reconhecendo como fazendo parte dele. Esta tomada de consciência permite-lhes

antecipar ações, expressar interesses e modos de agir, participando na definição do planeamento.".

Este sentimento fomentou as interações sociais e fortaleceu os laços entre as crianças. A utilização do mapa foi eficaz no que diz respeito a envolver as crianças no planeamento e tomada de decisões, pois começaram a participar mais ativamente num momento significativo da rotina ao marcar as próprias presenças no mapa. Ao sentirem-se ouvidos e vistos pela educadora, as crianças começaram a ganhar motivação e interesse em participar nas restantes atividades que iam surgindo, mostrando assim que a introdução do Mapa de Presenças na rotina tinha contribuído para o desenvolvimento e autonomia de cada uma (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Neste sentido, pude constatar que a apropriação do mapa das presenças foi uma mais valia para o grupo de crianças, pois permitiu que se tornassem mais responsáveis, autónomos e conscientes da sua participação.

Após realizar a intervenção, tive a oportunidade de presenciar o desenvolvimento que o instrumento proporcionou ao grupo e o modo como enriqueceu a rotina diária do mesmo. As crianças começaram a apresentar uma postura mais confiante, segura e autónoma face à participação, uma vez que era um momento por que muitos ansiavam quando chegavam à sala.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 26) "A imagem de criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado conforme as escolhas de materiais pedagógicos.". Neste sentido, a educadora ficou responsável por dinamizar este momento diariamente e o modo como o fazia era crucial para o impacto que este teria para cada criança, no sentido em que fazia com se sentissem valorizadas e indispensáveis, da mesma forma que não desvalorizava as crianças que se encontravam ausentes.

1.2. "Agenda Semanal"

Descrição

Ao longo dos vários meses de estágio em que tive a oportunidade de observar e conviver com o grupo percebi que o mesmo estava cada vez mais participativo nos momentos da rotina. Em conversa com a educadora surgiu a ideia de realizar uma agenda semanal

(Apêndice 8), sendo este um instrumento fundamental relativamente à organização dos vários momentos da rotina diária e semanal.

Por ser um grupo agitado e um por vezes conflituoso, decidi dinamizar a atividade num momento em que a maior parte do grupo se encontrava a brincar no espaço exterior, selecionando assim um pequeno grupo composto por quatro das crianças mais velhas do grupo heterogéneo. Comecei por explicar o que pretendia fazer e quais seriam as funções que iriam desempenhar. Neste sentido, o pequeno grupo mostrou logo interesse na atividade, pois como já havia observado anteriormente, eram crianças curiosas e muito interessadas nas atividades dinamizadas na sala, tanto por mim como pela educadora.

Assim, sentámo-nos à volta da mesa e questionei às crianças sobre o que fazíamos durante o dia, de modo a compreender se as mesmas compreendiam o que faziam durante o dia, assim como a sua noção temporal. Surgiu então um pequeno diálogo, que rapidamente me levou a apresentar várias fotografias que representavam os momentos do dia na sala.

Nota de Campo, 22 de outubro de 2021

E: Eu gostava de saber o que vocês fazem quando estão na sala, alguém me quer ajudar?

Vou mostrar-vos fotografias e vamos tentar perceber o que são, pode ser?

M: Sim! A M. quer ver!

E: Então o que temos aqui? (Espalhei as fotografias na mesa para que pudessem ver)

M: Onde está a sesta?

S: Está aqui.

E: Boa! E o que fazemos antes da sesta? E depois?

As mesmas foram tiradas por mim ao longo do período de estágio e com estas pretendi captar os momentos do dia, assim como a participação do maior número de crianças possível.

Inicialmente, coloquei as fotografias espalhadas pela mesa para que todos conseguissem facilmente observá-las e analisá-las, porém, surgiu a necessidade de alterar a disposição das fotografias, uma vez que a atenção das crianças não era a mesma. Coloquei-as então em pequenos montes, para que conseguisse gerir a análise das mesmas, como apresento na figura seguinte.

Figura 12

Atividade "Agenda semanal"

Ao mostrá-las individualmente, mantive a atenção do grupo e consegui obter as informações que pretendia. As crianças iam identificando os momentos do dia, assim como as crianças e adultos que neles apareciam. De seguida, apresentei-lhes o quadro feito previamente e expliquei que iriamos organizar as fotografias por ordem cronológica. De modo que fossem acompanhando o raciocínio, optei por perguntar a sucessão de acontecimentos através das fotografias, sendo que notei que inicialmente apresentavam alguma dificuldade relativamente à noção temporal dos mesmos. Após dar o primeiro exemplo e questionar:" O que fazemos depois?", ficou muito mais claro para as crianças o que pretendia.

Nota de Campo, 22 de outubro de 2021

E: A seguir ao lanche, vamos fazer o quê?

M: Brincar!!

E: E brincamos onde?

S: Na rua.

E: Então vamos procurar uma foto onde estamos a brincar na rua.

S: Está aqui Déboa, quero colar!

Assim como na nota de campo anterior, toda a dinamização refletiu-se num diálogo fluído que contou com a participação das crianças em questão. No entanto, cada participação foi diferente e individualizada, pois permiti que cada uma delas decidisse o seu papel na

atividade. Neste sentido, houve espaço e oportunidade para escolher as fotografias, colá-las no quadro, dar opiniões ou apenas observar.

Figuras 13, 14, 15 e 16

Atividade "Agenda semanal"

Reflexão Emergente

No decorrer do período de estágio em contexto de Creche, ao realizar constantes observações do grupo e dos seus momentos da rotina, pude perceber que era um grupo consistente, participativo e interessado. Os momentos da manhã, habitualmente em grande grupo, eram pensados e dinamizados tendo em consideração os ritmos e bem-estar de cada um. Era um ambiente respeitador da criança em que eram potenciadas as mais diversas aprendizagens, consagrando sempre a participação da mesma (Araújo, 2013).

Deste modo, senti a necessidade de refletir durante algum tempo sobre os vários momentos da rotina do grupo, o que levou a que as minhas principais intencionalidades ao desenvolver a presente intervenção fossem: compreender se as crianças reconheciam os momentos da rotina diária, assim como os seus pares através dos registos fotográficos; identificar os significados que atribuíam a cada momento da rotina; promover a entreajuda entre os pares; promover o respeito pelo outro e saber esperar pela sua vez de participar; promover a autonomia e promover a comunicação oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

Desde cedo, a participação da criança na organização da rotina foi tida em consideração pela educadora, pois como esta referiu:

> Eu tento incluí-los de forma individual e em grupo na organização da rotina, tendo como base os momentos estruturados da rotina... aqueles que têm de ser os pontos de organização. Depois a forma como trabalho esses momentos da rotina e que eu acho que os incluo, olhando para eles, para as necessidades deles, a forma como aprendem, como reagem. (Entrevista, Educadora cooperante A).

Contudo, é fulcral que a promoção e incentivo da participação das crianças seja ajustada ao desenvolvimento do grupo, pois "eles vão crescendo e eu vou tentando tirar informações verbalmente, para que possa alterar planos que já tenha feito consoante as respostas verbais que me dão e não só as que eu observo." (Entrevista, Educadora cooperante A).

Posteriormente, ao regressar à sala no segundo momento de estágio, percebi que a minha visão do grupo era diferente e mais rica relativamente às suas características individuais. Através de conversas informais com as crianças tornou-se claro, para mim, que estas haviam adquirido a noção de tempo dentro da sala de atividades, mais concretamente da sucessão dos acontecimentos. Ao refletir sobre esta temática e relacionando com minha investigação, comecei a pensar de que forma poderia criar um momento que promovesse uma participação mais consistente da criança na organização da rotina.

Surgiu então a ideia de criar uma agenda semanal, juntamente com as crianças, no sentido em que esta permite que as mesmas tenham uma visão clara e antecipada das atividades que irão realizar ao longo da semana. Planificar com a criança é um processo de

negociação do currículo, que oferece poder à mesma para se escutar e comunicar ao adulto as aprendizagens que reteve (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Optei por recorrer ao uso de fotografias, uma vez que as mesmas possibilitam uma maior visibilidade, sendo que as crianças ainda não se encontram numa fase de leitura. A agenda proporciona o fator de previsibilidade e segurança, no sentido em que permite às crianças antecipar rituais típicos e momentos do dia, com adultos de referência, de modo que seja um trabalho cooperado entre ambos (Mantovani & Terzi, 1998, cit. por Folque et al. 2015). Esta cooperação entre o adulto e a criança promove uma maior autonomia nos momentos de realizar determinadas tarefas, aumentando assim a capacidade de tomar decisões e tornarem-se cada vez mais independentes no seu dia a dia.

É importante referir que a agenda semanal deve ser flexível e facilmente ajustada à faixa etária e às necessidades de cada criança, podendo incluir atividades realizadas no ambiente educativo, momentos de lazer, atividades extra curriculares, momentos de brincar, momentos em família, entre outros. De um modo geral, esta oferece estabilidade, organização, autonomia e ajuda no desenvolvimento de competências importantes para o seu dia a dia.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 9) "a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças". Deste modo, ao envolver as crianças em todo o processo de construção da agenda, consegui que as mesmas adquirissem um maior conhecimento sobre a importância da organização da rotina diária, concomitantemente, promovi o sentimento de pertença à sua própria rotina.

Ao longo da atividade, priorizei o diálogo com as crianças sobre a importância de seguir a sucessão de acontecimentos, ainda que esta deva ser adaptada às necessidades e circunstâncias que nos rodeiam, fazendo-os perceber que ter uma rotina nos permite organizar o dia, de modo a termos tempo para realizar todas as tarefas importantes, como também ter alguns momentos de lazer e descanso. Neste sentido, "mais do que definir a sequência diária das atividades, consideramos importante identificá-las pela explicitação do seu motivo, apoiando assim os educadores a não perderem o seu sentido social e cultural" (Folque et al., 2015, p. 23).

Tendo por base os comportamentos do grupo que fui observando ao longo do período em que estive presente no estágio, constatei que a melhor abordagem a seguir no momento

de implementação da atividade seria realizá-la com um pequeno grupo, considerando os elementos de maior faixa etária. “Se reconhecemos a importância de momentos coletivos na constituição da comunidade, sabemos que a possibilidade de participação em interação em grande grupo é diminuta para as crianças mais novas” (Folque et al., 2015, p. 22).

Neste sentido, durante e após a dinamização da mesma percebi que foi uma boa decisão, na medida em que consegui oferecer uma maior atenção aos quatro elementos do grupo, tornando a intervenção mais individualizada. Considero que um maior número de crianças poderia ser um constrangimento, uma vez que o nível de atenção não iria ser o mesmo, tanto entre os pares como de mim para eles. Contudo, identifico o momento em que expus as fotografias na mesa como um dos constrangimentos, sendo que por estarem à disposição das crianças promoveram pequenos conflitos entre estas.

Outro constrangimento, que considero um dos principais para o projeto, foi ter realizado a intervenção apenas no segundo momento de estágio, o que não me permitiu realizar grandes observações posteriormente relativamente à participação das crianças a longo prazo. Porém, a relação que criei com a educadora foi uma mais valia para mim em todo o processo, na medida em que após a minha saída do estágio, a mesma forneceu-me todas as informações que necessitava para acompanhar o desenvolvimento do grupo face às intervenções implementadas na sala.

Para finalizar, considero que a presença deste instrumento contribuiu de uma forma significativa para o desenvolvimento das crianças, uma vez que enriqueceu os momentos de participação das mesmas nos momentos de organização e previsão da rotina diária. Passou a potenciar-lhes um maior sentido de consciência e responsabilidade, no que diz respeito à realização de tarefas e atividades ao longo do dia, como permitiu-lhes desenvolver habilidades de tomada de decisão e autonomia.

Para Folque et al. (2015, p. 22),

> As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir.

Deste modo, as crianças mais velhas ajudaram a promover as aprendizagens, assim como a participação das crianças mais novas neste momento da rotina. Ao tornarem-se cada vez

mais autónomas e confiantes de si, trabalham em cooperação com os adultos para que todo o grupo, incluindo os mais novos, estejam presentes nas atividades diárias.

2. Intervenção em Contexto de Jardim de Infância

2.1. "Que mudanças? Que rotinas?"

Descrição

Esta intervenção teve início durante uma reunião da tarde, onde expliquei ao grupo que pretendia elaborar uma atividade, mais concretamente um quadro e que precisava de alguns participantes. De imediato, surgiram alguns braços no ar que me captaram a atenção. Deslocámo-nos então para uma parte exterior à sala para que fosse possível manter um diálogo sem grandes distrações.

Comecei por explicar ao grupo que iria recolher informações sobre a rotina da sala, sobre as tarefas que eram realizadas ao longo do dia e as alterações das mesmas no período pandémico, referindo que o meu grande objetivo em realizar a atividade consistia em compreender qual tinha sido o impacto dessas alterações na rotina da sala, como também na sua participação. De seguida, fiz um pequeno esboço do quadro, para que me indicassem como pretendiam apresentar as informações. A primeira questão que achei fundamental esclarecer centrava-se nos conceitos pré/pós pandemia, uma vez que era neles que iriamos basear-nos ao longo da intervenção.

Nota de Campo, 9 de novembro de 2021

E: Sabem o que quer dizer "pré-pandemia"?

C: Não.

E: É uma coisa que aconteceu antes do Covid, vocês lembram-se da vossa sala antes do Covid?

M: Eu não estava cá antes do Covid.

E: Tudo bem, na coluna a seguir vamos escrever "durante a pandemia". Até agora temos duas colunas o pré pandemia e o durante a pandemia.

C: Eu estou cansada do Covid.

R: Eu estou cansado porque os pais não podem vir às nossas salas.

E: A sério? É importante dizeres isso R.

M: Pois, antes a minha mãe vinha à sala e agora não pode.

Após este ponto de partida, uma das crianças encaminhou rapidamente a conversa para uma das restrições que a pandemia trouxe para a instituição. Tentámos então perceber o que havia mudado na sala, nas rotinas e na participação das crianças.

Ao longo do diálogo fui fazendo registos escritos, de modo que mais tarde tivesse esse recurso na construção do quadro, porém recorri também à gravação por áudio, pois durante uma conversa com vários participantes, sobretudo crianças poderia perder algumas informações relevantes. Pretendi que fosse uma conversa fluida e que as informações surgissem maioritariamente das crianças e, de certo modo, foi o que acabou por acontecer.

Nota de Campo, 9 de novembro de 2021

E: Já viram as diferenças? Quando eu cheguei à sala vocês não marcavam estas coisas, era a educadora e a auxiliar! Então e ajudem-me lá a pensar em mais.

P: O mapa das tarefas!

E: Ah sim! O mapa das tarefas era diferente, como funcionava?

R: Antes nós fazíamos os nomes, porque a A. dizia os nomes e nós escrevíamos, mas não era em cima da mesa.

M: O mapa tinha as tarefas feitas.

R: Estava na parede!

M: A A. escrevia os nomes e nós copiávamos.

E: Então tinham o mapa na parede e a A. escrevia os nomes e vocês copiavam. E durante a pandemia? Como preenchiam?

M: Nós tínhamos um quadro, mas a A. pôs tarefas novas!

Com o desenvolvimento da conversa, chegámos à conclusão de que existiram pelo menos sete mudanças significativas na rotina durante o período pandémico, que de certa forma tiveram um impacto negativo no grupo e no que diz respeito à sua participação. Assim, a maior parte de mudanças referidas pelas crianças focou-se na ausência de participação nos momentos da rotina em que, habitualmente, mais se ouvia as suas vozes. Alguns destes eram definidos pelas tarefas atribuídas semanalmente, contudo sendo um sistema rotativo afetava todo o grupo.

Para além das mudanças na rotina, quis também compreender a noção temporal das crianças, uma vez que têm diversos instrumentos presentes em sala que as ajudam diariamente a compreender a sucessão de acontecimentos, como a agenda semanal.

Assim, pretendi questionar as crianças sobre o que faziam antes e depois de determinado momento da rotina e de que forma participavam na sua organização.

Figura 17

Dinamização da atividade- recolha de dados

Reflexão Emergente

A presente intervenção decorreu no segundo momento de estágio em contexto de Jardim de Infância e surgiu após as longas observações que fiz referentes à rotina da sala onde me encontrava. Era um grupo bastante participativo no que diz respeito à rotina diária e aos momentos que dela faziam parte, contudo no primeiro momento de estágio presenciei situações em que isso não podia ser visível. Inicialmente senti alguma dificuldade face às intervenções que poderia dinamizar com o grupo, ainda que a sala fosse rica em materiais e instrumentos que poderiam potenciar a participação das crianças ao longo do dia. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), os materiais pedagógicos transportam mensagens e criam oportunidades, estes devem ser inclusivos e dar resposta às diferenças, motivações, ritmos, a cada identidade e ao grupo de um modo geral. Contudo, com o passar do tempo em sala, comecei a perceber que muitos dos momentos ou até mesmo os instrumentos em si, não era apropriados de forma integra.

Devido à situação pandémica e às medidas de segurança estabelecidas pela instituição, a mesma tornou-se um ambiente seguro para todos os que lá permaneciam, porém constatou-se que as estas alteraram drasticamente a participação das crianças no seu dia-

a-dia. Tal como indicam Neumann et al. (2021) o distanciamento dos ambientes educativos, assim como o confinamento domiciliar tiveram um grande impacto nos hábitos de vida das crianças. A falta de interação com outras crianças, a diminuição de responsabilidades e compromissos e a falta de rotina, tornaram as crianças menos produtivas, mais inseguras e mais dependentes. Ao longo das minhas observações, percebi então que pretendia compreender o impacto que estas mudanças tinham no desenvolvimento das crianças (Apêndice 9). Os mapas encontravam-se adaptados à situação pandémica, algumas tarefas deixaram de se praticadas e muitas das participações passaram a ser verbais, substituindo o preenchimento dos mapas de monitorização.

Considero que, foram mudanças que tiveram um impacto negativo na maioria do grupo, na medida em que sempre estiveram expostos a um ambiente em que a participação da criança era contemplada diariamente. Neste sentido, questionei a educadora se considerava a minha ideia de intervenção pertinente, ao que a mesma referiu que faria todo o sentido, sendo que estava tão presente no quotidiano do grupo e da sala de atividades.

Tendo por base toda a importância das rotinas para a criança e considerando que estas são "como os capítulos, o guião da vida diária da turma, que dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e ações." (Sampaio, 2009, p. 6), pretendi dinamizar esta atividade de modo a compreender qual o conhecimento que as crianças possuíam relativamente ao seu ambiente educativo, se se sentiam competentes e incluídas e se vivenciavam os momentos do seu cotidiano de forma significativa para as suas aprendizagens, assim como para o seu desenvolvimento pessoal (idem).

Defini então como intencionalidade: compreender a noção temporal das crianças; compreender o impacto que a pandemia tinha causado nas crianças; perceber se as crianças enumeravam as várias mudanças que ocorreram na rotina; potencializar momentos de trabalho em pequeno grupo; promover a cooperação e o respeito pelos pares no processo de aprendizagem.

Após a sua realização, pude refletir sobre as respostas do grupo, juntamente com a educadora, constatando que houve realmente um impacto significativo nas crianças face à sua participação. Araújo (2013, p. 46) salienta que "através da observação e da escuta, os adultos adquirem uma capacidade refinada para reconhecerem todos os tipos de linguagem enquanto estratégias ao serviço da construção de relações.". Neste sentido, ao

estar perante uma situação mais frágil face à participação do grupo, a educadora procurou adaptar os diversos materiais que existiam na sala, de modo que as crianças não se sentissem completamente prejudicadas.

Ainda assim, através da conversa com as crianças pude reter que as mudanças realizadas nos instrumentos de pilotagem, assim como na participação das crianças ao longo do dia, tiveram um impacto negativo na vida destas, pois deixaram de estar tão envolvidos.

Ao deixarem de realizar as tarefas como habitualmente, algumas crianças começaram a mostrar uma atitude mais retraída e introvertida. Foi também um problema para a autoestima de alguns e um motivo de desencorajamento para outros. As crianças tendem a ser resilientes e a ter uma grande facilidade de se adaptar a situações mais desafiadores, contudo quando a mudança ocorre no seu dia a dia, pode acabar por resultar numa experiência menos positiva.

2.2. Construção do quadro "Que mudanças? Que rotinas?"

Descrição

A construção do quadro surge na continuação da intervenção anterior, uma vez que foi necessário recolher as informações previamente para mais tarde organizá-las. Assim, reuni com duas das crianças que participaram na primeira parte da intervenção e, juntamente com as mesmas, fiz uma síntese sobre as informações que tínhamos reunido. Apresentei-lhes o quadro que realizei previamente e questionei qual a ordem que achavam adequada para inserir os dados. Inicialmente, surgiram várias opções por parte das crianças, como por exemplo, colocar por ordem de preferência de tarefa ou relevância da tarefa para o dia. Contudo, em conversa percebemos que seria melhor colocar pela ordem que tinham sido referidas no primeiro momento da atividade, uma vez que quase seguiam uma ordem cronológica de acontecimentos ao longo da rotina diária.

De seguida, a partir da ideia de uma das crianças, optámos por ilustrar cada momento com fotografias, correspondentes a cada momento, as quais consegui recolher ao longo dos dois momentos de estágio, captando assim a essência das ditas mudanças. Após analisarmos as mesmas, percebemos que havia três momentos que não tinham fotografia e por esse motivo sugeri às crianças que os ilustrassem (sendo estes referentes à entrada dos pais e à não participação na tarefa de colocar os talheres).

Figuras 18 e 19

Realização das ilustrações.

Feitas as ilustrações, organizámos a informação no quadro e procedemos às colagens das fotografias. As crianças estiveram sempre envolvidas em todo o processo da intervenção e a minha função foi apenas orientá-las na organização de ideias.

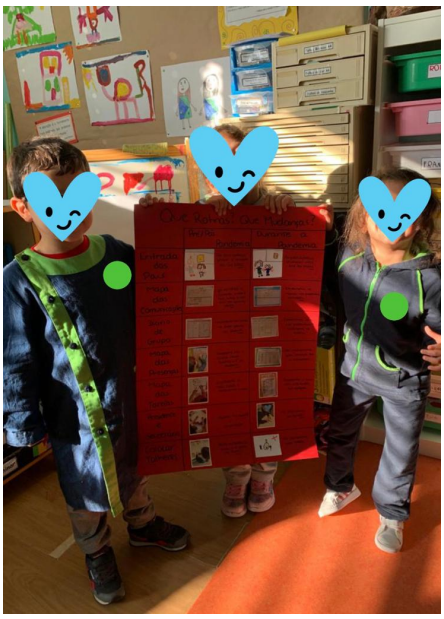
Figuras 20 e 21

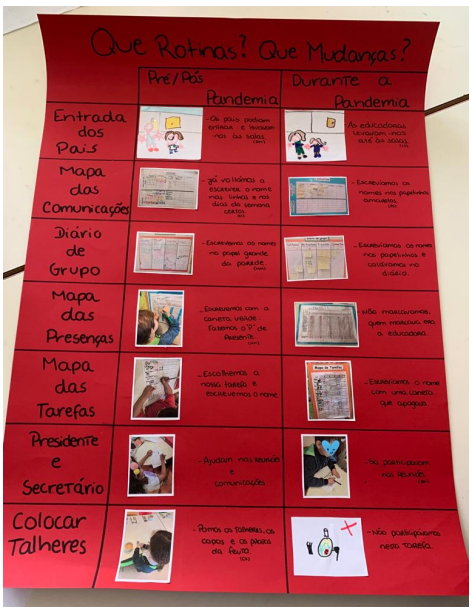
Construção do cartaz

Quando finalizado, propus ao pequeno grupo que participou na intervenção que apresentasse ao restante grupo o que tinham descoberto sobre as mudanças da sala face à situação pandémica. Por fim, sugeriram à educadora que o cartaz ficasse exposto numa das paredes da sala, de modo que não se esqueçam das mudanças que ocorreram durante o período de pandemia.

Figuras 22 e 23

Cartaz "Que rotinas? Que Mudanças?" finalizado.





Reflexão Emergente

Como já referido, a construção do quadro "Que rotinas? Que mudanças?" surgiu do seguimento da intervenção anterior. Ao pensar previamente na dinamização da atividade, constatei que deveria dividi-la em dois momentos, sendo que o primeiro momento foi dedicado à conversa com as crianças para recolha de dados e o segundo momento foi dedicado à construção da tabela face aos dados recolhidos. Neste sentido, a intervenção decorreu em dias diferentes, dia 9 de novembro e dia 12 de novembro.

A construção da tabela permitiu-me consolidar, juntamente com as crianças, as informações recolhidas e potenciar, mais uma vez, a participação das mesmas no processo educativo. A meu ver, ao serem incluídas no mesmo, as crianças sentiram-se valorizadas e reconhecidas como indivíduos capazes de tomarem decisões. Assim, ao terem cada vez mais oportunidades de expressar as suas opiniões, contribuindo com ideias e escolhas, as crianças fortalecem a sua confiança, que se apresenta de forma visível tanto através da comunicação verbal como na postura que assumem em sala. Esta interação social permite então à criança desenvolver determinadas habilidades sociais, pois ao trabalhar em grupo, está a absorver e partilhar os seus conhecimentos e competências de forma positiva com os pares. Deste modo, ao potenciamos momentos como este, estamos a proporcionar oportunidades para serem protagonistas do próprio percurso educativo, contribuindo para

o seu crescimento social, cognitivo e emocional. A interação que mantive com as crianças durante o processo foi, de certa forma, fundamental para toda a intervenção, sendo que consegui esclarecer diversas questões que as crianças foram colocando, mas acima de tudo, consegui esclarecer questões que eu própria detinha.

Nota de Campo, 12 e novembro de 2021

"Quem é que decide o que vão fazer ao longo do dia?"

C:" Eu acho que meio, porque meio que nós escolhemos e meio que os adultos escolhem."

E: "Porque dizes isso?"

C: Porque de manhã somos nós que escolhemos tudo."

E: Então e achas que é importante os adultos escolherem o que vão fazer?"

C: "Sim acho, porque eles sabem mais que nós."

A nota de campo anterior surgiu após um diálogo com algumas crianças do grupo que afirmavam que durante a pandemia, no momento da manhã, a escolha do que iriam fazer era das crianças, contudo os momentos que envolviam a sua participação como o preenchimento de mapas ou execução de determinadas tarefas ficavam a cargo da educadora. Tentei explicar-lhes que tiveram um papel muito importante durante aquele período e que por muito que sentissem que não estavam a participar como antigamente, não correspondia à realidade. Neste sentido, as adaptações realizadas pela educadora nos vários instrumentos de pilotagem da sala pertencentes aos momentos da rotina, por norma preenchidos durante a reunião da manhã, tinham como objetivo potenciar a participação dos mesmos, mesmo que estes não o sentissem de igual forma.

Para finalizar, faço um balanço positivo da intervenção, na medida em que correspondeu às minhas expectativas face à participação das crianças e às conceções que as mesmas detinham do impacto da situação pandémica na sua rotina.

Capítulo V- Considerações Finais

No presente capítulo pretendo fazer um balanço reflexivo de todo o meu percurso académico, tendo como principal foco a realização do projeto de investigação. Assim, considero fundamental referir as aprendizagens significativas que adquiri durante todo o percurso, como também as dificuldades com que me deparei que, de certa forma, contribuíram para o meu crescimento enquanto estudante e futura profissional na área de Educação de Infância.

Num momento inicial quando fui confrontada com a escolha de tema e com todo o processo de investigação, senti que não me encontrava preparada para a realização do mesmo, uma vez que seria um projeto de grande dimensão e que, consequentemente, teria um elevado peso no meu percurso como estudante de mestrado. No entanto, o apoio que senti por parte das docentes da Unidade Curricular de Seminário de Investigação e Projeto mudou a minha forma de olhar para o mesmo.

Quando iniciei o primeiro momento de estágio em contexto de Creche, tinha como principal objetivo definir um tema para a investigação que fosse transversal aos dois contextos. Porém, o facto de não ter qualquer conhecimento relativamente ao contexto de Jardim de Infância nesta primeira fase, deixou-me de certa forma reticente e ansiosa, sendo que não sabia se a problemática se enquadraria no mesmo. Acabei por definir um tema que considerava impactante e diferente de tudo o que já tinha ouvido, contudo o que mais temia realmente aconteceu. Ao chegar ao segundo momento de estágio, já em contexto de Jardim de Infância, percebi que o tema não se adequava aos dois grupos de crianças. Após este primeiro constrangimento, senti a necessidade de recorrer às educadoras cooperantes que, através de alguns momentos reflexivos, me ajudaram a chegar ao tema da presente investigação: a importância de potenciar a participação das crianças nos momentos da rotina diária.

Em ambos os contextos era visível a importância que a voz da criança tinha para o processo de planeamento e organização das rotinas. Ainda assim, considerei que poderia potenciar mais oportunidades promotoras da sua participação, tanto no planeamento, como nos diversos momentos que ocupam a rotina diária, pois como referem Folque, Bettencourt e Ricardo (2015, p. 19) “ao participarem em atividades, as necessidades das crianças também evoluem à medida que vão reconhecendo, através da ressignificação feita em interação com os adultos e com os pares, os motivos próprios da cultura de forma

mais alargada.". Neste sentido, foi fundamental pensar de forma consciente nas intervenções que poderia realizar, tendo sempre em consideração o contributo que as mesmas teriam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças envolvidas.

Deste modo, no contexto de Creche comecei por assumir um papel de observadora não participante, na medida em que pretendia conhecer primeiramente o grupo de crianças, a rotina, o espaço e a equipa pedagógica. Após as primeiras semanas, senti que a minha presença na sala era reconhecida pelas crianças, que em vários momentos do dia procuravam o meu auxílio ou apenas a minha companhia para momentos de brincadeira. Este reconhecimento fez-me sentir como um elemento de referência para o grupo, deixando-me com confiança para realizar a primeira intervenção referente ao projeto de investigação. Para a realização desta primeira intervenção foi importante reunir alguns elementos chave que me permitissem corresponder às expectativas das crianças, assim como às intencionalidades que defini inicialmente. Posto isto, considero que a participação e apoio da educadora cooperante ao longo de todo o processo foi essencial, uma vez que a mesma me foi transmitindo diversos conhecimentos sobre o grupo, como também algumas estratégias que poderia utilizar nos momentos de dinamização de atividades. Este apoio tornou-se crucial, pois permitiu-me refletir e analisar a minha postura, tanto quando dinamizei a intervenção, como no período posterior em que as crianças, de forma autónoma, se apropriaram do instrumento de pilotagem, tornando-o parte da rotina da sala. Tal como referem Folque et al. (2015, p. 25) "As crianças, ao tomarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo, vão-se reconhecendo como fazendo parte dele." .

A segunda intervenção em contexto de Creche, realizada quando tive oportunidade de regressar ao estágio, centrou-se também em introduzir um instrumento de pilotagem que pudesse potenciar cada vez mais a participação das crianças. De acordo com Santos (2020, p. 41), estes "constituem-se como documentos onde as crianças veem registadas as rotinas e espaços da sala de atividades, entre outras informações importantes da vida do grupo, podendo os mesmos ser importantes para apoiar o grupo a apropriar-se do espaço e das rotinas". Ao contrário da primeira intervenção, dei preferência à realização de uma atividade em pequeno grupo, sendo que seria necessário captar maior atenção por parte das crianças na sua realização. Considero que foi uma decisão bastante acertada, na medida em que me fez compreender qual a noção temporal que as crianças mais velhas do grupo tinham, sendo que no primeiro momento de estágio, as mesmas pertenciam ao grupo de menor faixa etária e não havia sido possível proceder à avaliação nesse período.

Senti algumas dificuldades na gestão do grupo, ainda que fossem poucas crianças, pois apresentei alguns elementos que facilmente causaram distração e conflito; porém, assumi um papel resiliente e rapidamente contornei a situação, dando prioridade à participação das crianças de uma forma mais individualizada.

Considero que o facto de ter realizado a intervenção num momento quase final do estágio me causou também alguns constrangimentos, no sentido em que não me foi possível recolher tantos dados como gostaria. Ainda assim, a educadora cooperante mostrou-se mais uma vez disponível para me auxiliar neste processo, ao fornecer-me todas as informações que necessitava para analisar e refletir sobre o percurso realizado pelas crianças, face à sua participação no novo instrumento de pilotagem. Ao analisar as intervenções realizadas em contexto de Creche, constatei que ao promover a apropriação dos novos instrumentos de pilotagem nos momentos da rotina, potenciei uma participação mais ativa por parte das crianças. Estas mostraram-se mais incluídas, interessadas e motivadas em participar diariamente no processo educativo. Ambos foram rapidamente acolhidos pelo grupo, o que facultou, de certa forma, uma mudança na rotina, ainda que previsível. Ao participarem e conhecerem, de forma mais aprofundada, os momentos que fazem parte do seu dia, tornou-se mais acessível para a criança a demonstração das suas preferências e necessidades. Deste modo, a voz das crianças, assim como todo o seu envolvimento nos vários momentos do dia, permitiu uma maior comunicação entre as mesmas, com as suas famílias e com a equipa pedagógica.

Referindo-me agora ao período de estágio em Jardim de Infância, foi de igual forma desafiante e cheio de aprendizagens. Nos primeiros momentos, tal como no contexto de Creche, senti a necessidade de assumir um papel de observadora não participante, uma vez que o grupo mostrava ser tão conciso relativamente à apropriação da rotina. Inicialmente, senti que esta me causou algumas inquietações, no sentido em que todos os dias da semana eram extremamente preenchidos, quer com momentos em sala, como com atividades extracurriculares. Sendo que nunca tinha presenciado nada assim, considerei que toda esta ocupação iria tornar-se um obstáculo para dinamizar as minhas intervenções. No entanto, após alguns momentos de observações e reflexões, cheguei à conclusão que a melhor intervenção que poderia realizar naquele momento, tão drástico e marcante que foi a situação pandémica, incidia em algo que me fizesse compreender o impacto que a falta de participação nos momentos da rotina, a que estavam tão habituados, teria causado nas crianças.

Com esta intervenção pretendi compreender qual a noção temporal das crianças face à rotina da sala, o impacto que tinham sentido com as restrições impostas pela situação pandémica e quais as mudanças que tinham acontecido na sua rotina. De um modo geral, foi uma intervenção bem sucedida, uma vez que correspondeu às minhas expectativas. As crianças que participaram na dinamização da atividade mostraram-se interessadas durante todo o processo, uma vez que esta representou algo tão presente e impactante na vida das mesmas. Para a realização desta, optei por seguir um formato de entrevista não estruturada, ainda que não fosse esta a minha opção inicial. Contudo, ao dar início à atividade procurei encontrar as respostas que pretendia através de uma conversa mais natural, de modo a dar voz às crianças, tornando-as assim os protagonistas de toda a intervenção. Para mim, assim como para toda a investigação, foi efetivamente importante compreender que as crianças se sentiram prejudicadas relativamente às alterações que ocorreram na sua participação e apropriação dos instrumentos de pilotagem presentes na sua rotina.

Ao longo das intervenções apresentadas, como também nos balanços reflexivos fui apresentando diversas características que nos levam à resposta da questão de investigação, "**Qual o impacto que os instrumentos de pilotagem têm na participação das crianças ao longo dos momentos da rotina em Creche e Jardim de Infância?**". Neste sentido, considero que os instrumentos de pilotagem potenciam uma maior participação das crianças nos momentos da rotina, na medida em que promovem a autonomia, a expressão individual e o desenvolvimento social e pessoal de cada criança. Ao introduzir novos instrumentos de pilotagem na sala de Creche, constatei através das minhas observações e reflexões que a participação das crianças na utilização dos mesmos trouxe-lhes uma aprendizagem ativa no processo de construção do saber, sendo que os mesmos proporcionam que a criança assuma um papel ativo e mais consciente na construção do próprio conhecimento. A aprendizagem cooperativa é também visível aquando da apropriação destes instrumentos, uma vez que as crianças desenvolvem tantas ou mais competências quando trabalham juntamente com os pares. Através das minhas observações compreendi também que estes instrumentos tornam a participação das crianças mais autónoma e flexível, permitindo-lhes que explorem e se apropriem dos mesmos de formas singulares, correspondentes ao ritmo e interesses de cada uma.

Neste sentido, a modificação dos instrumentos de pilotagem tal como a pouca apropriação dos mesmos por parte das crianças de Jardim de Infância, fez com que estas sentissem que frequentavam um ambiente mais rígido, pouco flexível e previsível. Os momentos de

apropriação dos instrumentos, principalmente realizados pela educadora, começaram a ser momentos em que se observava uma maior tensão e conflito no grupo de crianças, uma vez que a grande maioria tinha interesse e vontade em participar, contudo só algumas crianças tinham oportunidade de preencher os quadros/mapas disponíveis. As poucas oportunidades de participação revelaram-se frustrantes para algumas das crianças.

Ao analisar todas as minhas intervenções e refletir sobre as aprendizagens que retirei das mesmas, consegui compreender o impacto que estas tiveram nas crianças. Ainda assim, considero fundamental destacar que, o educador tem um papel crucial relativamente à participação das crianças. Cabe ao mesmo reconhecer a voz da criança, aceitando-a e "valorizando-a e deve também ajudá-la a comunicar com o grupo, encorajando-a a ouvir os outros e a apresentar as suas experiências no contexto do grupo" (Niza, 1996, citado por Folque, 2018, pp. 56-57).

Para finalizar, considero que o longo percurso que percorri nos últimos cinco anos me proporcionou muitas aprendizagens que irei mobilizar durante a minha vida pessoal como profissional. Todas as observações que realizei reverteram-se em aprendizagens significativas que considero fundamentais para a minha prática, no sentido em que foram uma fonte de enriquecimento curricular. A meu ver, a área da educação é repleta de emoções no que toca às relações que vamos criando e desenvolvendo, tanto com as crianças que são, evidentemente, centrais em toda a prática profissional, mas também com os profissionais com que temos a oportunidade de partilhar e reter novos saberes. Neste sentido, saliento que a relação que fui desenvolvendo com as educadoras cooperantes e com as auxiliares contribuiu de forma muito positiva para a construção da minha identidade profissional. As mesmas permitiram-me conhecer e refletir sobre as suas práticas, apropriar-me delas e criar a minha própria identidade enquanto aprendiz. Esta, entre muitas outras, é uma das aprendizagens que mantenho presente enquanto estudante e futura profissional da área. Assim, considero-me grata por todas as profissionais que contribuíram para o meu percurso com ensinamentos a níveis pedagógicos, com palavras motivacionais nas várias fases do percurso ou até com abraços amigos em momentos mais desafiantes.

Atualmente, sinto-me mais resiliente face às dificuldades e pronta para embarcar nesta aventura repleta de conquistas que é a área da educação de infância.

Referências Bibliográficas

Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil Creches- Atividades para crianças de zero a seis anos.* São Paulo: Editora Moderna Ltda.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* . Universidade Aberta .

Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado.* Óbidos.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação.* Coimbra: Imprensa da Universade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Silva, L. C. (2014). Os Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-308). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche.* Porto: Porto Editora.

Araújo, S., & Costa, H. (2010). Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 8-10.

Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interção e Cooperação Entre Pares: Uma Prática Em Contexto de Creche. *Revista Interações*, pp. 110-137.

Barbosa, M. C. (2010). Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebes. *I Seminário nacional do Currículo em Movimento: Perspectiva Curriculares para a Educação Infantil* (pp. 1-17). Belo Horizonte: Ministério da Educação.

Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados.*

Bodgan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto Editora.

Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, pp. 132-138.

Cardona, M. J., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 4-7.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* . Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, I. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar: Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Costa da Silva, W., Oliveira da Silva, C., Melo, K., Soares, A., Herandes, L., Araujo, Z., . . . S. (Abril de 2021). Explorando os Impactos na Saúde Mental das Crianças durante a Pandemia de Covid-19. *International Journal of Development Research*, pp. 46248-46253.

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação eduativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 5-15.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas.* Braga: Universidade do Minho.

Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, pp. pp. 35-52.

Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim- de-Infância.* Setúbal: Escola Superior de Educação.

Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online.* Porto: Universidade do Porto.

Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida : representações, práticas e poderes.* Minho: Universidade do Minho.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Movimento da Escola Moderna*, pp. 5-12.

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche.* Porto: Porto Editora.

Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, pp. 13-34.

Garcia, A. S. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna, Nº 36*, pp. pp. 6-20.

Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de- infância.* Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Gonçalves, N. P. (2020). A escuta da voz das crianças para transformar a prática na creche. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 25-31.

Gonçalves, T. V. (2015). *A Participação Ativa das Crianças.* Coimbra: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

Guerra, M., & Luciano, E. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos.* Lisboa: APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.

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

Lerner, C. E., & Horn, C. I. (2015). A Importância da Organização de Rotinas na Educação Infantil envolvendo crianças de até três anos. *Revista Destaques Académicos* , 53.

Lino, D. (2014). *A Qualidade do Contexto na educação de infância perspetivada através da escola e do envolvimento.* Nuances: estudos sobre Educação.

Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 197-204). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Madeira, M. (2017). *Rotinas e práticas sociais num JI: as relações de poder entre adulta(s) e criança(s).* Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ministro, C. (2018). *Participação e envolvimento de crianças pequenas no processo educativo.* Lisboa: CIED- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Morais, C. (2016). *A Organização do Tempo em Educação de Infância - A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças.* Escola Superior de Educação de Setúbal .

Neumann, A. L., Kalfels, F., Schmalz, F., Marinoso da Rosa, R., & Pinto, L. (2020). Impacto da pandemia por covid-19 sobre a saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. *Pandemias: Impactos na sociedade*, pp. 56-66.

Niza, S. (2015). O Modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em S. Niza, A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (pp. pp. 190-210). Lisboa: Tinta-da-china.

Nono, M. (s.d.). *Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil – Pesquisas e Práticas.* São José do Rio Preto: UNESP.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, S. B. Áraujo, D. Lino, M. Assunçao Folque, M. Bettencourt, M. L. Santos, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-55). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. Em Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em Creche: A perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-28). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança.* Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobra a criança.* Universidade do Minho.

Pinto, A. I. (2010). O envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de Características da Criança, da Qualidade do Contexto e das Interacções Educativas. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 1-528.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche.* Aveiro.

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche.* Aveiro: Ministério da Educação/ DGE.

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

Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Escola Moderna*, pp. 5-17.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.

Santos, C. (2020). *Apropriação do espaço e tempo por crianças em idade pré-escolar: recurso a instrumentos de pilotagem do MEM.* Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Santos, E. A., Morais, C. M., & Paiva, J. C. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira.* Madeira: Center for Computational Physics of University of Coimbra.

Santos, L., Pinheiro, T., Andrade, T., Sousa, P., Braga, P., & Romana, M. (26 de outubro de 2021). Impactos psicossociais do isolamento social por COVID-19 em crianças, adolescentes e jovens: scoping review. *Revisat de Enfermagem da UFSM*, pp. 1-19.

Sarmento, M. (2005). *As culturas da Infância nas Encruzilhadas de 2a Modernidade. .* Braga : Universidade do Minho.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, pp. 5-50.

Silva, I. (2015). A organização dos espaços nas instituições de educação infantil. *Educere XII Congresso Nacional de Educação*, (pp. 432-446). Brasil.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* (M. d.-G. (DGE), Ed.) Obtido de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, M. I. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interacções*, 283-304.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância.* Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Soares, N. (2006). *A Investigação participativa no grupo social da Infância.* Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Sousa, J., & Machado, I. (2018). Anexo III- Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, S. B. Áraujo, D. Lino, M. Assunçao Folque, M. Bettencourt, M. L.

Santos, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 63-69). Porto: Porto Editora.

Tomás, C. (2006). *Há muitos mundo no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças- diálogos entre crianças de Portugal e Brasil".* Minho: Universidade do Minho.

Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *ESELx- Artigos*, 201-216.

UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comité Português para a UNICEF.

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, pp. 5-12.

Documentos Institucionais Consultados

Projeto Educativo da Instituição A (2019-2021)

Projeto Educativo da Instituição B (2022)

Legislação Consultada:

Decreto-Lei no. 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República. Lisboa. – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1o ciclo.

Apêndices

Apêndice 1- Guião de entrevista às Educadoras

Tema: A participação das crianças na organização das rotinas diárias em Creche e JI

Objetivo de estudo: Compreender a visão das educadoras face à participação das crianças na organização da rotina

Objetivo geral:

- Identificar os objetivos das educadoras ao promoverem a participação das crianças na organização da rotina;
- Compreender se existe ligação entre o interesse e as idades das crianças face à participação das mesmas;
- Compreender o contributo da participação na organização das rotinas diárias para o desenvolvimento da criança.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
BLOCO A **Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada**	- Legitimar a entrevista. -Informar a entrevistada do tema do estudo em questão e objetivos.	- Informar a entrevistada sobre o estudo em curso e os objetivos da entrevista. - Garantir a confidencialidade das declarações prestadas. - Solicitar para gravar em áudio. - Informar que após a transcrição da entrevista, a entrevistada irá receber uma cópia, para que lhe seja possível modificar, acrescentar ou retirar qualquer informação necessária.
BLOCO B **Caracterização pessoal e profissional das educadoras**	- Obter dados relativos à caracterização pessoal e profissional da educadora.	-Idade - Nível e estabelecimento de formação - Anos de serviço (geral/na atual instituição)

BLOCO C **A participação das crianças na organização da rotina**	- Compreender de que modo são potenciados os momentos em que as crianças têm voz no processo educativo. - Conhecer a visão das educadoras sobre a participação das crianças e o interesse das mesmas pela rotina diária.	- Na sua prática profissional costuma potenciar momentos em que as crianças participem na organização dos momentos da rotina? Se sim, de que forma potencia esses momentos? - Se não, qual o motivo e de que modo pode começar a introduzir alguns desses momentos? -Considera que as crianças devem ter uma maior participação nestes momentos a partir de que faixa etária? Quais os motivos? - Quais as estratégias que utiliza para realizar estes momentos mantendo o foco e interesse das crianças?
BLOCO D **Objetivos/ intencionalidades das educadoras ao integrarem as crianças no processo educativo**	- Identificar os objetivos das educadoras ao potenciarem momentos de participação das crianças no processo de planeamento. - Compreender de que modo esta participação influência o desenvolvimento da criança.	-Quais os seus principais objetivos ao integrar as crianças no processo de planeamento diário? -Quais as vantagens de incluir as crianças no processo educativo (ex. organização dos momentos do dia-plano do dia, distribuição e realização de tarefas)? - Qual o contributo da participação na organização das rotinas diárias para o desenvolvimento da criança? -Na sua opinião, considera que as crianças inseridas em grupos heterogéneos têm mais interesse em participar na organização/momentos da rotina, sendo que são incentivadas pelas crianças mais velhas do grupo?

Apêndice 2- Transcrição da entrevista à Educadora de Creche

Data da entrevista: 02/06/2022
Local: Local de Estágio
Duração: 17 minutos e 17 segundos
Entrevistador: Estagiária Débora
Entrevistado: Educadora Cooperante de Creche

Estagiária: Eu gostava de começar por uma breve apresentação como o nome, anos de serviço, local onde tiraste o curso.
Educadora: Eu sou a Daniela Cabrita, tirei o curso em 2008 e trabalho desde então em Creche, nunca trabalhei em pré-escolar. Estive sempre a trabalhar desde 2008 até agora, sempre em Creche e não tenho outra experiência.
Estagiária: Mas gostavas?
Educadora: Sim, porque acho que complementa a nossa profissão. Experimentando tudo, Creche, pré-escolar, ajuda a complementar o trabalho da educadora.
Estagiária: Sempre trabalhaste com MEM (Movimento da Escola Moderna)?
Educadora: Não, os meus primeiros anos de trabalho foram numa instituição em que podia utilizar o modelo que eu entendesse, era uma instituição que permitia que isso acontecesse. Era um trabalho pouco eclético, eu via tudo o que me interessava e utilizava o que fazia sentido. Quando vim trabalhar para esta instituição, com a condicionante que a instituição trabalha o MEM, tive que aprofundar um bocadinho mais o meu conhecimento sobre os princípios pedagógicos, fazendo formações, oficinas, etc. Tendo em conta a dificuldade do MEM em Creche que na altura ainda havia menos artigos que podíamos consultar e por isso víamos muito os artigos do pré-escolar e tentávamos adaptar. O que percebi na altura foi que o trabalho em Creche tem muito a ver com a forma como nós lidamos efetivamente com as crianças, o nosso propósito e a forma como tentamos que eles adquiram as competências, aprendizagens... tem muito a ver com os princípios que são os da base do MEM e não com os instrumentos todos que se utilizam no pré-escolar. Inicialmente, a nossa ideia é sempre que temos de utilizar em Creche tudo o que é feito no pré-escolar e não, agora sei que não é bem assim. Já há algum tempo que tenho essa consciência.

Estagiária: Passando agora para a segunda parte das questões... na prática profissional costumas potenciar momentos em que as crianças participem na organização dos momentos da rotina. Se sim, de que forma é que esses momentos acontecem?

Educadora: Pronto, eu trabalho agora numa sala heterogénea e no início do ano letivo, os mais velhos da sala são muitos pequenos também. Isso é uma coisa que vamos estruturando ao longo do ano e vamos podendo incluí-los de forma ativa conforme os meses vão passando. De qualquer das formas, eu tento inclui-los de forma individual e em grupo na organização da rotina, tendo como base os momentos estruturados da rotina... aqueles que têm de ser os pontos de organização. Depois a forma como trabalho esses momentos da rotina e que eu acho que os incluo, olhando para eles, para as necessidades deles, a forma como aprendem, como reagem. É assim que eu tento inclui-los, olhando para as suas necessidades e a forma como reagem. Eu acho que nesta faixa etária, isso é o importante, saber respeitá-los e ir adaptando os momentos da rotina. Claro que depois eles vão crescendo e eu vou tentando tirar informações verbalmente, para que possa alterar planos que já tenha feito consoante as respostas verbais que me dão e não só as que eu observo.

Estagiária: Então com o passar do ano letivo é possível ir adaptando conforme as mudanças...

Educadora: Sim, atualmente eu já consigo conversar com os mais velhos no momento da manhã e eles já me dão respostas e feedbacks para organizarmos momentos da rotina.

Estagiária: Consideras que as crianças têm maior participação nestes momentos a partir de que faixa etária? Tendo em conta que com o passar do tempo dá para ir adaptando, mas a partir de que idade é que achas que eles começam a participar?

Educadora: Também depende muito das crianças e da sua personalidade, mas a partir dos dois anos. Crianças que sejam participativas e que tenham essa predisposição, porque há crianças que já verbalizam muito bem e que não têm essa predisposição para falar e para demonstrar os seus interesses e necessidades. Mas acho que ativamente a partir dos dois anos, mesmo antes quando não são tão ativos, nós temos a função de os fazer ser ativos.

Estagiária: Quais são as estratégias que utilizas para realizar estes momentos, tendo em conta que nesta idade podem não mostrar muito interesse ou foco?

Educadora: Eu utilizo muito o momento da manhã que é quando eles estão ainda predispostos para me ouvir e para participar, depois quando quero que eles me respondam tento dar algumas hipóteses para que eles consigam perceber o que eu pretendo. Há

momentos que podem estar mais perdidos, por isso vou dando esse apoio. Mas com o tempo eles vão me conhecendo e eu a eles e percebem o que pretendo quando pergunto alguma coisa.

Estagiária: Relativamente ao Covid e às novas restrições nas Creches, queria perceber de que modo é que as novas restrições tiveram impacto na participação das crianças nos vários momentos da rotina?

Educadora: Relativamente às restrições do covid, nesse aspeto é onde eu encontro menos impacto. Eu acho que na faixa etária em que eu trabalho, eles agiam tão naturalmente e nós, enquanto equipa, deixávamo-los serem tão naturais, porque são crianças tão pequenas e não tinham bem a noção do que estava a acontecer. As únicas restrições que eu acho que fizemos nesse sentido foi por exemplo as tarefas, em que eles distribuíam a fruta pelos colegas... tivemos que tirar, porque mexiam na fruta das outras crianças, a zona do almoço também foi alterada... mas pronto acho que eles próprios não tiveram essa consciência. É normal neles, estão habituadas a várias mudanças nessas faixas etárias.

Estagiária: Agora passando à parte mais focada nas tuas intencionalidades enquanto educadora. Quais são os principais objetivos ao integrar as crianças no processo de planeamento diário?

Educadora: O que eu pretendo sempre e que tento transmitir à minha equipa é que a nossa prática vá ao encontro das necessidades de cada criança, enquanto criança daquele grupo. E que nós percebamos como é que para cada criança é fácil aprender ou estar integrada. Eles não são todos e nem todos têm a mesma forma de aprender ou interagir, porque para uns é mais fácil se eu lhes pedir para participar e eles participam de forma feliz, outros não... são mais recatados. Eu acho que é essa a prática que eu quero que se refleti na minha sala, em que nós conhecemos as crianças e conseguimos proporcionarmos os momentos de aprendizagens para elas, incluídas no grupo.

Estagiária: Qual o contributo da participação na organização das rotinas para o desenvolvimento deles?

Educadora: Olha eu acho que o facto de se sentirem respeitados e valorizados dá-lhes umas grandes competências na sua formação enquanto pessoa. Sentem que têm autoestima, que podem ter uma voz ativa, que nós os ouvimos e eu acho que isso é fundamental para a construção deles enquanto pessoas. Principalmente eles crescerem e aprenderem da forma que para eles é importante e estarem felizes com isso.

Estagiária: Certo e para ti quais são as vantagens de incluir as crianças em todo o processo da rotina, como nas tarefas, nos momentos do dia...

Educadora: Para mim, permite-me conhecê-los muito melhor. Se eles tiverem incluídos, conheço muito melhor o meu grupo do que quando lhes dou as diretrizes todas e digo o que é para fazer. Nesse caso sinto que não os conheço, não os deixo serem eles próprios, por isso sinto que os posso ajudar muito mais a aprenderem.

Estagiária: Acaba por ser um trabalho em equipa.

Educadora: Sim, em equipa.

Estagiária: Por fim, consideras que as crianças inseridas em grupos heterogéneos têm mais interesse em participar nesses momentos na rotina, sendo que são incentivadas pelas crianças mais velhas ou acaba por ser igual aos grupos homogéneos?

Educadora: Não, muito mais interesse, nem tem comparação.

Estagiária: Mas por este motivo que eu disse? Que acabam por ter um incentivo das crianças mais velhas?

Educadora: Sim, porque eu acho que tem muito mais impacto os pares mais crescidos da sala darem o exemplo e irem fazer do que ser um adulto a fazer ou a mostrar como se faz. Está relacionado com a Zona de Desenvolvimento Proximal e eu acho que faz toda a diferença. É o principal fator pelo qual eu gosto tanto de trabalhar com salas heterogéneas em Creche.

Estagiária: Por falar em salas heterogéneas, as salas heterogéneas em Creche, aqui na instituição, estão em vigor desde quando?

Educadora: Iniciámos em setembro de 2019.

Estagiária: Ah então é muito recente.

Educadora: Muito recente.

Estagiária: Mas está a correr bem...

Educadora: Sim, muito bem. Inicialmente eu trabalhei três meses com as salas heterogéneas e tive de me ausentar, mas esses três meses do início do ano letivo fizeram um vislumbre do que ia ser. Podia estar iludida porque tinha alguns receios, eram crianças muito pequeninas, mas agora olho para eles e vejo crianças de três anos e vejo outros que fizeram um ano há pouco tempo todos juntos e só de pensar no receio que tinha antes e na descontração que tenho agora. Quando regressei trabalhei o ano passado e este atual.

Estagiária: Então tive sorte em apanhar esse momento.

Educadora: Sim e tem corrido tudo muito bem.

Estagiária: E toda a gente se adaptou bem?

Educadora: Os pais, principalmente, que têm muitos receios, e eu também os tinha quando nos lançámos nisto. A questão é deixar fluir e não ter tudo tão estruturado, é impossível. Para nós, enquanto educadoras, é vantajoso porque conseguimos ter outra visão das coisas. Não podemos ter tudo estruturado. Os mais crescidos adquirem competências com os mais novos que não se vê tão facilmente numa sala homogénea. Tornam-se mais calmos nas brincadeiras e mesmo quando chamamos à atenção por haver crianças mais pequenas, eles já conseguem autorregular o comportamento porque sabem que os outros estão ali.

Estagiária: Eu reparei nisso enquanto estive a estagiar aqui, porque apanhei dois grupos diferentes.

Educadora: Sim, os grupos eram completamente diferentes.

Estagiária: Sim e eu apanhei algumas das crianças em fases diferentes em que no primeiro estágio eram as crianças mais novas e no segundo estágio já pertenciam aos mais velhos e deu para perceber a evolução deles e foi muito bom. Testemunhei momentos incríveis entre eles.

Educadora: Os grupos são sempre diferentes, há crianças com vozes mais ativas no grupo ou não... pode ser um grupo mais linear, mas no fim do ano letivo nota-se uma diferença enorme. No grupo anterior, os mais velhos olhavam para os mais novos como seres de brincadeira. Este grupo já não, parecia que não via o grupo dos mais novos para brincadeiras e agora já mudou. Os mais novos procuraram os mais velhos para estabelecer pares de brincadeira e os mais velhos, no início, deixavam-nos estar ali mais de lado e agora já partilham mais a brincadeira. O facto dos grupos irem mudando é muito interessante.

Estagiária: Pois, é bom porque eles conseguem passar pelos dois processos em que são os mais novos e os mais velhos. Tenho mais uma questão em relação à agenda semanal que realizei com eles. Como é que eles se apropriam mais tarde?

Educadora: Nos tempos a seguir resultou de uma grande visualização da parte deles porque acho que as fotografias têm um grande impacto na visualização deles. Os mais crescidos estavam sempre a ir ver e a dizer em que dia é que estávamos. No sábado e no domingo colocámos fotos das casas e houve duas ou três crianças que mostraram um grande interesse. Ainda agora falamos que vamos ficar em casa sábado e domingo e eles ainda vão lá ver as fotografias porque já associam. A terça feira, quando temos a atividade música, é o dia que mais identificam na agenda. Com o tempo, acabamos por fazer ajustes

das atividades e a leitura deles não é tão fácil. Como aquelas situações acontecem sempre à terça-feira, já conseguem associar bem. Serviu de estrutura para definir os momentos.

Estagiária: Pronto, penso que é isto e quero agradecer-te pela disponibilidade da entrevista e por todos os momentos que tive aqui.

Educadora: Obrigada eu por me teres proporcionado vários momentos de aprendizagem.

Apêndice 3 - Transcrição da conversa informal com crianças de Jardim de Infância

Data do registo: 09/11/2021
Local: Local de Estágio
Duração: aprox. 30 min
Entrevistador: Estagiária Débora
Entrevistados: Crianças da sala Amarela

E: Vamos fazer um quadro nesta folha pequena e depois passamos para uma maior. Vamos dividir por colunas e na primeira coluna vamos escrever "pré-pandemia". **Sabem o que quer dizer "pré-pandemia"?**
C: Não.
E: É uma coisa que aconteceu antes do Covid, vocês lembram-se da vossa sala antes do Covid?
M: Eu não estava cá antes do Covid.
E: Tudo bem, na coluna a seguir vamos escrever "durante a pandemia". Até agora temos duas colunas o pré pandemia e o durante a pandemia.
C: Eu estou cansada do Covid.
R: Eu estou cansado porque os pais não podem vir às nossas salas.
E: A sério? É importante dizeres isso R.
M: Pois, antes a minha mãe vinha à sala e agora não pode.
E: Isso é muito triste, realmente. Então eu quero aproveitar para escrever aqui as coisas que vocês podiam fazer antes do covid e que agora já não podem. **A primeira coisa que vamos escrever, e como o R. disse muito bem: "os pais podiam levar-nos às salas.". Então e durante a pandemia?**
R: Nós ficávamos em casa a ter aulas no computador.
E: E quando voltaram para a escola?
C: Os meninos tinham de ir com as educadoras para as salas.
E: Agora um desafio para vocês: quero que pensem em coisas que tiveram de mudar na vossa rotina ou na sala com a chegada do Covid. E coisas que faziam durante o Covid e que agora já não fazem. Por exemplo, quando chegam à sala começam por fazer o que?

R: Nós entramos na sala e sentamos para fazer a reunião.

E: E durante a reunião?

P: Nós comunicamos!

E: Boa! Como é que fazem agora? Como é que se inscrevem para comunicar?

P: Com os papeis.

E: Então vamos escrever "mapa das comunicações". Antes da pandemia como preenchiam?

C: Escrevíamos o nome.

E: Mas onde?

Todos: Nas linhas!

C: E nos dias da semana!

E: E como é que funcionava na pandemia? Escreviam na folha com as linhas?

R: Escrevíamos os nomes nos papeis cortados.

E: Quando chegavam tinham de escrever num papel que a educadora deixava em cima da mesa. Então já descobrimos duas coisas que mudámos. E mais?

M: O diário! Escrevemos no diário!

E: E como é que vocês escrevem agora?

M: Com a caneta no papel grande que está pendurado na parede.

E: E durante a pandemia?

C: Escrevíamos com papeis amarelos.

E: Boa! Então e vamos pensar em mais! Depois de comunicarem, o que acontece?

M: As pessoas que estão ao pé da educadora escrevem coisas.

E: O presidente e o secretário?

M: Sim!

E: Antes da pandemia, o presidente e o secretário tinham uma função muito importante?

M: Não!

E: Quando é que participavam mais?

R: Nas reuniões!

E: E agora, o presidente e o secretário ajudam a fazer o quê?

M: Nas comunicações!

E: Estamos num bom caminho! **Então e o que fazem mais na parte da manhã, que às vezes até se esquecem?**

R: Marcamos a presença no mapa!

M: Com a caneta verde.

E: E como é que faziam antes e agora?

C: Com P's!

C: Quando não estamos lá, a A. marca um F vermelho de falta!

R: Fazemos na folha todos juntos!

E: Durante o covid, quem marcava as presenças? Eram vocês?

R: Não, a A. e a R.

E: Já viram as diferenças? Quando eu cheguei à sala vocês não marcavam estas coisas, era a educadora e a auxiliar! Então e ajudem-me lá a pensar em mais.

P: O mapa das tarefas!

E: Ah sim! O mapa das tarefas era diferente, como funcionava?

R: Antes nós fazíamos os nomes, porque a A. dizia os nomes e nós escrevíamos, mas não era em cima da mesa.

M: O mapa tinha as tarefas feitas.

R: Estava na parede!

M: A A. escrevia os nomes e nós copiávamos.

E: Então tinham o mapa na parede e a A. escrevia os nomes e vocês copiavam. E durante a pandemia? Como preenchiam?

M: Nós tínhamos um quadro, mas a A. pôs tarefas novas!

P: Pôr a mesa!!

E: Então como era no pré-pandemia?

Todos: Não púnhamos a mesa, é nova!

E: Ah pois é e como fazem? Quantos têm essa tarefa?

P: Dois!

E: Como se decide quem fica com essa tarefa?

M: Os meninos escolhem a tarefa.

E: Como é que é a tarefa? Já alguém fez?

Todos: Sim, todos!

C e R: Temos de pôr as colheres, as facas e garfos.

M e P: E também temos de pôr os copos e os pratos das frutas!

E: E a R. ensinou-vos a pôr ou não é importante?

C: Sim, nós pomos a faca de um lado e o garfo do outro.

E: Boa! Então e será que há mais coisas? Quem é que me consegue dizer então qual é a rotina da sala?

Todos: (foram dizendo novamente, momento a momento até reconstruirem tudo o que já tínhamos dito. Referiram os momentos que não dissemos como: atividades, brincadeira nas áreas, parque e higiene.)

E: Agora a próxima etapa da nossa atividade vai ser passar para o quadro e fazer os desenhos de cada coisa.

C: Também pode ficar com fotografias!

E: Obrigada amigos, pela vossa ajuda! Depois fazemos o resto da atividade.

Apêndice 4 – Tabela de Análise de Conteúdo	
Tema / Categoria	**Entrevista Creche**
Conceções sobre a participação das crianças na organização da rotina	"Eu tento incluí-los de forma individual e em grupo na organização da rotina, tendo como base os momentos estruturados da rotina... aqueles que têm de ser os pontos de organização. Depois a forma como trabalho esses momentos da rotina e que eu acho que os incluo, olhando para eles, para as necessidades deles, a forma como aprendem, como reagem. É assim que eu tento incluí-los, olhando para as suas necessidades e a forma como reagem. Eu acho que nesta faixa etária, isso é o importante, saber respeitá-los e ir adaptando os momentos da rotina. Claro que depois eles vão crescendo e eu vou tentando tirar informações verbalmente, para que possa alterar planos que já tenha feito consoante as respostas verbais que me dão e não só as que eu observo."; "Também depende muito das crianças e da sua personalidade, mas a partir dos dois anos. Crianças que sejam participativas e que tenham essa predisposição, porque há crianças que já verbalizam muito bem e que não têm essa predisposição para falar e para demonstrar os seus interesses e necessidades. Mas acho que ativamente a partir dos dois anos, mesmo antes quando não são tão ativos, nós temos a função de os fazer ser ativos.";

Estratégias para realizar momentos de participação das crianças	“ Eu utilizo muito o momento da manhã que é quando eles estão ainda predispostos para me ouvir e para participar, depois quando quero que eles me respondam tento dar algumas hipóteses para que eles consigam perceber o que eu pretendo. Há momentos que podem estar mais perdidos, por isso vou dando esse apoio. Mas com o tempo eles vão me conhecendo e eu a eles e percebem o que pretendo quando pergunto alguma coisa.”;
Impacto das novas restrições devido à situação pandémica	“Relativamente às restrições do covid, nesse aspeto é onde eu encontro menos impacto. Eu acho que na faixa etária em que eu trabalho, eles agiam tão naturalmente e nós, enquanto equipa, deixávamo-los serem tão naturais, porque são crianças tão pequenas e não tinham bem a noção do que estava a acontecer. As únicas restrições que eu acho que fizemos nesse sentido foi por exemplo as tarefas, em que eles distribuíam a fruta pelos colegas... tivemos que tirar, porque mexiam na fruta das outras crianças, a zona do almoço também foi alterada, mas pronto acho que eles próprios não tiveram essa consciência.”
Principais objetivos ao integrar as crianças no processo educativo	“O que eu pretendo sempre e que tento transmitir à minha equipa é que a nossa prática vá ao encontro das necessidades de cada criança, enquanto criança daquele grupo. E que nós percebamos como é que para cada criança é fácil aprender ou estar integrada. Eles não são todos e nem todos têm a mesma forma de aprender ou interagir, porque para uns é mais fácil se eu lhes pedir para participar e eles participam

	de forma feliz, outros não... são mais recatados. Eu acho que é essa a prática que eu quero que se refleti na minha sala, em que nós conhecemos as crianças e conseguimos proporcionarmos os momentos de aprendizagens para elas, incluídas no grupo."; "Para mim, permite-me conhecê-los muito melhor. Se eles tiverem incluídos, conheço muito melhor o meu grupo do que quando lhes dou as diretrizes todas e digo o que é para fazer. Nesse caso sinto que não os conheço, não os deixo serem eles próprios, por isso sinto que os posso ajudar muito mais a aprenderem."; "Olha eu acho que o facto de se sentirem respeitados e valorizados dá-lhes umas grandes competências na sua formação enquanto pessoa. Sentem que têm autoestima, que podem ter uma voz ativa, que nós os ouvimos e eu acho que isso é fundamental para a construção deles enquanto pessoas. Principalmente eles crescerem e aprenderem da forma que para eles é importante e estarem felizes com isso."
Contributo da participação da criança na organização das rotinas para o seu desenvolvimento	"(...) Eu acho que o facto de se sentirem respeitados e valorizados dá-lhes umas grandes competências na sua formação enquanto pessoa. Sentem que têm autoestima, que podem ter uma voz ativa, que nós os ouvimos e eu acho que isso é fundamental para a construção deles enquanto pessoas. Principalmente eles crescerem e aprenderem da forma que para eles é importante e estarem felizes com isso."

Apêndice 5 – Reflexões Cooperadas			
Data	Contexto de Creche	Data	Contexto de Jardim de Infância
9 de novembro de 2020	"Despertou-me um certo interesse, pois não tinha tido a oportunidade de observar este modelo pedagógico anteriormente e de facto, é muito interessante implementar em sala, tanto em Creche como em Pré-escolar."	**22 de março de 2021**	Este diário é composto por quatro colunas, sendo estas *"Gostámos", "Não Gostámos", "Fizemos" e "Queremos fazer"*. Ao longo da semana, as crianças podem ir preenchendo as diversas colunas do diário de acordo com os acontecimentos mais significativos. Os registos são feitos pela própria criança e no momento que, para ela, faz mais sentido.
2 de dezembro de 2020	No momento da tarde, tive a oportunidade de observar uma das crianças mais velhas (L., 2 anos e 4 meses) a ajudar uma das crianças mais pequenas (1 ano e 7 meses) a deslocar-se na sala. Muitas vezes, necessita de se apoiar na parede ou nos recursos da sala e, ao ver a dificuldade desta, a L. deu-lhe a mão, de modo a chegar mais rapidamente ao outro lado da sala.	**6 de abril de 2021**	Outra das minhas preocupações iniciais era o facto de restar pouco tempo para os momentos de brincadeira, porém e considerando todos os fatores, compreendi que todas as AECs são momentos de aprendizagem de forma lúdica, tornando-se muito enriquecedoras para o currículo das crianças. "É um grupo bastante participativo, recebem bem

			qualquer tipo de atividade, ideia ou até opinião.”
23 de novembro de 2020	O contacto entre as diferentes faixas etárias permite às crianças, uma maior descoberta de conceitos e aprendizagens que, possivelmente, aconteceria mais tarde em salas homogéneas. Nichols et al. (2010, cit. Por Arezes e Colaço, 2014) referem-se às interações das crianças com outras crianças mais velhas como sendo um dos fatores que influencia favoravelmente a compreensão social e emocional das crianças	**9 de abril de 2021**	Para terminar a reunião de conselho da semana, houve um comentário que me captou a atenção por ser tão consciente, a CS (5 anos) disse: “Nós só escrevemos no diário quando não conseguimos resolver sozinhos.”. Considero que é muito importante que as crianças tenham contacto com este tipo de dinâmicas desde cedo, uma vez que estamos a formar crianças (e mais tarde jovens) competentes, responsáveis, motivados, autónomos, solidários e felizes.”
23 de novembro de 2020	Esta potenciava momentos de interações entre os pares mais constantes e significativas para os mesmos. O contacto entre as diferentes faixas etárias permite às crianças, uma maior descoberta de conceitos e aprendizagens que, possivelmente, aconteceria mais tarde em salas homogéneas.	**19 de abril de 2021**	Por norma, as crianças chegavam à sala e retiravam uma cadeira da mesa e colocavam à volta da mesma em formato meia lua. A educadora colocava vários papéis na mesa para que as crianças se inscrevessem no momento das comunicações e de seguida, no plano do dia. Contudo, é

			fundamental que exista uma boa gestão dos participantes de moda a não ocupar todo o tempo destinado à reunião da manhã
4 de janeiro de 2021	Deste modo, a educadora garante que é um grupo muito recetivo a aprendizagens e que facilmente iniciará o processo da fala, assim como ganhará autonomia nos momentos de refeição e higiene	**19 de abril de 2021**	"Ao preencherem o mapa das presenças as crianças tornam-se mais autónomas, ativas, competentes e responsáveis."
		19 de abril de 2021	Cada tarefa pode ser escolhida por duas crianças e, de modo a auxiliar a educadora no momento da distribuição, esta possui um mapa em que vai fazendo os registos semanais das tarefas escolhidas pelas crianças. Neste sentido, torna-se mais fácil perceber quis as tarefas que as crianças realizaram mais e menos vezes. À medida que vai sendo feito o registo por parte da educadora, cada criança vai escrevendo o seu nome no Mapa das Tarefas que fica exposto ao nível das mesmas

		19 de abril de 2021	Esta era uma ferramenta preenchida pelas crianças e era neste que o grupo "registará todas as situações que se torne necessário debater, o que ajuda na resolução de conflitos que aparecem no seio do grupo. (...) propostas e ideias que vão surgindo e que deverão ser conversadas pelo grupo (...)." (Vala, 2012, p. 7)
		19 de abril de 2021	De seguida, vem o momento das comunicações, o qual já havia sido referido anteriormente. Atualmente, este momento ocorre com o auxílio de uma ou duas crianças do grupo (definidas no mapa de tarefas como "presidente e secretário"). Estas vão selecionando os papéis com os nomes dos inscritos dando-lhes a vez para fazer a sua comunicação ao restante grupo." No fim do dia, quando se realizava a reunião de avaliação era

			questionado às crianças quais as atividades que estavam no plano, se foram ou não realizadas/finalizadas e o que fizeram nestas. É então feito o registo (nos planos) com o seguinte código: bola fechada corresponde a *fizemos*, bola metade pintada corresponde a *não acabámos* e a bola branca corresponde a *não fizemos* (código combinado previamente com o grupo).

Apêndice 6 - Notas de campo

Contexto de Creche		Contexto de Jardim de Infância	
Data	**Nota de campo**	**Data**	**Nota de campo**
23 de novembro 2020	Após mostrar o mapa, surgiram as primeiras reações. O K. (2 anos e 9 meses) levantou-se rapidamente e apontou para as fotografias dos pares mais próximos e disse "Olha está ali a J. e o H.", assim como algumas outras crianças. A J. (2 anos) comenta "A J (referindo-se à própria) está ali!".	**8 de abril de 2021**	Durante um momento de avaliação semanal Ed: Vocês não acham que era boa ideia o presidente e o secretário ajudarem-me nas reuniões a marcar os planos do dia? C: Simmm, como somos dois até pode ser um de manhã e um à tarde. Eu: Isso é boa ideia C., até podem começar já nesta reunião. Ed: Agora nas reuniões começo a ter dois amigos aqui ao meu lado. É uma nova tarefa, o que acham da ideia? Algumas crianças: Simmm. M: Assim temos mais uma tarefa, na próxima semana quero fazer essa. Eu: Foi o F. que teve esta ideia, muito bem!!

23 de novembro 2020	E: Agora é a vez da L.! A L. está cá? J: Sim! Está ali (a apontar para a L.). E: Queres vir buscar a tua foto? (A L. levanta-se e vai em direção à foto, sorridente). E: Agora tenho aqui a foto de quem? Algumas crianças: Da M.! E: A M. não consegue sair da cadeira. O k. que estava sentado ao lado da M. ajudou-a rapidamente a sair da cadeira e levou-a ao mapa.	**9 de abril de 2021**	Quando chegou a vez de resolver a última situação (entre duas crianças que têm uma grande relação de amizade, F. (5 anos) e DR. (5 anos)), a criança que gerou o conflito (DR), começou de imediato a chorar. **Diálogo entre o Presidente, a Educadora e as duas crianças (F. e DR.):** *P.: "F. o quê que tu não gostaste?"* *F.: "Eu não gostei que o D. tivesse dado aquele murro."* *E.:" Que o D. desse um murro onde?"* *F.: "Aqui." (Apontando para o peito)* *P.: "Porquê que tu fizeste aquilo?" (dirigindo-se para o D.)* *O D. não conseguia responder, pois não parava de chorar.* *E.:" D. não tem mal, estamos só a conversar. O F. só ficou triste e quer que o problema fique resolvido, não é F.?"*

			O D. teve alguma dificuldade em responder e necessitou que a educadora colocasse algumas questões relativamente ao que tinha acontecido. *F.: "Nós estávamos a brincar."*
24 de novembro de 2020	Em conversa com a educadora, percebemos que a introdução do mapa das presenças ocorreu no momento certo. As crianças estavam interessadas e mostraram interesse em participar nesse momento.		
25 de novembro de 2020	Enquanto observava as explorações das crianças com os recursos disponíveis, reparei que uma das crianças mais novas da sala, a M., entrou no túnel e a meio do percurso deitou-se. De seguida, a J., uma das mais crescidas entrou pelo lado contrário e, decidi avisá-la que tinha de ter cuidado para não magoar a M., tendo em conta que era mais pequena.	**16 de abril de 2021**	Considero que é muito importante que as crianças tenham contacto com este tipo de dinâmicas desde cedo, uma vez que estamos a formar crianças (e mais tarde jovens) competentes, responsáveis, motivados, autónomos, solidários e felizes. (Educadora Cooperante).

	Esta, respondeu-me "sim, estou a ver a M.", entrou e deitou-se ao lado da mesma, fazendo-lhe uma festinha no rosto.		
2 de dezembro de 2020	O momento de marcar as presenças começou a ser um momento esperado pelas crianças, pois achavam curioso encontrar as suas próprias fotografias na parede.	**21 de abril de 2021**	Após observar diversas vezes esta distribuição das tarefas, percebi que a grande maioria do grupo tem interesse neste momento, pois voluntaria-se para fazer as tarefas com que mais se identificam. No entanto, consegui identificar um pequeno grupo de crianças que não demonstra iniciativa em participar, pelo que é necessário que seja a educadora a apresentar-lhes as opções de escolha.
22 de outubro de 2021	E: Eu gostava de saber o que vocês fazem quando estão na sala, alguém me quer ajudar? Vou mostrar-vos fotografias e vamos tentar perceber o que são, pode ser? M: Sim! A M. quer ver! E: Então o que temos aqui? (Espalhei as fotografias na mesa para que pudessem ver)	**4 de novembro de 2021**	No momento da tarde, tive a oportunidade de observar uma das crianças mais velhas (L., 2 anos e 4 meses) a ajudar uma das crianças mais pequenas (1 ano e 7 meses) a deslocar-se na sala. Muitas vezes, necessita de se apoiar na parede ou nos recursos da sala e, ao ver a dificuldade desta, a L. deu-lhe a

	M: Onde está a sesta? S: Está aqui. E: Boa! E o que fazemos antes da sesta? E depois?		mão, de modo a chegar mais rapidamente ao outro lado da sala.
22 de outubro de 2021	E: A seguir ao lanche, vamos fazer o quê? M: Brincar!! E: E brincamos onde? S: Na rua. E: Então vamos procurar uma foto onde estamos a brincar na rua. S: Está aqui Déboa, quero colar	**5 de novembro de 2021**	**Achas que as crianças participam na organização da rotina, ou seja, achas que vocês ajudam as adultas a organizar o que vão fazer durante o dia? (...) Porquê?"** DR: "Eu acho que sim, porque nós escrevemos algumas coisas." E: "Que tipo de coisas?" DR: "Marcamos as presenças, escrevemos no mapa das áreas e nas tarefas. Ah e as vezes no plano do dia.
22 de outubro de 2021	Após observar a reação das crianças ao mapa percebi que algumas (as mais velhas) já reconhecem a maior parte dos momentos do dia. Tentam mostrar ao mais novos onde estão nas fotografias (apontam para as	**8 de novembro de 2021**	Na reunião da manhã, o S. (uma das crianças que pouco participa no momento do contar, mostrar, escrever) trouxe um ramo de oliveira com algumas azeitonas, para mostrar aos amigos da sala. Contou-nos que apanhou na

	fotografias e dizem os nomes deles).		quinta dos avós durante o fim de semana. Rapidamente, levou a que surgissem várias perguntas. Começou então um novo projeto para perceber qual o fruto de cada árvore. O S. comunicava bastante durante o dia, mas poucas eram as vezes que gostava de falar para o grande grupo.
		9 de novembro de 2021	**E: Sabem o que quer dizer "pré-pandemia"?** C: Não. **E: É uma coisa que aconteceu antes do Covid, vocês lembram-se da vossa sala antes do Covid?** M: Eu não estava cá antes do Covid. **E: Tudo bem, na coluna a seguir vamos escrever "durante a pandemia". Até agora temos duas colunas o pré pandemia e o durante a pandemia.** C: Eu estou cansada do Covid. R: Eu estou cansado porque os pais não podem vir às nossas salas.

			E: A sério? É importante dizeres isso R. M: Pois, antes a minha mãe vinha à sala e agora não pode.
		9 de novembro de 2021	**E: Já viram as diferenças? Quando eu cheguei à sala vocês não marcavam estas coisas, era a educadora e a auxiliar! Então e ajudem-me lá a pensar em mais.** P: O mapa das tarefas! **E: Ah sim! O mapa das tarefas era diferente, como funcionava?** R: Antes nós fazíamos os nomes, porque a A. dizia os nomes e nós escrevíamos, mas não era em cima da mesa. M: O mapa tinha as tarefas feitas. R: Estava na parede! M: A A. escrevia os nomes e nós copiávamos. **E: Então tinham o mapa na parede e a A. escrevia os nomes e vocês copiavam. E durante a pandemia? Como preenchiam?**

			M: Nós tínhamos um quadro, mas a A. pôs tarefas novas!
		12 de novembro de 2021	**"Quem é que decide o que vão fazer ao longo do dia?"** C:" Eu acho que meio, porque meio que nós escolhemos e meio que os adultos escolhem." E: "Porque dizes isso?" C: Porque de manhã somos nós que escolhemos tudo." E: Então e achas que é importante os adultos escolherem o que vão fazer?" C: "Sim acho, porque eles sabem mais que nós.

Apêndice 7 - Planificação da atividade “ Mapa de Presenças”

Atividade- Mapa de Presenças				
Momento da rotina	**Procedimentos**	**Intencionalidades**	**Recursos**	**Avaliação**
Momento de grande grupo (Reunião da manhã)	- No momento de grande grupo, após a canção do bom dia, apresentar o mapa às crianças. - Mostrar a fotografia de cada criança e, á vez, questionar se a criança em questão se encontra presente na sala. - Entregar a fotografia à respetiva criança e indicar o sítio correto a colocar no mapa.	- Vivenciar momentos de interação em grupo; - Promover o sentido de pertença ao grupo; - Promover a participação das crianças num momento de organização da rotina; - Promover a organização e autogestão do grupo; - Potenciar a autonomia e independência das crianças; - Compreender o impacto de um novo instrumento na rotina; -Promover a entreajuda entre pares e promover o respeito pelo outro e saber esperar pela sua vez de participar.	<u>Materiais:</u> - Fotografias plastificadas das crianças; - Mapa de Presenças; <u>Humanos:</u> - Equipa Pedagógica; - Estagiária; - Grupo de Crianças.	- Participa na dinamização da atividade; - Respeita o outro e aguardar pela sua vez de participar; - Apropria-se do recurso de forma autónoma; - Desenvolve um maior sentido de responsabilidade pelo material; - Auxilia os pares na marcação de presenças; - Toma consciência de si e do outro. - Toma consciência do momento da rotina destinado à marcação de presenças.

Apêndice 8 - Planificação da atividade "Agenda Semanal"

Atividade- Agenda Semanal				
Momento da rotina	**Procedimentos**	**Intencionalidades**	**Recursos**	**Avaliação**
Momento de brincadeira livre (Reunir com pequeno grupo).	- Selecionar um pequeno grupo. - Questionar às crianças o que fazem na sala (momentos da rotina). - Apresentar fotografias correspondentes aos momentos da rotina e permitir a exploração das crianças. - Auxiliar na correspondência dos momentos da rotina com as fotografias. - Com a cooperação das crianças, montar a agenda semanal de acordo com os vários momentos da rotina.	-Potencializar a interação e o trabalho em pequenos grupos; - Compreender o conhecimento das crianças relativamente aos momentos da rotina diária e os pares através de registos fotográficos; - Compreender a noção temporal das crianças; - Promover o respeito pelo outro e saber esperar pela sua vez; - Promover a entreajuda entre os pares; -Promover a autonomia; -Promover a comunicação oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	<u>Materiais:</u> -Fotografias plastificadas dos momentos da rotina; - Cartolina; - Cola; - Tesoura. <u>Humanos:</u> - Equipa Pedagógica; - Estagiária; - Grupo de Crianças.	- Participa na dinamização da atividade; - Respeita o outro e aguardar pela sua vez de participar; - Apropria-se do recurso de forma autónoma; - Desenvolve um maior sentido de responsabilidade pelo material; - Auxilia os pares na apropriação do recurso; - Toma consciência de si, do outro e das rotinas; - Compreende a importância da rotina diária;

Apêndice 9 - Planificação da atividade "Que Mudanças? Que Rotinas?"

Atividade- Elaboração do quadro "Que mudanças? Que Rotinas?"				
Momento da rotina	**Procedimentos**	**Intencionalidades**	**Recursos**	**Avaliação**
<u>1º momento:</u> Momento de exploração livre nas áreas da sala (reunir com pequeno grupo num espaço exterior à sala). <u>2º momento:</u> Momento de exploração livre nas áreas da sala (reunir com pequeno grupo para construir o quadro). <u>3º momento:</u> Momento de comunicações	<u>1º momento:</u> - Selecionar um pequeno grupo e reunir num espaço exterior à sala. - Questionar às crianças quais as diferenças nas rotinas e na sala após a situação pandémica. - Reunir informação necessária através da conversa para construir um quadro com duas entradas (Pré pandemia e pós pandemia). <u>2º momento:</u> - Reunir com o pequeno grupo e apresentar as fotografias relacionadas com cada momento da rotina. - Auxiliar o grupo na construção do quadro.	- Potencializar momentos de trabalho em pequeno grupo; - Compreender a noção temporal das crianças; - Compreender o impacto da pandemia no desenvolvimento das crianças, assim como nas suas rotinas; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, esperando pela sua vez de falar; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Potencializar momentos de diálogo com e entre o grupo; - Desenvolver a motricidade fina através do desenho e recorte;	<u>Materiais:</u> - Cartolina; - Fotografias; - Cola; - Marcadores de filtro; - Tesoura. <u>Humanos:</u> - Equipa Pedagógica; - Estagiária; - Grupo de Crianças.	- Participa na dinamização da atividade; - Respeita o outro e aguardar pela sua vez de participar; - Identifica os momentos da rotina diária; - Compreende o impacto da pandemia na rotina diária; - Compreende o objetivo da atividade; - Identifica as mudanças da rotina no período pandémico e no período seguinte.

(Partilha do resultado com o grupo)	<u>3º momento:</u> - Num momento de comunicações, apresentar ao restante grupo o resultado do quadro elaborado pelo grupo de crianças.	- Promover a comunicação oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.		