



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Rotinas: Momentos de Transição em Creche

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2022, Joana Lopes Manso



Joana Lopes Manso

Rotinas: Momentos de Transição em Creche

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Mestre e Especialista Susana Maria Mendes Silveira

Arguente: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Orientadora: Prof. Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Novembro 2022 das Provas Públicas

Agradecimentos

Desde o começo da Licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Politécnico de Leiria, até ao Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Coimbra, tive como apoio duas mãos cheias de pessoas que me acompanharam em todo o meu percurso académico.

À minha mãe, que em momentos mais difíceis nunca deixou de me amparar.

Ao meu pai, que me forneceu os alicerces para a vida.

Às minhas tias, que me motivaram a finalizar cada etapa.

Aos meus amigos, pelo apoio e paciência.

A todas as educadoras e professores que me acolheram, e com quem tive o privilégio de trabalhar e de aprender.

E por último, mas não menos importante, a todas as crianças que me motivaram a traçar o meu caminho como educadora e como pessoa.

A todos, um grande obrigada.

Rotinas: Momentos de Transição em Creche

Resumo: O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra do Politécnico de Coimbra, e tem como principal objetivo desenvolver um projeto de intervenção em contexto de creche, articulando fundamentos teóricos e princípios de ação inerentes à gestão quotidiana do tempo em creche, dedicando maior enfoque nas rotinas.

A temática em foco incide nos momentos de transição que ocorrem entre momentos da rotina. É um projeto de intervenção que recorre a estratégias de recolha de dados como a observação participante, a análise documental e as evidências anedóticas para suportar as decisões e dinâmicas implementadas. Os resultados obtidos revelam que o educador de infância deve planear e valorizar estes momentos de transição, assumindo um papel importante na gestão dos mesmos, uma vez que estes momentos têm importância no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Palavras chave: Creche, Rotina, Momentos de Transição.

Routines: Transition Moments in Nursery

Abstract: This Final Report was prepared within the scope of the Master's Degree in Early Childhood, at Polytechnic of Coimbra, School of Education of Coimbra, and its main goal is to develop an intervention project in the nursery context, articulating theoretical foundations and principles of action inherent to the quotidian management of daycare time, focusing specially on routines.

The theme has as its focus the transition moments that occur between daily routine moments. It is an intervention project that uses collection strategies, such as participant observation, document analysis and anecdotal records to support the decisions and dynamics implemented. The results obtained reveal that the daycare staff must plan and value these transition moments, assuming an important role in their management, since these moments are important in the development and learning of children.

Keywords: Nursery, Routines, Transition Moments.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Educação em Creche.....	4
A Rotina em Contexto Educativo	6
Momentos de Transição na Rotina em Educação em Creche	9
Papel do adulto na organização e gestão das rotinas e dos momentos de transição..	12
CAPÍTULO II – CONTEXTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	14
Âmbito do Projeto.....	15
Caracterização da instituição	15
Caracterização da Sala	17
Referenciais Pedagógicos da Equipa Educativa	17
Caracterização do Grupo	18
Caracterização da rotina e dos momentos de transição do grupo.....	20
Problemática e Objetivos do Projeto.....	21
Projeto de Intervenção, Estratégias de Recolha de Dados	22
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES.....	25
Apresentação e Análise das Intervenções	26
Considerações Finais e Limitações do Projeto de Intervenção.....	29
CONCLUSÃO	31
Conclusão.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
Referências Bibliográficas	36
ANEXOS	39
Anexo I - Tabela Rotina Diária.....	40
Anexo II - Tabela de Rotinas e Momentos de Transição.....	40
Anexo III - Pedido de Autorização de Recolha de Imagens aos Encarregados de Educação das Crianças	42
Anexo IV - Relato Episódico I	43
Anexo V - Relato Episódico II	44
Anexo VI - Relato Episódico III	45

Anexo VII - Relato Episódico IV	46
Anexo VIII - Relato Episódico V	47
Anexo IX - Relato Episódico VI	48
Anexo X - Relato Episódico VII	49

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório final intitulado de *Rotinas: Momentos de Transição em Creche*, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, do Politécnico de Coimbra, realizado no ano letivo 2021/2022.

Este relatório apresenta e descreve a minha experiência no contexto de creche, no âmbito da Prática Educativa II, sendo que este incide sobre a importância da gestão dos momentos de transição entre rotinas quotidianas e das estratégias que podem ser implementadas para enriquecer esses momentos.

Os momentos de transição despertaram o meu interesse ao longo de todo o meu percurso académico, uma vez que estes eram pouco valorizados nas rotinas das crianças e dos grupos com os quais estagiei, o que desencadeou a minha preferência para o desenvolvimento do presente projeto de intervenção.

A gestão e planeamento dos momentos de transição na rotina das crianças potenciam momentos significativos e educativos, reduzindo os “tempos mortos” que ocorrem ao longo do dia e que geram agitação e desatenção por parte das crianças. Assim, a gestão e planeamento dos momentos de transição têm grande relevância na rotina das crianças, mas também na equipa educativa, pois permitem-lhes uma reflexão e valorização destes momentos tornando-os, não como momentos de passagem e ocupação de tempo das crianças para o momento seguinte, mas sim de novas aprendizagens e explorações. Os momentos de transição podem ser facilitados quando estes desenvolvem aprendizagens relacionadas com o momento que se segue.

Desta forma, o presente relatório é composto por três capítulos que se complementam e se interligam, sendo estes: o enquadramento teórico, que precisa os conceitos de creche, rotina, momentos de transição e o papel do educador na gestão dos mesmos; a caracterização do projeto de intervenção, que apresenta e descreve o contexto de ação e as estratégias de recolha de dados; a apresentação e análise das intervenções, e uma breve conclusão e limitações da investigação. Por último, é apresentada uma conclusão do presente relatório, uma bibliografia dos autores referenciados ao longo do mesmo e os anexos que o sustentam.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Enquadramento Teórico

Neste capítulo apresenta-se a revisão da literatura realizada para fundamentar o projeto de intervenção, construindo um quadro teórico de referência que sustenta os conhecimentos sobre a gestão dos momentos de transição, auxiliando a contextualização teórica de todo o projeto. Tendo em conta que o presente relatório incidiu em contexto de creche, considero relevante analisar a educação em creche.

Educação em Creche

A construção da dimensão social do atendimento em creche teve início no século XIX, estando relacionado com problemas sociais do emprego, da estrutura familiar e dos fenómenos da urbanização. A separação entre o contexto de vida familiar e o contexto do trabalho produtivo, a competitividade profissional, a passagem da família alargada para a família nuclear e a deslocação da maioria da população para as grandes cidades, com a consequente despovoação da zona rural e o crescimento de zonas urbanas degradadas, dificultou o atendimento das crianças em contexto familiar, desenvolvendo-se, assim, uma estrutura de resposta social, a creche. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018)

A creche é “um equipamento de natureza socioeducativa”, que proporciona o apoio às famílias e às crianças no desenvolvimento e crescimento das mesmas, estando destinada a acolher crianças até aos três anos de idade, sendo objetivos da creche, segundo a Portaria n. 262/2011 (2011),

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Ao contrário das escolas, as creches podem funcionar como atendimentos pontuais, diários ou semanais, em regime de meio turno ou a tempo inteiro (Barbosa, 2000). Assim, o horário de funcionamento deve adequar-se às necessidades das famílias. (Portaria n.º 262/2011).

A construção da dimensão educativa da educação em creche apenas teve início no século XX, passando a educação de infância a ser encarada como um serviço educativo e social. Desta forma, compreendeu-se que a creche não é só um espaço de cuidados, mas também um espaço pedagógico, havendo uma ligação entre educação e cuidados. Para sustentar esta ligação, é fundamental a relação e interação entre o educador e a criança, criando intencionalidade e ambientes educativos holísticos e experienciais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

Neste sentido, a creche permite aos familiares deixarem as suas crianças num local seguro e confortável, onde têm a oportunidade de vivenciar e adquirir diversas aprendizagens, bem como desenvolver as suas interações com todos os intervenientes que frequentam o mesmo espaço.

Desta forma, nos serviços de atendimento à infância, a dimensão educativa e a dimensão social interligam-se, e em inúmeros países têm sido desenvolvidos quadros pedagógicos de referência no sentido de promover parâmetros de qualidade da oferta educativa e apoiar os profissionais nas suas práticas integradas (Recomendação n.º 93/2011 – CNEDU). No cenário português reconhece-se a necessidade de uma revisão urgente do Sistema Educativo de modo a integrar a educação dos 0 aos 3 anos na tutela pedagógica do Ministério da Educação, reforçando a necessidade de promulgação de linhas pedagógicas orientadoras, que sustentem uma prática especializada na educação e cuidados da primeira infância, no pressuposto de que a educação se inicia desde o nascimento e é um direito das crianças e das famílias (Folque & Vasconcelos, 2019). Ainda que não haja normativos pedagógicos explícitos para a Creche, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p.8), evidenciam que “há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos”. Assim, cabe ao educador construir e gerir o currículo, orientado por uma intencionalidade educativa e uma organização do

ambiente educativo culturalmente rico e estimulante, concretizando um processo pedagógico coerente e consistente, suportado num clima relacional de qualidade, em que cuidar e educar estão intimamente interligados, proporcionando uma abordagem integrada e globalizante.

No reconhecimento de que a qualidade é um imperativo na oferta dos serviços de Creche, e que só nessa condição a experiência poderá ter impacto positivo e duradouro na vida das crianças, foi produzido o Manual de Avaliação da resposta social de creche que procurou promover alguma regulação da qualidade nestes estabelecimentos, muito diversa e desigual no nosso país. O Manual de Processos-Chave (ISS, 2010), apresenta elementos-chave para a implementação de um sistema de gestão de qualidade, permitindo a melhoria da qualidade do serviço e a sustentabilidade da organização, impondo processos de planeamento e avaliação, porém assentes, por vezes, em lógicas administrativo-burocráticas, nem sempre congruentes com as premissas pedagógicas recomendadas pelos especialistas na área (Folque & Vasconcelos, 2019).

Neste sentido, e de acordo com a autora Gabriela Portugal (2012, In Carvalho & Portugal, 2019), a educação em creche deve ter em foco, para a construção de modelos ou currículos pedagógicos em creche, aspetos educativos básicos, nomeadamente segurança e autoestima positiva, curiosidade e ímpeto exploratório e competência social e comunicacional, de forma a encarar a criança como ser humano competente e como aprendiz ativo.

Assim, os três primeiros anos de vida são de tamanha importância para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, afetivo e social, sendo que a qualidade de cuidados e interações são cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018)

A Rotina em Contexto Educativo

Antes de desenvolver o conceito de rotina e a sua importância, é necessário refletir sobre a noção temporal das crianças, relativamente aos acontecimentos diários, cujo conceito se vai desenvolvendo com o crescimento. Segundo Post e Hohmann (2011, p.51), “para os bebés e crianças pequenas, o tempo significa agora, neste momento, o presente.”,

sendo que as suas sensações internas modelam o que acontece, como por exemplo, ter fome sinaliza o querer comer, assim como, gradualmente aprendem a antecipar os acontecimentos imediatos segundo indicadores externos, como por exemplo “o som de água a correr sinaliza a hora do banho”. Desta forma, à medida que se apercebem das noções básicas do tempo, as crianças envolvem-se em experiências-chave que lhes permitem antecipar acontecimentos, reparar no início e no final de um intervalo de tempo, experimentar ritmos e velocidades variadas, assim como, experimentar ação causa-efeito. Quando as crianças começam a relacionar os acontecimentos do tempo e a compreender a sequência dos mesmos, estas começam a ter perceção temporal, nomeadamente a perceção de uma rotina.

Para perceber melhor a rotina em contexto educativo, nomeadamente em educação de infância, é importante definir o seu conceito generalizado. Desta forma, segundo a Infopédia – Dicionários Porto Editora (s.d), a definição de Rotina, é o “caminho já sabido ou habitualmente trilhado; hábito de fazer alguma coisa sempre da mesma maneira; prática constante; aversão às inovações”. Como podemos verificar, a rotina significa a prática de fazer alguma coisa sempre da mesma maneira, de forma monótona.

A rotina é uma sequência de procedimentos habituais, é o modo padronizado como se realiza alguma tarefa, sempre da mesma forma, e é desde pequeno que a nossa vida se torna rotineira, tendo a família um papel fundamental, ao adotar hábitos e regras no quotidiano, colaborando para um crescimento mais confiante e independente. Assim, segundo Post e Hohmann (2011, p.15), pode-se definir a rotina, no âmbito da educação de infância, como uma “sequência diária de acontecimentos, como sejam o tempo de escolha livre, a refeição, tempo de exterior”.

Desta forma, a rotina tem como principal função o desenvolvimento pessoal e social, construindo a auto-organização e uma sólida autoestima para o indivíduo, permitindo uma melhor gestão e noção do tempo no seu quotidiano, antecipando assim as atividades posteriormente realizadas. Segundo Post e Hohmann (2011, p.195), “saber o que irá acontecer no momento seguinte (...), ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia”. Assim, a rotina na vida das crianças deve ser flexível, com o objetivo de estabelecer horários e criar hábitos saudáveis, deixando as crianças mais seguras e menos ansiosas, dando-lhes também confiança para quando se

encontram num espaço desconhecido. Por outro lado, os momentos das rotinas estando muitas vezes associados a tarefas de cuidado pessoal e individual, podem constituir-se ocasiões privilegiadas para o estreitamento das díades construídas na creche, oferecendo momentos seguros e de conhecimento recíproco, interações individualizadas, caracterizadas por maior intimidade e cumplicidade.

A rotina promove a construção da autonomia, uma vez que as crianças ao reconhecerem e compreenderem a sequência de acontecimentos, têm maior facilidade em realizar as tarefas e os momentos de forma autónoma.

Para além do conceito e relevância da rotina, é importante referir os diferentes tipos de rotina, nomeadamente a rotina diária, a rotina semanal e rotina mensal. A rotina diária refere-se aos diferentes momentos do dia numa sala, que se repetem todos os dias, o que segundo Post e Hohmann (2011), são o momento de acolhimento/saída – destinado à receção e entrega das crianças, bem como à partilha/troca de informação entre o encarregado de educação, ou de outro familiar, e a equipa pedagógica; o momento de atividades livres/dirigidas – destinado às atividades livres, à apresentação de propostas por parte do educador e/ou à realização de trabalhos/projetos do interesse das crianças; pelo momento de alimentação – destinado às refeições, como lanche da manhã e/ou tarde e ao almoço; o momento de higiene – destinado aos cuidados de higiene das crianças, como lavar as mãos, a boca, ou a realização de necessidades fisiológicas; o momento de descanso – destinado à sesta/reposo das crianças.

Relativamente à rotina semanal, esta diz respeito aos momentos que se realizam em dias específicos da semana, sendo estes momentos dedicados a uma área específica, como por exemplo à área de expressão musical, de motricidade. A rotina semanal permite à criança a construção da noção de tempo mais prolongado, ajudando-as, posteriormente, a aprender os dias da semana.

No que diz respeito à rotina mensal, esta ajuda o educador de infância na contagem do número de presenças e faltas de cada criança ao longo do mês, assim como engloba momentos a vivenciar e experienciar planificados com a equipa educativa da instituição.

Desta forma, tal como referem Post e Hohmann (2011, p. 207) “cada acontecimento diário e rotina de cuidados oferece, assim, oportunidade de apreciar, aprender sobre e

compreender cada uma das crianças.”, sendo que a rotina em educação de infância diferencia-se na execução e na intencionalidade educativa atribuída a cada um dos momentos, devido à diferença de idades que influencia as características dos grupos.

Deste modo, o tempo educativo organiza o dia e a semana, incorporando “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo (...) os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas.”, sendo que o tempo educativo engloba os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.72).

Para organizar a rotina da sala, a equipa educativa deve ter em conta os recursos físicos e humanos disponíveis ao longo do dia, a estrutura funcional da instituição, como os horários de abertura e fecho, fazendo com que o momento de acolhimento ou de saída se realize num determinado período, de modo a que a organização de uma rotina seja “centrada nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p.15), sendo que para uma melhor organização da rotina, a avaliação é fundamental para recolher informações e dados relativos à prática pedagógica e para compreender o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo (Mendes & Cardona, 2012).

Desta forma, e de acordo com Carvalho e Portugal (2019, p. 29), um dos aspetos que influenciam o bem-estar emocional das crianças é a organização temporal, na qual a rotina deve ser adaptada ao ritmo de cada criança, gerindo os “tempos mortos” e a articulação entre os membros da equipa educativa, garantindo um ambiente e contexto de qualidade.

Momentos de Transição na Rotina em Educação em Creche

Os momentos de transição são, geralmente, pouco planificados, explorados e valorizados pela equipa educativa, porém estes momentos ajudam a interligar os diversos momentos que ocorrem durante a rotina, ajudando a dar sequencialidade e coerência de um momento para o outro.

No que se refere à definição de transição, são vários os autores que a apresentam. De acordo com o currículo escocês (Scotland Government, 2010), as transições são tempos de mudança. Segundo Hemmeter et al. (2008), as transições são os momentos do dia em que as crianças passam ou mudam de uma atividade para outra. Segundo Banerjee e Horn (2012), as transições são muitas vezes consideradas tempos nos quais as crianças apenas transitam de uma atividade para a outra, sem qualquer propósito educativo. De acordo com Beban e McCornmilla (2012), existem três tipos de transições: transição para o serviço, na qual a criança transita dos cuidados familiares, para os cuidados em creche; transições entre salas de atividades; e transições diárias, isto é, momentos de transição na rotina. Fochi (2021, p.149), refere que as transições do quotidiano – microtransições, devem ser coerentes “com a imagem de uma criança que pensa, sente, deseja e, portanto, precisa ser respeitada.”, devendo, desta forma, “ênfatizar as interações e relações para estruturar o cotidiano pedagógico.”

Qualquer uma das transições acima referidas, requer uma planificação cuidada e articulada entre a equipa educativa, na qual as crianças consigam aprender a lidar com mudanças de uma forma positiva, sendo que as transições eficazes promovem oportunidades que auxiliam as crianças no desenvolvimento da sua autonomia, confiança e na capacidade de resiliência no processo de mudança (Scotland Government, 2010). De acordo com Beban e McCornmilla (2012), existem vários benefícios e vantagens nas planificações dos momentos de transição, entre a equipa educativa, as famílias e as crianças. As crianças ao terem conhecimento dos momentos que se seguem, têm menos receio do desconhecido e sentem-se mais estáveis e seguras com os seus educadores, estando mais envolvidas nos momentos e atividades, alcançando o seu potencial ao máximo, e as famílias ao reconhecerem as necessidades das crianças, compreendem como estas podem ser melhor auxiliadas. De forma a que os momentos de transição sejam bem planificados é importante ter em consideração a capacidade linguística, social e cultural da criança, sendo que a flexibilidade é a chave para uma transição eficaz (Banerjee & Horn, 2012).

É de realçar a importância de proporcionar transições calmas, responsáveis e enriquecedoras, através de um leque de estratégias que reduzam o tempo de espera entre atividades e momentos de rotina e de comportamentos desafiantes, uma vez que

facilita às crianças o conhecimento da rotina diária. Segundo Beban e McCormilla (2012), os momentos de transição podem ter estratégias como, estabelecer uma rotina previsível e consistente; usar materiais nos quais as crianças possam visualizar os momentos da rotina; ter um diálogo com as crianças calmo e harmonioso; preparar com as crianças as transições; dar a conhecer antecipadamente às crianças acontecimentos realizados de forma espontânea; ter em conta o desenvolvimento de cada criança; reduzir os tempos de espera; realizar transições com intencionalidades educativas e divertidas; promover o autocontrolo e responsabilidade; abordar os pontos fortes, interesses e necessidades de cada criança; e por fim, limitar o número de transições.

A organização do espaço também pode auxiliar no planeamento dos momentos de transição, uma vez que em determinados momentos a forma como os materiais e o espaço estão organizados, pode evidenciar uma transição de uma área para a outra. Por exemplo, quando uma atividade termina, e o que ocorre de seguida é o momento de higiene, realiza-se um momento de transição, e sendo que as crianças não podem fazer a higiene em simultâneo, surge a necessidade de esse momento, não ser apenas um momento de espera. Tal como referem Post e Hohmann (2011, p.203), “é importante evitar que as crianças façam fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo.”

Os momentos de transição requerem atenção e uma planificação, de modo a que seja minimizado um potencial stress e ansiedade nas crianças, mas também na equipa educativa. Assim, as transições, quando planificadas e valorizadas, promovem o desenvolvimento e aprendizagem nas crianças e criam um ambiente educativo estável e harmonioso.

Deste modo, é importante reconhecer os momentos de transição, não como momentos isolados, mas como momentos de aprendizagem, tempos de qualidade, em que o estabelecimento de relações próximas e atentas, os reveste igualmente de potencial pedagógico.

Papel do adulto na organização e gestão das rotinas e dos momentos de transição

Uma marca indelével das rotinas nas primeiras idades, é que elas são mediadas, na maioria das vezes por relações interpessoais assentes na proximidade e entreaajuda, ou mesmo na intimidade. É nesta relação de vinculação e cuidados, que surge a figura chave do cuidador/educador, que designarei neste tópico como adulto de referência, interpretando-o num sentido mais lato do que o restrito ao educador de infância (embora essa seja a designação também usada ao longo do subcapítulo) e abrangendo assim uma lógica mais alargada de equipa educativa – com seus diversos elementos e categorias profissionais - corresponsável no processo.

Como referido anteriormente neste relatório, existem diversas estratégias para que os momentos de transição sejam simples e enriquecedores, mas para tal acontecer, o papel do adulto assume uma grande importância na criação de um ambiente educativo respeitador e acolhedor, sendo que este deve estar adequado às necessidades e interesses de cada criança. Desta forma, e “sendo o adulto um dos elementos mais importantes do contexto”, pode dizer-se que estes têm o papel de impulsionadores de aprendizagens e desenvolvimento das crianças (Carvalho & Portugal, 2019, p. 29).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), cabe ao educador de infância proceder a uma organização do tempo flexível e diversificada, proporcionando às crianças a compreensão das referências temporais. Para além disso, também cabe ao educador a organização do espaço e dos materiais, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Neste sentido, para a organização e gestão das rotinas, é necessário que o educador recorra a estratégias e a instrumentos que o possam ajudar ao longo desse processo, assim como deve ter em conta as necessidades, interesses e características de cada criança e do grupo, devendo privilegiar a sua relação com as crianças, sendo que esta favorece a necessária segurança afetiva e promove a autonomia das mesmas.

Assim, a importância atribuída a cada momento da rotina depende da intencionalidade pedagógica que o educador pretende atribuir, consoante as características do grupo. Porém, o papel do educador na educação em creche assume, não só um papel de educador, mas também de cuidador, “que, ao mesmo tempo que acarinha e cuida, estimula e incita a curiosidade.” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 67).

Deste modo, na organização e gestão temporal, é fundamental que a equipa pedagógica esteja em constante observação, de forma a que os horários e rotinas sejam adaptados e previsíveis às necessidades de cada criança e do grupo (Post & Hohmann, 2011).

Relativamente à organização e gestão dos momentos de transição, é importante que os adultos proporcionem uma transição suave entre um momento e outro, para que deste modo, proporcionem às crianças um sentimento de segurança, calma e ordem, o que para algumas crianças, “especialmente para aquelas que têm problemas de atenção e de impulsividade e que se distraem com facilidade”, é mais difícil (Webster-Stratton, 2018, p.63).

Em suma, o adulto deve ter em consideração o tempo, o espaço e o grupo de crianças, e para tal deve criar uma rotina que seja equilibradamente flexível e previsível, de forma a que o dia seja organizado em torno de acontecimentos diários regulares e constantes e cuidados responsivos e calorosos, adaptando-se ao ritmo e necessidades das crianças.

CAPÍTULO II – CONTEXTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Contexto do Projeto de Intervenção

O segundo capítulo, referente ao projeto de intervenção, apresenta o quadro metodológico do mesmo, nomeadamente, o contexto de pesquisa, a problemática e os objetivos de estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Âmbito do Projeto

O projeto de intervenção realizado, em contexto de creche, ocorreu no estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da Prática Educativa II. Este capítulo apresenta a descrição da instituição, sala, grupo e prática pedagógica da educadora cooperante, na qual ocorreu o estágio e o projeto de intervenção.

Caracterização da instituição

A instituição na qual realizei o meu estágio, em contexto de creche, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de foro canónico e civil, situada numa zona habitacional da cidade de Coimbra, com acesso a uma grande diversidade de espaços exteriores, de lazer, de serviços e comércio.

Esta instituição é uma resposta socioeducativa que engloba serviços como Creche para crianças dos quatro meses aos trinta e seis meses de idade, Pré-Escolar para crianças dos três aos seis anos de idade, e Centro de Atividades de Tempos Livres destinado a crianças que frequentam o primeiro e o segundo ciclo do ensino básico.

O horário de funcionamento da instituição é das sete horas e trinta minutos às dezoito e trinta, estando encerrada nos feriados municipais e nacionais, em alguns dias durante o ano para férias e formações da equipa educativa, e quando superiormente determinado e sempre que recomendado pelos serviços de saúde.

Relativamente às atividades extracurriculares, a instituição possibilita a inscrição anual em educação musical, motricidade e expressão corporal, e inglês, sendo que as crianças em contexto de creche só têm possibilidade de usufruírem das atividades de educação musical, motricidade e expressão corporal.

Ao nível dos recursos humanos, o organograma da instituição é composto pelo conselho de administração, diretor técnico, conselho pedagógico, docentes com funções pedagógicas e pessoal não docente.

O edifício da instituição é constituído por três pisos, sendo composto por seis salas de creche, quatro salas de pré-escolar e uma sala de atividades para o Centro de Atividades de Tempos Livres. Para além das respetivas salas de atividades, a instituição detém os seguintes espaços comuns: sala de música, centro de recursos, salão polivalente, refeitório, dormitórios para berçário, creche e pré-escolar, capela, horta, espaços exteriores para a creche e pré-escolar e recreio. Assim como também é composta por espaços de serviços, arrumação e higiene, como a cozinha, a lavandaria, o armazenamento de géneros alimentícios, os vestiários da equipa educativa, as instalações sanitárias para as crianças e para a equipa, a área de isolamento e gabinetes da equipa educativa.

O edifício possui acessibilidade arquitetónica para pessoas com mobilidade reduzida. As crianças com necessidades educativas específicas têm o acompanhamento dos técnicos do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância de Coimbra, no edifício da instituição, ou de técnicos de terapia da fala e terapia ocupacional nas instalações das entidades, em articulação com o educador da respetiva sala.

De acordo com o Regulamento Interno da instituição, esta não assume uma abordagem específica, porém tem como foco principal o desenvolvimento pessoal e social da criança, valorizando a parceria com as famílias, contribuindo para uma melhor qualidade de vida das crianças e das famílias. Assim, tem como visão a construção da cidadania implementando práticas pedagógicas inovadoras, e como valores éticos e cristãos, o carisma e espiritualidade, a humanização e solidariedade, o comprometimento, a competência e a inovação.

O Projeto Curricular da instituição do ano dois mil e vinte e um e dois mil e vinte e dois, tem como base o tema de exploração do mundo dos animais, da água e das plantas, permitindo, de forma lúdica, que a criança seja o agente ativo nas descobertas e explorações que envolvem estas temáticas. Este projeto vai ao encontro do Projeto Educativo da Instituição, que tem como intenções pedagógicas a importância da

brincadeira no exterior e a sensibilização para a preservação da natureza e para o desenvolvimento sustentável.

Caracterização da Sala

A sala na qual realizei o presente projeto de intervenção, tem uma forma retangular com duas janelas grandes ao longo de duas paredes, permitindo uma boa iluminação natural na sala. O seu ambiente físico proporciona ao grupo de crianças segurança e conforto, tendo uma organização flexível de forma a corresponder às necessidades do grupo e de cada criança.

A sala é equipada por dois armários, duas estantes, uma mesa redonda, três sofás e uma cadeira de madeira adequados à estatura das crianças e um espelho ao longo de uma das paredes. Nas estantes estão disponibilizados brinquedos acessíveis às crianças, nomeadamente jogos de encaixe, jogos de associação, animais de peluche, carros, entre outros. Nos armários estão colocados materiais de sala utilizados pela equipa pedagógica, como tintas, materiais de escritório, entre outros, e sendo que estes possuem portas com fechaduras.

Ao nível da decoração, a sala está preenchida com trabalhos realizados pelo grupo de crianças, tanto pendurados no teto, como expostos num placard, assim como podemos encontrar um placard com os aniversários de cada criança do grupo.

O espaço livre e sem objetos que obstruam o caminho que a sala dispõe, permite às crianças a exploração do espaço de forma autónoma, o que estimula o desenvolvimento das suas capacidades motoras e cognitivas.

Referenciais Pedagógicos da Equipa Educativa

A educadora de infância refere que se baseia em diversas pedagogias como métodos de aprendizagem, nomeadamente o modelo Reggio Emília, o modelo High Scope, a metodologia de Trabalho de Projeto e o Movimento da Escola Moderna. Comum a todos estes modelos é o facto de a criança ser considerada como centro e ser ativo na sua prática de aprendizagem, sendo o educador um observador, preparando espaços e

rotinas que irão ao encontro dos interesses e necessidades da criança. De acordo com Formosinho, “os modelos participativos conceptualizam a criança como uma pessoa com agência (...) que (...) é envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, sendo assim um coconstrutor da sua educação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.20).

Como documentos de referência, a educadora, uma vez que a educação em creche não tem um documento orientador de currículo, refere que se suporta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016) e no Manual de Processos Chave – Creche (2.ª edição), sendo que estes documentos vinculam a intencionalidade educativa do processo educativo.

Relativamente à avaliação, esta é formativa semestral. A educadora observa, planifica e avalia a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo, elaborando assim o Perfil de Desenvolvimento, o Plano Individual e o respetivo Relatório de Avaliação, preconizados no Manual da Qualidade.

Para uma comunicação do desenvolvimento e aprendizagens e do ambiente pedagógico, a educadora comunica com as famílias do grupo de crianças através de uma plataforma digital – *ChildDiary* (<https://childdiary.net/pt/>). Esta plataforma permite a documentação das aprendizagens articuladas com o currículo, o registo das observações realizadas e da instituição, assim como o registo de presenças das crianças e a comunicação com as famílias através de videochamadas. O uso da plataforma não invalida a elaboração do dossiê individual de cada criança, apenas permite fortalecer e aproximar as famílias ao contexto educativo das suas crianças.

Caracterização do Grupo

A sala tem uma equipa educativa formada por uma educadora de infância, uma ajudante de ação educativa e um grupo de dez crianças, em que cinco são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, enquadrando-se na faixa etária dos doze aos vinte e quatro meses de idade.

De acordo com os dados recolhidos e fornecidos pela educadora de infância da sala, relativamente ao nível do percurso institucional, nove crianças frequentaram a creche na presente instituição e a restante esteve aos cuidados da família até à sua entrada na respetiva sala. No que diz respeito ao agregado familiar, a maioria das crianças está inserida numa família nuclear de classe socioeconómica média, sendo que cinco crianças têm irmãos/irmãs, existindo também dois casos de famílias monoparentais.

Relativamente ao desenvolvimento do grupo, este, desde a minha chegada, tem vindo a demonstrar cada vez mais interesse nas propostas pedagógicas apresentadas, quer pela educadora, quer por mim. Geralmente, conseguem perceber as mensagens que a equipa educativa transmite, por exemplo quando algum objeto está no chão e pedimos que apanhe e arrume, ou que dê a alguém, as crianças conseguem compreender e executar a tarefa. Assim como conseguem identificar os colegas e a equipa educativa através do nome. Em termos de linguagem oral, algumas crianças pronunciam algumas palavras, sendo que as restantes emitem apenas sons não formando nenhuma palavra.

As preferências das crianças são demonstradas através das suas escolhas de recursos materiais disponíveis na sala, sendo que em geral, estas têm bastante preferência em jogos de encaixe e carros.

Relativamente ao momento da alimentação, todas as crianças comem autonomamente; porém, algumas ainda têm pouca coordenação em levar a colher à boca. Ainda há crianças que não querem ser ajudadas a comer, no entanto, por vezes pedem ajuda para acabar de comer a sopa ou o iogurte, pois mostram ainda dificuldade na coordenação de segurar na colher e no recipiente ao mesmo tempo. Se pedido, e às vezes por iniciativa própria, algumas crianças levantam-se da sua cadeira sozinhas e arrumam a cadeira. À exceção de uma ou duas, as crianças identificam o seu lugar e algumas conseguem sentar-se autonomamente. No lanche da manhã, as três crianças que comem bolsa de fruta ainda precisam de ajuda, pois não conseguem segurar a bolsa e têm dificuldades de sucção.

Em termos de higiene todas as crianças usam fralda, sendo que algumas, na muda, são colocadas no bacio ou na sanita adequada à estatura da criança, para finalizarem a sua higiene.

Relativamente ao momento da sesta todas as crianças dormem, sendo que algumas necessitam do adulto para adormecer. Das dez crianças do grupo, quatro usam chupeta para dormir, e dessas quatro, uma usa um "du-du" (boneco mantinha de peluche) e outra usa fralda de pano.

Em suma, o grupo é acolhedor, as crianças são curiosas e participativas, e verifica-se que ao serem oferecidas estratégias diversificadas cativamos a atenção das mesmas, despontando novas aprendizagens.

Caracterização da rotina e dos momentos de transição do grupo

Relativamente à rotina diária, esta é organizada mediante as necessidades de cada criança e do grupo, sendo assim flexível. A rotina diária é composta por diversos momentos: momento de acolhimento, momentos de higiene, momentos de brincadeira livre e/ou orientada, momentos de alimentação, momento de descanso e momento de despedida. (v. Anexo I - Tabela Rotina Diária)

Relativamente à rotina semanal do grupo, a instituição proporciona atividades orientadas pela equipa da sala – atividades de psicomotricidade - e atividades extracurriculares opcionais, nomeadamente a Música e a Educação Física, que os Encarregados de Educação podem escolher inscrever. As atividades de psicomotricidade realizam-se às quartas feiras, das nove e trinta às dez horas, no espaço comum, sendo proporcionadas a todas as crianças do grupo. A atividade extracurricular Música realiza-se na sala de música, às quintas feiras, das nove e quarenta e cinco às dez e quinze, com a orientação do professor de música, porém apenas se encontram inscritas seis crianças da sala. A atividade extracurricular Educação Física, desenvolvida pela professora especializada realiza-se às sextas feiras, das quinze às quinze e quarenta e cinco, no espaço comum, sendo que nesta atividade apenas está inscrita uma criança da sala.

As crianças que não estão inscritas na atividade extracurricular Música, permanecem na sala com a educadora de infância ou com a ajudante de ação educativa, dependendo de quem acompanha as crianças inscritas à atividade. Relativamente à atividade extracurricular Educação Física, a professora especializada acompanha a criança inscrita

ao espaço comum para a atividade e no fim da mesma, acompanha-a ao refeitório para que esta possa usufruir do seu momento de refeição.

Os momentos de transição entre um momento rotineiro para outro são relevantes para as crianças, e a educadora procura facilitar essas transições com retorno à calma, não sendo muitas vezes possível devido às pressões do dia a dia. Deste modo, de forma a estimular e enriquecer alguns dos momentos de transição, procurei intervir, em diálogo e concordância com a educadora, nos momentos de transição de preparação para os momentos de refeição, do almoço e do lanche.

Problemática e Objetivos do Projeto

As modalidades de gestão das rotinas, nomeadamente os momentos interstícios – momentos de transição –, infelizmente são pouco explorados e valorizados, sendo apressados e pouco estimuladores para as crianças, quando, pelo contrário, deveriam ser momentos enriquecedores de inúmeras aprendizagens. Neste sentido, a rotina tem uma fulcral importância no desenvolvimento das crianças, tal como defendem Post e Hohmann (2011)

Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados, em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia. (p.195)

Desta forma, é importante proporcionar um horário previsível e incorporar a aprendizagem ativa em cada acontecimento e rotina de cuidados (v. Anexo II - Tabela de rotinas e momentos de transição).

Neste sentido, sendo os momentos de transição recorrentes ao longo do dia, e tendo sido destacados os momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche, devido à sua agitação, a questão geral do projeto de intervenção surge: *“Como desenvolver a gestão e enriquecer os momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche?”*.

Em consequência, os principais objetivos consistem em identificar as práticas ou estratégias da educadora de infância nos momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche, intervir nos momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche e refletir sobre a importância da gestão e enriquecimento dos momentos de transição.

Projeto de Intervenção, Estratégias de Recolha de Dados

O projeto de intervenção presente neste Relatório Final segue uma linha de trabalho qualitativa e interpretativa, o que segundo Fortin (2009), depende da observação, descrição, interpretação e apreciação do meio em estudo tal como é, sendo que o principal objetivo é descrever e interpretar. Deste modo, tendo em conta a questão do projeto de intervenção e os objetivos acima referidos, considerou-se orientação interpretativa a mais adequada para o desenrolar do projeto.

A recolha de dados do projeto de intervenção é especialmente obtida através da observação, o que, de acordo com Carmo e Ferreira (2008, p. 111), “é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.”

A observação permite uma análise de uma perspetiva mais próxima do que realmente acontece com o observado e, através da seleção, provocação, registo e codificação do comportamento dos sujeitos pode-se fazer uma ligação com os objetivos da observação (Fortin, 2009). Assim, a observação depende também da experiência do observador já que quanto mais experiente este é, melhor consegue, através dos seus sentidos, recolher mais dados tendo sempre uma base de comparação com as suas experiências anteriores.

O projeto de intervenção foi realizado através da observação participante, o que, segundo Boutin et al. (1990), esta envolve interações sociais entre o observador e os sujeitos. Nesta sequência, o observador ao manter uma interação com a situação estudada, este acaba por a afetar e por ser afetado (Amado, 2014),

Porém, a técnica utilizada tem as suas limitações, tal como refere Fortin (2009, p. 244), a observação é considerada fiel apenas se os resultados obtidos forem “precisos, exatos e consistentes”. Deste modo, os dados serão recolhidos através de uma relação de causa-efeito, sendo que a “causa” foram as intervenções realizadas com o fim de obter dados, e o “efeito” refere-se aos dados recolhidos, nomeadamente o envolvimento, interação e desenvolvimento das crianças perante cada causa, sendo depois analisados e refletidos.

Em consequência, e de forma a apoiar a recolha de dados centrada na observação, procedeu-se à recolha de dados através de registo fotográfico às intervenções realizadas nos momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche, tendo elaborado um pedido de autorização de recolha de imagens das crianças do grupo da sala aos seus encarregados de educação (v. Anexo III - Pedido de Autorização de Recolha de Imagens aos Encarregados de Educação das Crianças).

O registo fotográfico possibilita rever, refletir e explorar momentos que aconteceram, permitindo à equipa pedagógica avaliar e reavaliar a sua prática e propostas pedagógicas, as ações e desenvolvimento das crianças e o ambiente pedagógico, o que, segundo McFarland (2008), esta é uma excelente forma de documentar o desenvolvimento das crianças seguindo-se de uma descrição da fotografia.

Desta forma, de modo a sustentar a recolha de dados através de registo fotográfico, foram elaboradas evidências anedóticas, de forma a enriquecer o registo do envolvimento e desenvolvimento das crianças nos momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche. Sendo que a análise envolve observação e documentação, as evidências anedóticas são, segundo McFarland (2008), narrativas descritivas detalhadas registadas após o acontecimento de um comportamento específico ou interação ocorrer. Assim, quando observado um comportamento da criança na qual o seu desenvolvimento é estimulado, é importante este ser registado, contendo uma descrição concreta e detalhada do momento (Bates et al., 2019).

O registo fotográfico permite captar o comportamento da criança, para mais tarde analisar e descrever o comportamento registado. Desta forma, as evidências anedóticas, com reforço ao registo fotográfico, permitem enriquecer e visualizar a informação sobre

o desenvolvimento das crianças, beneficiando o educador, as famílias, e as próprias crianças, com informações naturalistas, detalhadas e significativas (McFarland, 2008).

Em suma, tal como já referido, o presente projeto foi realizado através da observação participante, porém esta se não for registada no momento, neste caso através de registos fotográficos, sendo estes posteriormente descritos e detalhados, resultando em evidências anedóticas, os detalhes importantes do desenvolvimento das crianças e das práticas pedagógicas realizadas, podem ser esquecidos no final do dia. Este método tornou-se eficaz na documentação e análise para este projeto de intervenção e para a equipa educativa que a acompanhou.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES

Apresentação e Análise das Intervenções

Ao longo do projeto foram realizadas diversas observações, com destaque para as rotinas e momentos de transição do grupo. Considerando a dinâmica do grupo e o desenvolver do projeto, as intervenções seguidamente apresentadas tiveram como objetivo otimizar e enriquecer os momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche, para que estes não se tornassem apenas momentos nos quais as crianças esperavam pelo momento seguinte, não finalizando o momento anterior nem tendo uma transição suave que desse início ao momento seguinte.

Sendo que a primeira fase da intervenção começou com a revisão de literatura sobre as rotinas e os momentos de transição e a sua gestão, a segunda fase iniciou-se no estágio em contexto de creche, através da observação das práticas e estratégias da educadora nos momentos de transição, sendo que a terceira fase dá continuidade à ação pedagógica através da intervenção nos momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche. Desta forma, as dinâmicas de intervenção serão descritos e sustentados pelas evidências anedóticas realizadas ao longo do projeto que se encontram no anexo do presente relatório.

Quando iniciei a minha prática em contexto de Creche, na primeira semana de observação, era perceptível que o grupo de crianças tinha uma pequena noção da rotina diária. O grupo sabia que depois do reforço do lanche da manhã era cantada a canção dos bons dias com a educadora de infância e a ajudante de ação educativa. Sabiam que antes das refeições tinham que fazer a sua higiene com o acompanhamento da ajudante de ação educativa, e que de seguida faziam fila para ir para o refeitório, onde cada criança sabia o seu lugar e no qual algumas conseguiam sentar-se sozinhas. Sabiam que depois das refeições realizavam a sua higiene, e quando era hora da sesta e chegavam ao dormitório, cada uma das crianças sabia qual era o seu catre, e que tinham de retirar os sapatos, e alguns acessórios de cabelo, como ganchos e elásticos, com ajuda de um adulto. Sabiam que depois da sesta tinham que se vestir e calçar, e esperar que a ajudante de ação educativa os chamasse para fazerem a sua higiene e em seguida lanchar. Sabiam que depois do lanche os pais os vinham buscar. Estes pormenores da rotina eram notórios no grupo de crianças, uma vez que eram repetições constantes nas suas rotinas diárias, tal como referem Post e Hohmann (2011, p.196) “à medida que vivem os rituais e as

repetições de uma programação diária consistente, bebés e crianças ganham um sentido de continuidade e de controlo.” Desta forma, é fulcral criar e manter um horário diário e rotina de cuidados previsível e flexível.

Porém, pude observar que os momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche, não eram muito valorizados na rotina do grupo, pois incidiam apenas na colocação dos babetes e bibes e na higienização das crianças por parte da ajudante de ação educativa, não havendo um momento de pausa nas brincadeiras livres que as crianças estivessem a usufruir (v. Anexo IV - Relato Episódico I), sendo que a ajudante de ação educativa andava atrás das crianças para lhes colocar o babeto e bibe. Estes momentos de transição geravam alguma inquietação e agitação nas crianças, uma vez que não compreendiam a sequência dos momentos da rotina e o momento que estava a ocorrer.

O retorno à calma entre um momento e outro é de extrema importância para a criança, sendo que um dos problemas comuns nos momentos de transição é a pressa e o pouco conhecimento do que está para vir, o que pode desencadear comportamentos agressivos e de dispersão (Beban & McCormilla, 2012).

Como referem Post e Hohmann (2011, p.88), “os educadores querem proteger as crianças de frustrações excessivas”; neste sentido, as intervenções que realizei nesses momentos de transição pretendiam proporcionar ao grupo de crianças um momento enriquecedor e educativo, no qual pudessem identificar e reconhecer os momentos seguintes, minimizando a agitação e o stress.

A dinamização proposta para o momento de transição de preparação para o almoço começou por se pedir às crianças para arrumar a sala, finalizando o momento de atividades livres. Com o exemplo dos adultos, as crianças arrumam os brinquedos nas estantes e os legos nas caixas respetivas, e em seguida é-lhes solicitado que se sentem. Depois da sala estar arrumada e todas as crianças sentadas, mostrava um babeto e um bibe às crianças, perguntando a qual delas pertencia. Esta identificação de quem seria o babeto por vezes não vinha da criança ao qual o babeto ou bibe pertencia, mas sim de outra criança do grupo. Porém, a criança ao qual o babeto e bibe pertencia, levantava-se para estes lhe serem vestidos (v. Anexo V - Relato Episódico II).

Inicialmente optei por realizar assim as intervenções para facilitar a captação da atenção das crianças do momento que estava a decorrer, uma vez que a minha voz e a visualização dos babetes e bibes deixavam as crianças curiosas sobre o que estava a acontecer, e também para as estimular a identificar os babetes e bibes das próprias e das restantes crianças.

Estas intervenções nos momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche, mantiveram-se por algumas semanas, e tendo em conta que ocorreu a interrupção letiva devido às férias de Natal, houve um reforço de comportamentos, atividades e rituais por parte da equipa educativa, para que o grupo se voltasse a adaptar à rotina.

Desta forma, quando a rotina se notava assimilada, procurei dinamizar os momentos de transição de preparação para as refeições, do almoço e do lanche, de forma a proporcionar autonomia às crianças. Assim, com todas as crianças sentadas, comecei por colocar em cima da mesa que se encontrava na sala, os babetes e bibes de cada criança, chamando uma a uma para se levantar e procurar o seu babeto e bibe que se encontrava junto aos restantes. Após identificar o seu babeto e bibe, estes eram-lhe vestidos (v. Anexo VI -Relato Episódico III). Esta intervenção permitiu às crianças concentrarem-se no momento que decorria, proporcionando segurança, confiança e um sentido de controlo (Post & Hohmann, 2011).

O momento de higienização era realizado pela ajudante de ação educativa assim que a criança tivesse o babeto e bibe vestidos. Assim, quando todas as crianças estivessem com os babetes e bibes colocados e com a sua higiene feita, levantávamo-nos para fazer uma fila a pares, o que por vezes gerava alguma confusão, devido a algumas crianças quererem dar a mão a algum adulto específico ou por alguma criança não lhe querer dar a mão (v. Anexo VII - Relato Episódico IV). Esta transição da sala de atividades para o refeitório era realizada ou com uma descrição sobre para onde íamos, ou com uma canção cantada pela educadora de infância, que se encontrava no início da fila, de forma a evitar a dispersão e agitação das crianças.

O momento de transição de preparação para o lanche começa com a higiene pessoal após o momento da sesta. As crianças, acompanhadas pela ajudante de ação educativa, iam

para a casa de banho respetiva à sala de atividades do grupo, onde a pares era feita a sua higiene, enquanto que as restantes crianças se encontravam sentadas na sala a ouvir uma história. Quando todas as crianças estivessem com a sua higiene feita, iniciava a colocação dos babetes e bibes, sendo que esta dinamização seria do mesmo carácter que a dinamização proposta para o momento de transição de preparação para o almoço.

As intervenções realizadas foram bem recebidas pela equipa educativa e pelas crianças, tendo benefícios tanto para as crianças mais tímidas e reservadas, como para as mais agitadas e inquietas. Estas intervenções proporcionaram ao grupo momentos de observação, descoberta e exploração, reconhecendo e identificando o que lhes pertencia e o que pertencia aos outros (v. Anexo VIII - Relato Episódico V). As crianças mais tímidas ficavam claramente satisfeitas por identificar o seu babete e bibe, proporcionando-lhe mais confiança e autonomia (v. Anexo IX - Relato Episódico VI). Para as crianças mais agitadas e com mais dificuldade em se concentrarem nos momentos a decorrer, estas intervenções permitiram-lhes desenvolver a capacidade de aprender a parar de fazer o que estavam a fazer e de saber esperar pela sua vez (v. Anexo X - Relato Episódico VII).

Os resultados obtidos demonstram, pela participação ativa e interesse das crianças, que as mesmas desenvolvem inúmeras aprendizagens cognitivas, comunicacionais e sociais nos momentos ocorridos, tendo sido notória a evolução das crianças nestes momentos e ao longo destas dinâmicas.

A pedagogia da creche sendo “feita a partir de detalhes”, é de considerar as atividades de atenção pessoal um elemento fulcral no quotidiano das crianças, compreendendo, desta forma, o valor das atividades autónomas no desenvolvimento das crianças (Fochi et al., 2017, p. 47). Nesta lógica, a coerência das intervenções proporcionava às crianças um sentimento de autonomia, segurança e do conhecimento do que estava a ocorrer e o momento que se adivinhava, resultando em momentos de transição bem-sucedidos.

Considerações Finais e Limitações do Projeto de Intervenção

No decorrer do projeto, a rotina, e conseqüentemente os momentos de transição, sofreram algumas alterações, mesmo sendo situações esporádicas, como por exemplo por falta de recursos humanos devido à falta de um membro da equipa pedagógica, ou

outras situações como a mudança de uma atividade para outro momento que não estava planificado. Porém, mesmo com estas alterações de rotina, a equipa pedagógica contornava a situação de forma a que as crianças não sentissem muito essas mudanças, evitando sentimentos de agitação, frustração e stress.

Desta forma, as intervenções que dinamizei tinham como objetivo proporcionar momentos de transição enriquecedores e, de certa forma, com um propósito educativo para as crianças, promovendo-lhes um sentimento de confiança e autonomia.

Relativamente às limitações do projeto, reflito que devido à minha pouca experiência, foi desafiante recolher dados de forma rigorosa e sistemática. Este pormenor pode ter enfraquecido o conteúdo do presente projeto de intervenção devido aos poucos dados recolhidos através do registo fotográfico, uma vez que me concentrava nos momentos que estavam a decorrer, não recolhendo os dados em simultâneo.

Contudo, recebi um parecer positivo por parte da educadora de infância e da ajudante de ação educativa relativo às minhas intervenções, uma vez que estas ajudaram a equipa educativa a valorizar e enriquecer os momentos de transição e proporcionaram às crianças momentos calmos e interativos, sendo também momentos que podem ser aproveitados para avaliar as crianças nas suas diferentes competências, aprendizagens e desenvolvimentos.

Este parecer positivo por parte da equipa educativa que me acompanhou foi uma mais valia para este projeto, tendo reforçado que mesmo que as intervenções tenham sido simples e com poucos registos e planeamento, estas não deixaram de ter um fulcral impacto na rotina e no desenvolvimento do grupo de crianças, assim como nas práticas pedagógicas da equipa educativa.

Por fim, este projeto de intervenção pode estimular o interesse de novas intervenções sobre as transições em diversos contextos da educação, uma vez que é uma temática pouco explorada e valorizada.

CONCLUSÃO

Conclusão

Na elaboração do presente relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, tive a oportunidade de refletir sobre o que foi realizado, fazendo uma análise do que foi a minha postura enquanto interveniente ao longo de todo o meu estágio e projeto.

Porém, ao longo deste percurso existiram pontos positivos e pontos menos positivos. Inicialmente, o projeto foi pensado para ser elaborado nos dois contextos de estágio que se inserem no Mestrado em Educação Pré-Escolar, contexto de creche e contexto de jardim de infância, podendo proporcionar duas perceções distintas, como as práticas pedagógicas das educadoras cooperantes, o desenvolvimento das crianças e os ambientes educativos, assim como as rotinas e transições. Contudo, optei por realizar o presente projeto apenas no contexto de creche.

O contexto de Creche ainda não é muito valorizado, sendo muitas vezes pensado como uma instituição, um centro formal que apenas cuida das crianças. Porém, as creches têm uma dimensão de cuidados, mas também uma dimensão pedagógica, sendo esta uma dimensão educativa intencional (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Desta forma, e segundo Post e Hohmann (2011), as Creches têm como princípios orientadores a aprendizagem ativa, as interações adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas e as observações diárias. Todos estes princípios se orientam em prol do bem-estar da criança e das suas necessidades e interesses, e tendo em conta as dimensões da Educação em Creche, o papel da equipa educativa tem grande impacto na vida e quotidiano das crianças.

Neste seguimento, relativamente ao projeto de intervenção, considero que esta era uma temática que sempre me cativou ao longo do meu percurso académico, ao qual não é alheia a minha apetência pessoal pelo trabalho com crianças, pelo que queria aprofundar os meus conhecimentos relativamente à rotina e aos momentos de transição, mais especificamente à gestão e enriquecimento dos mesmos. Desta forma, considero as rotinas um elemento importante em qualquer sala e em qualquer grupo, uma vez que transmitem segurança, confiança e autonomia às crianças, tal como referem Post e Hohmann (2011, p.15) “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento”. Assim, e tendo em conta a individualidade de cada criança, é

importante a equipa educativa planificar os horários e rotinas “de forma flexível e centrada na criança” (Post & Hohmann, 2011, p.15). Sendo o foco deste projeto, os momentos de transição, não posso deixar de reforçar a importância da planificação dos mesmos nas rotinas, tendo verificado que estes momentos quando planificados e com recursos a estratégias apropriadas ao grupo de crianças, têm forte impacto nos comportamentos e desenvolvimento das mesmas, tornando como momentos de aprendizagem e não apenas momentos de tempo de espera entre atividades.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados para o projeto de intervenção, a observação participante, o registo fotográfico e as evidências anedóticas pareceram a escolha mais adaptada para o presente relatório, uma vez que a observação participante permitiu-me integrar no contexto pedagógico e refletir sobre o mesmo e as evidências anedóticas, com recurso ao registo fotográfico, proporcionou-me uma análise mais detalhada sobre todo o processo do projeto e do desenvolvimento das crianças.

Em suma, considero que esta experiência foi bastante enriquecedora para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal, como enquanto futura educadora, sendo que o educador ao estar em constante aprendizagem e desenvolvimento, este deverá ser observante, reflexivo e avaliativo, e, tal como Emmi Pikler (citado em Fochi et al., 2017, p. 37), eu considero importante a relação adulto-criança tendo “um valor profundo no desenvolvimento integral da criança.”

Relativamente ao grupo de crianças, à equipa educativa, às famílias, aos professores e colegas de mestrado, estes tiveram grande importância, não só para o projeto em si, mas também na construção dos meus saberes e conhecimentos, permitindo-me refletir sobre a importância do trabalho em equipa e da partilha de boas práticas, conhecimentos e saberes, tal como refere Kurt Lewin (citado em Tavares et al, 2020, p.185), “não há melhor prática do que uma boa teoria”.

Como refere Carvalho e Radomski (2017, citado em Carvalho & Fochi, 2017, p.38), “o aprender pela vida cotidiana é central na ação pedagógica desenvolvida na educação infantil”, desta forma, este projeto de intervenção destaca os momentos de transição como momentos importantes na rotina das crianças, momentos estes que não devem ser ignorados e que devem ser planeados cuidadosamente.

Termino, cedendo a palavra ao *mestre*:

«Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa
entrar o futuro»

Graham Green in O Poder e a Glória

(Oliveira-Formosinho et al, 2013, p.5)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Banerjee, R. & Horn, E. (2012). *Supporting Classroom Transitions Between Daily Routines: Strategies and Tips*. In Young Exceptional Children (v.16, n.º2, pg.3-14). SAGE Journals.

Barbosa, M. C.S. (2000). *Por Amor & Por Força – Rotinas na Educação Infantil*. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.

Bates, C. C.; Schenck, S. M. & Hoover, H. J. (2019). *Anecdotal Records: Practical Strategies for Taking Meaningful Notes*. In Young Children. https://www.researchgate.net/publication/340385517_Anecdotal_Records_Practical_Strategies_for_Taking_Meaningful_Notes

Beban, M. & McCormilla, L. (2012). *Plan Effective Transitions for Children In Education and Care Services*. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2021-01/PlanEffectiveTransitionsForChildren.PDF>

Boutin, G.; Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.

Carvalho, R. S. & Fochi, P. S. (2017). *Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores*. In Carvalho, R. S. & Fochi, P. S. (Orgs), *Em Aberto - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil* (v.30, n.º100, p.23-42). Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Fochi, P. S.; Drechsler, C. F. B.; Foesten, P. & Cavalheiro, C. (2017). *A Pedagogia dos Detalhes para o Trabalho com Bebês na Creche a partir dos pressupostos de Lóczy*. In

Olh@res: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp (v.5, n.º1, p. 35-49).

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/640>

Fochi, P. (2021). *Capítulo 5 - Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa*. In Santiago, F. & Moura, T. A. (Orgs.), *Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. (p. 139–160). Pedro & João Editores.

Folque, M. A. & Vasconcelos, T. (2019). *Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?* In M. E. Brederode Estado da Educação 2018 (p.278-289). CNE.

Fortin, M.F. (2009). *O Processo de Investigação – da concepção à realização* (5.ª ed.). LUSOCIÊNCIA – Edições Técnicas e Científicas.

Hemmeter, M. L.; Ostrosky, M. M.; Artman, K. M.; & Kinder, K. A. (2008). *Moving Right Along – Planning Transitions to Prevent Challenging Behavior*.

<https://docplayer.net/10807533-Planning-transitions-to-prevent-challenging-behavior.html>

Infopédia – Dicionários Porto Editora. (s.d).

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rotina>

Instituto de Segurança Social (ISS). (2010). *Manual de Processo-Chave: Creche* (2.ª edição). ISS/MTSS.

McFarland, L. (2008). *Anecdotal Records: Valuable Tools for Assessing Young Children's Development*. In Dimensions of Early Childhood (v.36, n. 01). Southern Early Childhood Association.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. (p.49-65). Eduser: Revista de Educação.

Mendes, A. & Cardona, M. J. (2012). *Exemplos de Práticas de Avaliação de Educadoras de Infância Portuguesas*. In Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (Coord.) *Avaliação na Educação de Infância*. (p.268-282). Psicosoma.

Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F. F.; & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J.; Lino, D.; & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J.; & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

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

Scotland Government (2010). *Pre-birth to three: Positive outcomes for Scotland's children and families*. National Guidance. https://www.stirling.gov.uk/media/1389/elc2_prebirthtothreebooklet.pdf

Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L.; & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Tavares, J.; Pereira, A. S.; Gomes, A. A.; Monteiro, S. M.; & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.

Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2.ª edição). Psiquilíbrios Edições.

Legislação

Decreto-Lei n.º 241/2001 Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. (2001). Diário da República n.º 201 – Série I-A de 30 de agosto de 2001.

Portaria n.º 262/2011 Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. (2011). Diário da República n.º 167 – Série I de 31 de agosto de 2011.

Recomendação n.º 3/2011 A Educação dos 0 aos 3 anos. (2011). Diário da República n.º 79 – Série II de 21 de abril de 2011.

ANEXOS

Anexo I - Tabela Rotina Diária

	Horas	Atividades	Local
Manhã	7h30 – 9h30	Acolhimento das crianças	Espaço comum e Sala
	9h15	Suplemento da manhã	Sala
	9h30	Reunião de grupo para o lançamento do dia: canção do Bom Dia; história; conversa sobre como vai ser o dia.	Sala
	10h	Atividades orientadas pela equipa de sala	
	11h10	Higiene e preparação para o almoço (vestir bibes)	Casa de banho destinada à sala
	11h15	Almoço	Refeitório
	12h30	Repouso	Dormitório
	Tarde	15h	Higiene
15h30		Lanche e higiene após	Refeitório
16h		Atividades de brincadeira livre; Entrega das crianças às famílias	Sala
17h30 – 18h30			Espaço comum

Anexo II - Tabela de Rotinas e Momentos de Transição

	Horas	Atividades	Local
Manhã	7h30 – 9h30	Acolhimento das crianças	Espaço comum e Sala
	Momento de transição: (<5minutos) Ajudante de ação educativa solicita às crianças que se sentem para lhes dar o lanche da manhã.		
	9h15	Suplemento da manhã	Sala
	Momento de transição: (5minutos) Ajudante de ação educativa mantém as crianças sentadas enquanto limpa o chão para a educadora dar início ao momento		

seguinte. As crianças mais agitadas têm dificuldade em permanecer sentadas durante tanto tempo.			
9h30	Reunião de grupo para o lançamento do dia: canção do Bom Dia; história; conversa sobre como vai ser o dia.	Sala	
Momento de transição: (<5minutos) Educadora de infância orienta as crianças para o momento seguinte.			
10h -10h45	Atividades orientadas pela equipa de sala/Brincadeiras livres	Sala	
Momento de transição: (15minutos) Auxiliar de ação educativa colocava os babetes e bibes a cada criança, levando cada criança à casa de banho para a sua higiene. De seguida coloca os babetes e bibes às crianças enquanto estas permanecem nas suas brincadeiras. A educadora de infância pede para fazer uma fila a pares de mão dada para se dirigirem ao refeitório.			
11h	Almoço	Refeitório	
Momento de transição: (>10minutos) Na chegada à sala, a educadora de infância solicita às crianças que se sentem, enquanto a auxiliar de ação educativa se encontra na casa de banho para a higienização das crianças. Quando todas as crianças se encontram com a sua higiene feita, é lhes solicitado que façam uma fila a pares de mão dada para se dirigirem ao dormitório.			
12h	Repouso	Dormitório	
Tarde	Momento de transição: (>5minutos) Ajudante de ação educativa leva as crianças para a sala, onde estas acabam por ficar a brincar livremente enquanto esta realiza a muda de fraldas. De seguida coloca os babetes e bibes às crianças enquanto estas permanecem nas suas brincadeiras. A educadora de infância pede para fazer uma fila a pares de mão dada para se dirigirem ao refeitório.		
	15h10	Lanche e higiene	Refeitório
	Momento de transição: (5minutos) Na chegada à sala as crianças brincam livremente, enquanto a auxiliar de ação educativa leva uma criança de cada vez à casa de banho para a sua higienização.		
	16h	Atividades de brincadeira livre; Entrega das crianças às famílias	Sala
	17h30 – 18h30		Espaço comum

Anexo III - Pedido de Autorização de Recolha de Imagens aos Encarregados de Educação das Crianças



Consentimento Informado

Excelentíssimo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação, no âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, realizado pela aluna Joana Lopes Manso, ao longo do ano letivo 2021/22, na sala 6 da creche, pertencente à educadora

, que a/o vossa/o educanda/o frequenta, vão ser desenvolvidas intervenções, investigação-ação e documentação pedagógica, com intuito formativo.

Nesse sentido, venho pedir autorização para o registo fotográfico, áudio e de vídeo, se assim o justificar, de situações pedagógicas que irei dinamizar com o grupo onde se insere o seu educando. Todo o material recolhido no âmbito deste estágio está sujeito a sigilo e será tratado com toda a confidencialidade, sendo usado somente para fins académicos, como a elaboração do Dossiê Reflexivo de Estágio e para o Relatório Final de Mestrado.

A vossa colaboração é fundamental para a realização desta etapa da minha formação, pelo que agradeço a vossa disponibilidade na autorização da eventual participação. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Muito grata pela atenção!

A Estagiária,


15 de dezembro de 2021, Coimbra

Autorização do/a Encarregado/a de Educação


Eu _____, encarregado/a de educação da criança _____, autorizo / não autorizo / autorizo somente _____ o registo de informações do meu educando.

Assinatura: _____ Coimbra ___/___/___

Anexo IV - Relato Episódico I

Dados de observação	Situação	Análise Reflexiva
<p>Data: 15/12/2021</p> <p>Local: Sala</p>	<p>Registo Fotográfico</p>	<p>Esta transição para a refeição causa agitação e confusão por parte das crianças que não percebem o seguimento da rotina, assim como, não há uma finalização da brincadeira livre que estava a decorrer. De acordo com Webster-Stratton (2018, p.65), “uma forma de ajudar com as transições entre atividades [momentos de rotina] consiste em preparar as crianças para o fim de uma determinada atividade”.</p>
		
	<p>Descrição</p> <p>A ajudante de ação educativa coloca o babete a uma das crianças, enquanto algumas das restantes crianças a rodeia para esperar a sua vez.</p> <p>Este momento acontece com crianças a brincar, atraindo outras crianças que querem vestir os seus babetes e bibes.</p>	


Anexo V - Relato Episódico II

Dados de observação	Situação	Análise Reflexiva
<p>Data: 14/01/2022</p> <p>Local: Sala</p>	<p>Registo Fotográfico</p>	<p>Esta transição é claramente mais suave e calma para as crianças, pelo que também ajuda as crianças a compreender “o que irá acontecer a seguir”, uma vez que a transição se associa ao momento da rotina que se segue. (Webster-Stratton, 2018, p.63)</p>
		
	<p>Descrição</p>	
	<p>Com as crianças sentada, encostadas a uma das paredes da sala, mostro o babete e pergunto de <i>quem é o babete?</i>, a criança a qual o babete pertence, levanta-se para eu lho vestir.</p>	


Anexo VI - Relato Episódico III

Dados de observação	Situação	Análise Reflexiva
<p>Data: 27/01/2022</p> <p>Local: Sala</p>	<p>Registo Fotográfico</p>	<p>Este momento de transição proporciona momentos de autonomia.</p>
		
	<p>Descrição</p> <p>Com as crianças sentadas, algumas já com babete e bibe vestido, chamei uma criança para se levantar e encontrar o seu. A criança agarra o babete que lhe pertence.</p>	


Anexo VII - Relato Episódico IV

Dados de observação	Situação	Análise Reflexiva
<p>Data: 14/01/2022</p> <p>Local: Corredor</p>	<p>Registo Fotográfico</p>  <p>Descrição</p> <p>Para se dirigirem ao refeitório, é pedido às crianças para fazerem uma fila a pares dando as mãos</p>	<p>Este momento pode ser stressante para as crianças que preferem dar a mão a um adulto, neste caso à ajudante de ação educativa, e para as crianças que não têm par porque uma delas não lhes quer dar a mão.</p> <p>Uma estratégia para tornar este momento mais suave e calmo, é comunicar com a criança que quer dar a mão ao adulto, explicando-lhe que precisa de dar a mão a outra criança, nunca largando a mão da mesma.</p> <p>Esta estratégia ajuda, a longo prazo, à criança a sentir-se mais segura e sem a necessidade de dar a mão a um adulto.</p>

Anexo VIII - Relato Episódico V

Dados de observação	Situação	Análise Reflexiva
<p>Data: 28/01/2022</p> <p>Local: Sala</p>	<p>Registo Fotográfico</p>	<p>Este momento proporciona às crianças o reconhecimento do seu vestuário e o dos colegas.</p> <p>Estes momentos influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e social das crianças, sendo que estes ao serem realizados numa prática diária promovem o desenvolvimento de diversas capacidades.</p>
		
	<p>Descrição</p>	
	<p>Este momento recolhido, podemos observar quatro crianças do grupo a reconhecer e identificar os babetes e bibes uns dos outros.</p>	

Anexo IX - Relato Episódico VI

Dados de observação	Situação	Análise Reflexiva
<p>Data: 27/01/2022</p> <p>Local: Sala</p>	<p>Registo Fotográfico</p>  <p>Descrição</p> <p>Com as crianças sentadas, algumas já com babete e bibe vestido, chamei uma criança para se levantar e encontrar o seu. A criança agarra o babete que lhe pertence.</p>	<p>Esta criança é bastante reservada e tímida, e, apesar do registo fotográfico não evidenciar, cada vez que identifica o seu babete e bibe demonstra satisfação.</p> <p>Estes momentos motivam as crianças mais reservadas, e permite o seu maior envolvimento nos momentos que ocorrem. (Webster-Stratton, 2018)</p>

Anexo X - Relato Episódico VII

Dados de observação	Situação	Análise Reflexiva
<p>Data: 27/01/2022</p> <p>Local: Sala</p>	<p>Registo Fotográfico</p> <div data-bbox="587 734 906 1440" data-label="Image"> </div> <p>Descrição</p> <p>Com as crianças sentadas, algumas já com babete e bibe vestido, chamei uma criança para se levantar e encontrar o seu. A criança agarra o babete que lhe pertence.</p>	<p>Esta criança é uma das mais agitadas da sala, tendo bastante dificuldade em saber esperar a sua vez e concentrar-se nos momentos pedidos.</p> <p>Este momento de transição atrai e mantém a atenção das crianças com mais dificuldade em ouvir instruções, uma vez que se sentem envolvidas e sabem que se esperarem a sua vez irão buscar o seu babete e bibe, assim como todas as crianças da sala. (Webster-Stratton, 2018)</p> <p>Uma estratégia que implementei para esta criança esperar a sua vez de identificar o seu babete e bibe, foi mantê-la interessada quando era a vez das outras crianças.</p>

