



FILIPA ALEXANDRA
AUGUSTO FERREIRA

**A ROTINA EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: UM CONTRIBUTO PARA
A AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO
DAS CRIANÇAS**

Relatório de Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

ORIENTADORA

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Julho, 2022

FILIPA ALEXANDRA
AUGUSTO FERREIRA

**A ROTINA EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: UM CONTRIBUTO PARA
A AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO
DAS CRIANÇAS**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Maria Teresa
Elvas de Matos

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Vogal: Professora Especialista Maria Manuela de
Sousa Matos

Julho, 2022

Agradecimentos

O presente relatório e os cinco anos de percurso acadêmico representam para mim o alcance de um sonho de infância. A minha formação inicial foi marcada por muito esforço, dedicação, novas aprendizagens, receios, dificuldades, inseguranças e conquistas. Apesar de esta conquista ser minha, considero que a devo à minha dedicação e trabalho e a todas as pessoas que estiveram sempre presentes e disponíveis para me apoiar a alcançar este sonho.

Gostaria de reconhecer e agradecer o acompanhamento da minha orientadora Professora Sofia Figueira que deu um apoio essencial para a realização deste relatório. Mostrou-se sempre disponível, fornecendo uma motivação inigualável, para me apoiar a superar todas as dificuldades, para me ajudar a construir a minha identidade enquanto futura educadora de infância e para me ajudar a evoluir e a crescer tanto a nível pessoal como profissional. Muito obrigado por ter feito parte desta etapa tão importante para mim.

Agradeço às educadoras cooperantes por terem confiado em mim e partilhado comigo os seus conhecimentos, práticas e experiências. Obrigada por possibilitarem o questionamento das vossas práticas, pois contribuiu para refletir enquanto futura educadora.

Gostaria de agradecer a todas as crianças com quem tive a oportunidade de partilhar momentos, emoções, conhecimentos e aprendizagens, porque sem elas nada disto seria possível. Obrigada por me motivarem dia após dia a ser melhor, por terem participado neste relatório e por me demonstrarem que este é o caminho que eu quero percorrer até ao fim dos meus dias.

Agradeço à minha família e amigos que sempre acreditaram em mim, foram um pilar importante neste percurso, incentivaram-me sempre a chegar mais longe e a conquistar o meu sonho. Obrigada por todo o amor, carinho e atenção que tiveram comigo sempre. Agradeço ao meu namorado o apoio incansável que me deu durante esta etapa. Agradeço-te pela compreensão, amor, atenção, amizade e paciência que tiveste comigo nos tempos mais difíceis. Ajudaste-me a nunca cair e a manter-me focada na conquista deste sonho.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Relativamente à metodologia a presente investigação insere-se na abordagem qualitativa, no paradigma interpretativo e rege-se pela investigação-ação. Como principais dispositivos de recolha de informação utilizei a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e análise documental.

A problemática em estudo é transversal aos dois contextos educativos em que realizei os estágios, creche e jardim de infância. Este relatório tem como título: “A rotina em educação de infância: um contributo para a autonomia e participação das crianças” e como questão de investigação: “Como é que o educador de infância pode organizar o momento de almoço de forma a promover a autonomia e a participação das crianças?”. Para responder à questão de partida realizei várias observações e fiz algumas intervenções para potenciar o momento da hora do almoço.

Após a recolha e reflexão de toda a informação foi possível compreender a importância da rotina, de uma forma geral e do momento da hora do almoço em particular, em contextos de educação de infância e como o educador é o principal responsável para que este momento seja um momento que proporcione autonomia e a participação das crianças.

O presente relatório descreve, de uma forma detalhada, o percurso percorrido ao longo da investigação, mostrando e refletindo sobre as situações observadas e vivenciadas nos contextos educativos.

Palavras-chave: Rotinas; Almoço; Autonomia; Participação; Educador de Infância.

Abstract

This report was developed in the scope of the Master's degree in Pre-School Education, in Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Relative to the methodology, this investigation is included in the qualitative approach, in the paradigm interpretative and carried out as an action-research. As primary data-collecting devices, I used participant observations, field notes, photographic records and documental analyses.

The case of study transversed the two educational contexts in which I performed the internships, nursery and kindergarten. This report has the title: "The routine in childhood education: An addition to the autonomy and participation of the children" and the research question: "How can the childhood educator coordinate the moment of lunch to promote the autonomy and participation of the children?". To answer the starting question, I performed various observations and made some interventions to potentiate the moment of lunchtime.

After collecting and analyzing all the data, it was possible to understand the importance of the routine, in general and lunchtime in particular, in childhood educational contexts and how the educator is the principal responsible so that this moment provides autonomy and participation of the children.

This report describes the route traveled in the investigation, showing and reflecting on observed and experienced situations in educational contexts.

Key-words: Routines; Lunch; Autonomy; Participation; Childhood Educator

Índice

Introdução	9
Capítulo I - Quadro Teórico de Referência	12
1 – A Rotina em Educação de Infância - Participação e a Autonomia	12
1.1 – Participação	15
1.2 – Autonomia	20
2 – O Educador Gestor do Currículo e a Organização da Rotina	22
2.1 – O Momento do Almoço	32
Capítulo II - Metodologia de Investigação	37
1. Investigação Qualitativa	37
2. Investigação-Ação	40
3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação	41
Capítulo III - Descrição dos Contextos e Apresentação e Interpretação das Intervenções	46
Descrição dos Contextos Educativos	46
Instituição A – Contexto de Creche	46
a) Organização e Utilização dos Espaços e dos Materiais	46
b) Caracterização da Equipa Pedagógica	48
c) Caracterização do Grupo	49
d) Organização das Rotinas	49
Instituição B – Contexto de Jardim de Infância	53
a) Organização e Utilização dos Espaços e dos Materiais	53
b) Caracterização da Equipa Pedagógica	55
c) Caracterização do Grupo	56
d) Organização das Rotinas	56
Apresentação e Interpretação das Intervenções	59
1- Intervenções no Contexto de Creche	59
a) “Vamos Almoçar Fora!”	59
Balanço da Intervenção: “Vamos Almoçar Fora!”	62
b) “Os Nossos Individuais para a Hora do Almoço”!”	63
Balanço da Intervenção: “Os Nossos Individuais para a Hora do Almoço”!”	67
2- Intervenções no Contexto de Jardim de Infância	70
a) “O Nosso Restaurante!”	71
Balanço da Intervenção: “O Nosso Restaurante!”	85
b) “Qual é a Nossa Rotina?”	88
Balanço da Intervenção “Qual é a Nossa Rotina?”	90
Capítulo IV - Considerações Finais	93

Referências Bibliográficas	101
Apêndices.....	106
Apêndice 1 - “Os Nossos Individuais para a Hora do Almoço”	106
Apêndice 2 – “O Nosso Restaurante”	110
Apêndice 3 - Qual é a Nossa Rotina?	121
Anexos.....	123
Anexo 1 – Crianças contentes por almoçarem no exterior	123
Anexo 2 – Crianças a servirem-se autonomamente	123
Anexo 3 – Crianças a observarem as características dos frutos.....	123
Anexo 4 – Crianças a experimentarem os sabores dos frutos.....	124
Anexo 5 – Criança a experimentar o sabor amargo do limão	124
Anexo 6 – Crianças a carimbarem com os frutos autonomamente	124
Anexo 7 – Adaptação do material tendo em conta o interesse da criança	125
Anexo 8 – Produção escrita da intencionalidade de termos feito individuais	125
Anexo 9 – Registos das crianças acerca do seu individual para a mesa	126
Anexo 10 – Criança a pôr a mesa.....	126
Anexo 11 – Crianças a almoçarem com os individuais que criaram	126
Anexo 12 – Leitura da história e utilização da caixa das surpresas	126
Anexo 13 – Explicação do primeiro desafio da tartaruga	127
Anexo 14 – Crianças a ultrapassarem os obstáculos para colocarem os ingredientes necessários na panela	127
Anexo 15 – Jogo “Quais são os Legumes para a Sopa?”	127
Anexo 16 – Criança a colocar os alimentos que são legumes na panela.....	128
Anexo 17 – Criança a pensar na contagem dos legumes.....	128
Anexo 18 – Registo de uma criança com 4 anos selecionando os alimentos saudáveis e os não saudáveis	128
Anexo 19 – Crianças a realizarem o cardápio para o restaurante	129
Anexo 20 – Cardápio	129
Anexo 21 – Criança a realizar o nome do restaurante com a técnica da pintura com balões	129
Anexo 22 – Crianças a colocarem a mesa.....	130
Anexo 23 – Crianças a darem o nome à “porteira” para entrarem no restaurante.....	130
Anexo 24 – Crianças a apresentarem os trabalhos que fizeram ao grupo	130
Anexo 25 – Antes (área do faz de conta) e depois (área do restaurante)	131
Anexo 26 – Criança a servir-se autonomamente.....	131
Anexo 27 – Criança a descrever um dos momentos da rotina	131
Anexo 28 – Entreatajuda.....	132

Anexo 29 – Rotina da sala 2 organizada por fotografias e registo do nome de cada momento	
.....	132

Introdução

O presente relatório de projeto de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Defini o tema do projeto no primeiro ano, quando realizei o estágio em creche, no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Educação de Infância I. Iniciei a realização deste projeto na unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto (SIP) I e continuei em SIP II. A problemática em estudo tinha que ser transversal aos dois contextos educativos em que ia realizar os estágios, creche e jardim de infância, pelo que senti alguma dificuldade na escolha do tema, visto que não sabia como iria ser o contexto de jardim de infância. Por esta razão senti necessidade de partilhar a minha dificuldade e insegurança com a educadora cooperante de creche e com a professora orientadora do estágio e foi depois destas conversas e após ter realizado diversas observações no contexto de creche que decidi o tema: Rotina em creche e jardim de infância – o momento da refeição (almoço).

Durante a observação da rotina da sala onde estagiei no contexto de creche, percebi que havia um momento em que sentia alguma fragilidade, esse momento era o das refeições, mais especificamente a hora do almoço. Observei que a ida para o refeitório era confusa, que as crianças durante as refeições tinham algumas dificuldades em ingerir certos alimentos, em estarem sentadas à mesa e em interagir com as outras crianças e adultos.

Considerei que tinha a oportunidade de intervir para melhorar este momento da rotina, porque era um momento de muita agitação e de ruído, não era um ambiente caloroso, prazeroso e apoiante do desenvolvimento. Depois de definida a temática comecei a refletir sobre o que poderia ser feito para melhorar o momento do almoço e percebi que poderia ser o tema para o projeto de investigação, sendo que teria que intervir para promover mudança neste momento da rotina e potenciar a autonomia e participação das crianças.

Assim, a situação-problema deste projeto centra-se na temática rotina na educação de infância. A questão de investigação que pretendo responder é a seguinte:

- *“Como é que o educador de infância pode organizar o momento de almoço de forma a promover a autonomia e a participação das crianças?”.*

O projeto insere-se na metodologia qualitativa e investigação ação. Para responder à questão de partida realizei várias observações e fiz algumas intervenções para potenciar o momento da hora do almoço.

Na creche o foco da minha intervenção foi o momento do almoço. No entanto, no jardim de infância apesar de também existirem algumas fragilidades durante o momento do almoço tive dificuldade em intervir apesar de considerar que a autonomia e a participação do grupo durante este momento eram pouco potenciadas, dado que as crianças não escolhiam livremente o seu lugar, não podiam pôr a mesa, servir-se e levantar-se para arrumar os utensílios de cozinha que utilizavam durante a refeição. Porém, a educadora não tinha permissão para proceder de forma diferente, dado que estavam quatro salas de jardim de infância ao mesmo tempo no refeitório. A seleção dos lugares durante este momento do almoço foi uma das propostas de intervenção que pretendi implementar, de forma a promover a participação e a autonomia das crianças. Contudo, não tive a permissão da educadora para o fazer pelo que tive de me adaptar a esta situação e percebi que a área do faz de conta necessitava de ser melhorada para promover a participação e autonomia das crianças e podia aproveitar para abordar algumas situações que aconteciam na hora do almoço.

Neste projeto de investigação planifiquei intervenções e intervim em momentos espontâneos, de maneira a promover a autonomia e a participação das crianças. No decorrer destas intervenções realizei diversos registos, tanto em notas de campo como em multimédia, que me apoiaram na construção do Capítulo III - Descrição e Interpretação das Intervenções.

O relatório do projeto de investigação encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo explico o quadro teórico de referência, onde apresento e fundamento os conceitos de rotina, participação e autonomia e saliento a importância do educador para a organização da rotina.

No segundo capítulo apresento e fundamento o paradigma em que se inscreve este estudo, a metodologia utilizada, assim como descrevo os procedimentos de recolha

e tratamento de informação (observação, notas de campo, registo multimédia e análise documental).

O terceiro capítulo é relativo à descrição dos contextos de estágio, creche e jardim de infância, em que descrevo, interpreto e analiso as intervenções e observações realizadas em ambos os contextos.

O quarto capítulo são as considerações finais de todo o trabalho realizado, destaco alguns aspetos positivos e negativos, algumas adversidades que surgiram, realço as aprendizagens adquiridas sobre a temática deste projeto para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância e repondo à questão de partida.

Capítulo I - Quadro Teórico de Referência

O tema deste relatório é a rotina em educação de infância e como promover a autonomia e a participação das crianças na hora do almoço. Desta forma, para enquadrar o tema de investigação abordo e aprofundo alguns conceitos que estão relacionados com a temática em estudo, nomeadamente “rotina”, “participação”, “autonomia”, e o “papel do educador na organização da rotina”.

1 – A Rotina em Educação de Infância - Participação e a Autonomia

Segundo Zabalza (2007), a rotina “(...) atua como organizadora estrutural das experiências quotidianas, substituindo a incerteza do futuro por um esquema fácil de compreender, ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia” (p. 52), tornando-se fundamental as decisões do educador na organização do tempo. Os momentos que o educador define durante o dia a dia na sala tornam-se essenciais para promover a autonomia das crianças para que estas se sintam confortáveis num ambiente seguro, onde elas próprias possam prever que momento se segue. O educador deve, também, envolver as crianças em todos os momentos, respeitando sempre o tempo de cada uma e dando primazia às relações de afeto, porque “as primeiras etapas da vida de uma criança devem permitir uma estabilidade afetiva e uma facilitação de aprendizagens significativas” (Marchão, 2003, p. 14).

De acordo com Folque & Bettencourt (2018), a organização da rotina “(...) permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (p.129), ou seja, a organização de rotinas estruturadas, consistentes e centradas nas necessidades e interesses das crianças promovem aprendizagens contextualizadas num ambiente, onde as crianças atuam com autonomia e prevalecem os laços afetivos fortes e saudáveis.

De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016),

Organizar a rotina consiste em prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para

brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p.27).

Assim, esta organização deve ser previsível, mas ao mesmo tempo flexível, de maneira a permitir que o educador reconheça “(...) o inesperado, estruturando a intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador de situações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem” (Proença, 2004, p. 15), proporcionando liberdade às crianças para participarem de forma ativa, respeitando e dando resposta às necessidades de cada uma.

Ainda o mesmo autor reforça a ideia de que a rotina estrutura o quotidiano e representa para as crianças “(...) uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. (...) Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo” (Proença, 2004, p. 13). Deste modo, para organizar uma rotina pedagógica o educador deve planeá-la intencionalmente, refletindo sobre o grupo de crianças em questão, considerando as suas necessidades e interesses, através da observação atenta das ações das mesmas (Silva et al., 2016).

A rotina “permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões, e resolver problemas à “dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). O fator tempo deve ser privilegiado pelo educador, na medida em que é essencial para que as crianças construam o seu conhecimento, promovendo, assim, um ensino-aprendizagem centrado no ritmo de cada um. Post & Hohmann (2011) corroboram a mesma ideia, sendo que o educador deve abordar a organização dos vários momentos “(...) de forma tranquila, dando tempo às crianças para lidarem com os acontecimentos e as rotinas de cuidados diários de acordo com o temperamento individual” (p. 201).

A organização da rotina em educação de infância é essencial para a compreensão do quotidiano pelas crianças e é indispensável para que estas adquiram a noção de tempo e de espaço. Importa realçar que a criança não tem a mesma noção de tempo que um adulto. Esta diferença reside “(...) no facto de a criança mais pequena possuir o

conhecimento do tempo de modo fragmentado e não articulado” (Coster & Blanchard, 2013, p. 16), ou seja, para as crianças mais velhas e para os adultos a representação do tempo é linear e lógica, porém, para crianças mais pequenas é constituído por um tempo de diversas ações, onde este “é vivido e gradualmente apreendido na experiência do quotidiano e nos diferentes contextos da criança e da família (...)” (idem, p.16). Desta forma, é fundamental que as crianças vão interiorizando o tempo, sendo que a consciência temporal se adquire através das interações, ritmos de cada um como também das formas como o adulto comunica com cada criança.

Apesar destas evidências ainda há práticas em contextos de educação de infância, creches e jardins de infância, em que é muito frequente as crianças serem “submetidas aos constrangimentos de tempo criados pelos adultos que, muitas vezes, não fazem qualquer sentido para elas, dado que o tempo das crianças não é o tempo dos adultos” (Guzman & Humblet, 2013, p. 4). Assim podemos perceber que há duas categorias distintas, as rotinas que são adequadas, que são planeadas para e com as crianças, em que estas são envolvidas em todo o processo, em que são respeitados os seus interesses e necessidades e as crianças são agentes da sua própria aprendizagem; e as rotinas desadequadas que são as que obedecem a horários rigorosos e cumprem o que está planeado, sem se centrarem na criança, nas suas necessidades, interesses e ritmos.

Um exemplo de uma rotina desadequada é quando em determinados momentos do dia todas as crianças são orientadas para realizar a mesma tarefa ao mesmo tempo, onde os ritmos de cada criança não são respeitados e a interação entre o educador e criança não é individualizada e adequada a cada uma, pois o adulto foca-se em respeitar os horários que se propôs ou da instituição e não os tempos das crianças.

Assim sendo, segundo Mantovani (2013, p.27)

(...) se encararmos as crianças com prazer, curiosidade e seriedade, iremos, em conjunto, encontrar nelas as orientações necessárias para nos desembaraçarmos das ideias de que há apenas uma solução - a nossa - e para descobrir novas ideias, novas soluções, negociadas em conjunto.

De acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), o educador de infância deve assumir diversos compromissos em toda a sua prática, sendo que um deles é “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Moita, et al., 2011, p. 1). Assim sendo, é fundamental que o educador reflita sobre este assunto e crie diversas estratégias para construir uma rotina de qualidade, num ambiente calmo e prazeroso centrado na criança, dado que é durante a rotina que se constrói diversas aprendizagens e se desenvolve a autonomia.

Após a leitura de diversos autores sobre este tema e baseando-me nas suas teorias, posso afirmar que a rotina deve ser previsível para ajudar a criança a compreender o que irá acontecer a seguir e o que a espera em cada parte do dia, mas ao mesmo tempo deve ser flexível, sendo que necessitam de ser adaptadas às necessidades e interesses de cada criança, demonstrando, em simultâneo, as intencionalidades educativas implícitas nas práticas dos educadores. Deste modo, “é a flexibilidade e não a rigidez, que possibilita que a aprendizagem se mantenha ao longo da vida” (Bosch, 2013, p. 15).

1.1 – Participação

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, publicado na Resolução da Assembleia da República, a alínea 1 do Art.º 12 do Decreto-Lei n.º 20/1990 a criança tem o direito de exprimir a sua opinião aos assuntos do seu interesse pessoal e de ver reconhecida a sua participação. Este direito relaciona-se com a alínea 1 do Art.º 13 do mesmo Decreto-Lei que é referente à liberdade de expressão, em que a criança tem a “liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias”, de forma a elaborar uma opinião consciente. Estes artigos foram criados para concederem à criança o seu direito de participação. Contudo, tem sido recorrente “(...) a apropriação do nome participação e participação das crianças para qualquer forma de “participação”” (Tomás, 2007, p. 48), ou seja, existe uma diversidade de definições de participação, sendo que na prática muitas delas não permitem o direito de participação às crianças, acabando por ter “(...) um carácter ilusório” (idem, p.48).

De forma a compreender um pouco melhor o conceito de participação Cardona, Silva, Marques & Rodrigues (2021, p.107) realizaram um quadro (baseado em Le Boterf, 1982; Homem, 2002) com os seguintes níveis de participação:

- 1- Seguir diretivas, propostas ou outras orientações – é, por vezes, designado como participação, mas corresponde a uma participação passiva ou, quando muito, consentida.
- 2- Ser informado, saber o que se passa – é considerado um primeiro nível de participação, constituindo, sobretudo, uma condição de participação mais ativa.
- 3- Ser consultado e poder dar a sua opinião, apresentar sugestões – é uma forma de participação que depende da medida em que essas opiniões ou sugestões são tidas em conta.
- 4- Escolher entre diversas opções possíveis – é uma outra forma de participação, mas que se limita às opções disponibilizadas.
- 5- Ter influência na tomada de decisões – constitui o nível mais elevado de participação.

Torna-se fundamental compreender, reconhecer e respeitar os interesses das crianças, de maneira a potenciar a sua participação para os níveis mais elevados referidos anteriormente e para valorizá-las como cidadãs de direito, visto que as mesmas manifestam os seus interesses de diversas formas (Oliveira, 2012).

Tomás (2007) afirma que “participar significa mais do que “fazer parte”” (p.57), assim sendo, é importante saber escutar e observar as diversas linguagens das crianças, para que sejam compreendidas e lhes seja concedido os seus direitos desde o nascimento.

Quando falamos em participação é

falar de tomada de decisões, de intervenção direta no processo, é ser parte integrante e interessada, é ser ouvida e por isso falar de participação é também falar de diálogo e negociação entre crianças e

adultos, numa relação aberta e dialógica, que se torna imprescindível (Freire, 2011, pp. 19-20).

De acordo com Percy-Smith & Thomas (2010) a palavra participação refere-se ao poder partilhado por todos os envolventes no processo educativo, ou seja, pela conexão ativa entre os adultos e as crianças. Tomás (2006) corrobora esta ideia quando refere que

participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (p. 207).

Neste sentido, a participação é um processo de escuta e de socialização consciente da relação entre adulto e criança, em que ambas as partes têm a oportunidade de expor as suas sugestões e interesses, considerando durante a negociação tudo o que acontece no seu dia a dia (atividades, rotina, intencionalidades, etc.). É de realçar que a não participação também é uma forma de participar, isto é, quando a criança não quer realizar uma tarefa devemos permitir que esta usufrua do seu direito de tomada de decisão, se quer ou não participar numa determinada proposta.

No que remete para a participação das crianças deve-se ter em consideração

quem são os actores-crianças, os seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; as suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não), e, ainda, das representações que eles possuem acerca da sua posição de adulto na relação de poder adulto-criança; conhecer o contexto, as suas dimensões culturais, sociais, económicas, etc., e a forma como elas constroem ou promovem as possibilidades de as crianças exercerem uma acção social com significado nos seus contextos (Tomás, 2007, p. 61).

Desta forma, o adulto deve refletir sobre a sua prática, sobre as suas concepções de criança e infância, sobre a maneira como organiza o ambiente educativo, entre outros, de maneira a garantir que os direitos das crianças são respeitados e que a sua participação é reconhecida. A participação requer certas condições, tais como “o grau de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças são determinantes para fomentar as suas capacidades de participação” (Tomás, 2007, p. 57), sendo que o adulto assume um papel de mediador/facilitador em todo este processo.

Como já foi referido anteriormente, nem sempre é concedido o direito de participação às crianças, sendo que “(...) dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social” (James, 2019, p. 221). O educador deve ter um olhar atento em todas as ações das crianças, principalmente, à sua postura, gestos e atitudes e não apenas ao que é comunicado oralmente, de forma a proporcionar a participação de todas as crianças, independentemente, das suas especificidades (faixa etária, temperamento, desenvolvimento, etc.)

De acordo com Freire (2011), a criança “(...) deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada consciente de decisões” (p.18). É fundamental que o educador considere a criança como o “principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), uma vez que durante este processo a criança desenvolve, gradualmente, a sua autonomia.

Lino (2014) corrobora esta ideia, salientando que são várias as competências que são desenvolvidas quando o educador promove a participação ativa das crianças, dado que “favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (p.140). Tomás (2007) salienta que as crianças ao participarem no contexto onde estão inseridas permite que se envolvam e se tornem capazes de responder adequadamente a situações que possam surgir, aprendem a valorizar a opinião dos outros como, também, as suas próprias

opiniões, sendo que, através da participação, as crianças contribuem para a tomada de decisões e adquirem experiência.

O adulto deve encarar as crianças como “actores sociais e a valorização da sua acção e da sua voz é imprescindível na exigência e concretização dos [...] direitos civis e políticos”, assim, deve considerar “(...) as crianças como actores sociais competentes, obviamente com competências diferentes das dos adultos” (Tomás, 2007, p. 55). De modo a proporcionar aprendizagens cooperadas, o educador deve negociar com as crianças as atividades e/ou projetos tendo em conta as suas necessidades e interesses. Desta forma, proporciona-lhes um papel de destaque como seres competentes com a capacidade de contruir a sua própria aprendizagem (Carneiro, 2004).

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) realçam que para que seja concedido a participação à criança é necessário que esta esteja incluída nos diversos acontecimentos da rotina, atividades e projetos, uma vez que as crianças “(...) têm direito de se escutarem a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (p. 29). Os mesmos autores ressaltam a ideia de que o educador deve organizar um espaço em que permita que a criança seja ouvida e possa ouvir os outros, sendo que o processo de aprendizagem deve ser “(...) pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (idem, p.28), onde ambos têm um papel de destaque na tomada de decisões. Ou seja, observa-se a participação das crianças quando são valorizados os conhecimentos e contribuições das mesmas, quando se observa um clima positivo no que remete à partilha de experiências e competências com as crianças, quando se aprende com elas, as auxilia na tomada de decisões e se implementa o que foi acordado, quando são compreendidos os direitos e deveres tanto das crianças como dos adultos e quando o poder é partilhado entre o adulto e as crianças, considerando sempre o respeito pelos direitos das mesmas (Freire, 2011).

Assim, o educador tem um papel importante no que remete para a aprendizagem da criança nos diversos domínios do seu desenvolvimento, pois tem como função “(...) promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque M. A., 1999, p. 11).

1.2 – Autonomia

O conceito de autonomia é polissêmico e é definido por diversos autores. Ferri (2015) refere que a autonomia “está relacionada com a liberdade e a responsabilidade de cada indivíduo” (p.1), ou seja, é a liberdade que o indivíduo tem para pensar, fazer e para expressar as suas ideias. É fundamental que o adulto esteja presente e auxilie a criança propiciando momentos que lhe concedam autonomia, uma vez que este é “um processo que as crianças vão conquistando gradualmente, todos os dias, e não como uma meta a atingir num curto espaço de tempo” (idem, p.1).

Para Silva (2009) “a autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer” (pp. 2-3), isto é, as crianças têm a possibilidade de tomar as suas decisões e agir por si próprias consoante as suas necessidades e interesses. Porém, é de realçar que este processo é delimitado pelos constrangimentos exteriores que rodeiam a criança e que condicionam a sua tomada de decisão. Mogilka (1999) afirma que a liberdade individual e as restrições definidas pela sociedade são elementos fulcrais para o indivíduo construir a sua autonomia. Deste modo, compreende-se que as crianças ao longo do tempo necessitam de adaptar as suas decisões e ações de acordo com regras ou leis impostas pela sociedade ou pelo contexto onde estão inseridas.

De acordo com Hohmann & Weikart (2011) “a autonomia é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração [...]”, pois as crianças “[...] necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões” (p.66). Quando as crianças participam nos vários momentos da rotina assumem responsabilidades e adquirem novos conhecimentos e, durante este processo, formam gradualmente a sua autonomia.

Coutinho, Day & Wiggers (2012) aludem que “a autonomia define-se pela capacidade da criança em realizar alguma tarefa sozinha, de forma independente, sem a presença do adulto” (p. 39), neste sentido, a criança aprenderá a construir o seu pensamento e a autorregular-se. Silva et al. (2016) também corroboram esta ideia quando referem, na área de formação pessoal e social, que a criança ao construir a sua autonomia tem “(...) a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo

progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, (...) em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr” (p. 36), contribuindo, deste modo, para a reflexão das suas ações distinguindo o certo e o errado.

Para Vieira (2009), “a autonomia só é real quando a criança é segura no agir. A segurança só acontece quando ela deixa de ser dependente de um adulto” (p. 2). Desta forma, a autonomia relaciona-se com o conceito de independência, porém, Reichert & Wagner (2007) destacam que a independência e a autonomia não podem ser consideradas sinónimos, visto que “a autonomia é mais que ter comportamentos independentes” (p.293). Ou seja, o conceito de independência refere-se ao facto da criança não necessitar da ajuda do adulto para desempenhar as suas ações, contudo, a autonomia é mais abrangente, dado que se caracteriza pela forma da criança conseguir por si só, pensar, refletir, agir e tomar decisões autonomamente.

Segundo Montessori (2017) “quando servimos as crianças, cometemos um ato servil para com elas; é tão nefasto quanto querer sufocar algum de seus movimentos” (p. 61), ou seja, a pedagoga salienta a importância que o educador tem para formar cidadãos autónomos e responsáveis pelas suas ações.

A organização do ambiente educativo é fundamental para o processo da autonomia e do desenvolvimento das crianças. De acordo com Ambrósio (1999), “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (p. 29). Quando existe um ambiente educativo em que é priorizada a autonomia da criança, constata-se, por exemplo, um espaço em que todos os materiais e brinquedos são acessíveis às crianças e a mobília da sala é adequada ao tamanho das mesmas, para que estas executem as tarefas sem a necessidade do auxílio do adulto. Desta forma, é potencializada a autonomia da criança, sendo que possibilita que esta pense e tome decisões por si própria e, consequentemente, realize determinadas ações. Com este tipo de espaço, também, é desenvolvida a independência, pois, progressivamente, a criança realiza ações sem a necessidade do apoio do adulto.

Cabe ao educador proporcionar oportunidades para que a criança se aproprie do espaço e das rotinas de acordo com as suas necessidades e interesses, sem necessitar do auxílio do adulto. Para a construção da autonomia é fundamental que o educador priorize 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” (Silva et al., 2016, p. 36). É crucial que as crianças tenham a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, de forma a promover valores democráticos, como por exemplo a “participação, a justiça e a cooperação” (idem, p.36). Assim, as crianças adquirem gradualmente a sua autonomia através das responsabilidades que lhes são concedidas.

A implementação de uma rotina adequada aos interesses e necessidades do grupo permite que as crianças construam a sua autonomia, visto que, progressivamente, conhecem e compreendem a sucessão dos tempos e das atividades. Assim, permite que a criança se sinta segura no agir, na tomada de decisões, possibilita que participe e intervenha adequadamente na rotina da sala, como também se torna num “ser capaz e responsável sobre suas ações, aprende como reagir diante de dificuldades e torna-se mais reflexivo, seguro e confiante” (Cruz & Cruz, 2019, pp. 115-116).

2 – O Educador Gestor do Currículo e a Organização da Rotina

Como tem sido referido ao longo deste capítulo, o educador de infância, enquanto gestor do currículo tem um papel fundamental na organização de práticas que promovam desenvolvimento e aprendizagens e potenciem a participação e autonomia das crianças nos diferentes momentos da rotina.

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, Decreto-Lei n.º 201/2001 refere que o educador é gestor do currículo, tendo como dever planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo e as atividades/projetos curriculares desenvolvendo, em simultâneo, aprendizagens adequadas ao grupo. Também é da responsabilidade do educador a organização do espaço e dos materiais, sendo que os materiais devem ser estimulantes e diversificados; a organização da rotina deve ser diversificada e flexível; e deve proporcionar condições de segurança e bem-estar ao grupo.

Considero pertinente explicitar o conceito de ambiente educativo neste subtópico uma vez que o educador “é o responsável por esta organização o que inclui planejar o ambiente e as actividades” (Folque M. A., 1999, p. 8), de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Desta forma, é essencial que o educador “(...) reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p.21), para conseguir proporcionar às crianças um ambiente educativo adaptado ao grupo e às suas especificidades.

Silva et al. (2016) consideram “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.6). Desta maneira, o ambiente educativo permite a evolução das crianças e apresenta vários fatores, tais como o tempo, o espaço, os materiais e as relações que se estabelecem (Forneiro, 1998).

É importante evidenciar a diferença entre o conceito de ambiente e o conceito de espaço, porque apesar de serem frequentemente utilizados como sinónimos, têm significados e características distintas. Ao contrário do significado de ambiente, o conceito de espaço “compreende o espaço físico, local caracterizado pelos materiais, objetos, equipamentos (...)” (Zabalza M. , 2007, p. 232). Segundo Zabalza (2007), quando planeado e estruturado de forma apropriada, “o espaço é uma estrutura de oportunidades” (p.236) que oferece aprendizagens enriquecedoras às crianças. Ou seja, o espaço é onde as crianças desenvolvem várias interações e a sua organização pode potenciar ou condicionar as suas aprendizagens.

O educador de infância deve organizar o ambiente educativo e o espaço a partir do conhecimento que tem de cada criança e do grupo. Ao conhecer as características de cada criança, compreende o que esta é capaz de fazer, as suas dificuldades, os seus interesses e necessidades. Este conhecimento só é possível através da observação e dos registos que realiza diariamente e da escuta atenta de cada criança, sendo estes elementos fundamentais para planejar e desenvolver o currículo e a ação educativa (Cardona et al., 2021).

Para que o educador desenvolva um olhar centrado na criança e uma escuta ativa da mesma é necessário considerar “(...) essas manifestações e 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” (Lill & Prott, 2015, p. 13). Desta forma, o educador deve observar atentamente as ações das crianças focando o seu olhar, não apenas no que comunicam oralmente, mas, também, no que transmitem através de gestos, emoções e atitudes.

Cardona (2007) também reforça a ideia referida anteriormente, considerando que

o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças (p. 11).

Neste sentido, o educador tem que ter a “capacidade de selecionar conscientemente e de pensar profundamente nos significados que fundamentam todas as experiências de aprendizagem que proporciona às crianças” (Ferri, 2015, p. 36), dado que o ambiente educativo que este organiza reflete as suas intenções e concepções e orientam a sua prática. Assim sendo, o educador tem o papel fundamental para potenciar aprendizagens de qualidade, sendo que deverá organizar o ambiente educativo intencionalmente, isto é, apoiando a sua observação com documentação, permitindo a recolha de informações relevantes para direcionar a ação educativa.

De acordo com Cardona et al. (2021), é fundamental que o educador avalie diariamente a sua prática e o ambiente educativo, uma vez que “a avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se” (p.15). É de salientar que a avaliação não se destina a selecionar e limitar as crianças consoante o seu grau de desenvolvimento, pelo contrário “avalia-se, nomeadamente, para apoiar o

desenvolvimento do currículo (ou do projeto curricular), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 18).

O facto de a criança saber o que pode realizar nos diferentes espaços existentes na sala “é uma condição do desenvolvimento da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva et al., 2016, p. 26). O educador enquanto organizador do espaço educativo, dos materiais e do tempo deve considerar a criança como um ser único, competente, ativo e participante para proporcionar um ambiente desafiador, em que a criança tem o direito de fazer as suas próprias escolhas e de agir com confiança, criando oportunidades de aprendizagem, de bem-estar e de segurança. Ainda as mesmas autoras (2016) corroboram esta ideia, uma vez que “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (p.17).

É necessário, também, reconhecer que a forma como o educador observa e escuta as crianças no período de adaptação ao ambiente educativo determina “as bases de um ambiente relacional democrático, que irá ter consequências na participação de cada criança no processo de planeamento e avaliação do ambiente educativo e do processo de aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 111). Quando o educador organiza um ambiente seguro em que é privilegiado o diálogo e a partilha, a voz das crianças é ouvida e integrada nas decisões, os espaços e os tempos promovem momentos de intervenção, individualmente e/ou em grupo, está a potenciar um ambiente democrático, participativo e inclusivo, em que é facultado às crianças o seu direito a participar e a tomar decisões que lhe dizem respeito (Silva et al., 2016).

Como já foi referido anteriormente, a organização do ambiente educativo é fundamental para o desenvolvimento curricular, uma vez que a organização dos espaços, dos materiais, dos tempos e do grupo são decisivos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Post & Hohmann (2011) referem que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). A forma como o ambiente é organizado espelha os princípios educativos do educador de infância, sendo

que deve ser considerado os seus conhecimentos profissionais e a observação atenta, que realiza diariamente de cada criança e do grupo. Assim, é fulcral que o educador reflita continuamente sobre o ambiente educativo, ou seja, se este está organizado de maneira a promover aprendizagens tendo em consideração as necessidades, interesses e características de cada criança e do grupo.

Considerando que todas as crianças e os grupos têm diferentes características, necessidades e interesses compreende-se que a organização do ambiente educativo não é igual para todas as salas. Neste sentido, é essencial que o espaço seja flexível, seguro, confortável e interessante para as crianças, de forma a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

Atendendo ao tema deste projeto de investigação e deste subtópico, é importante referir como é que o educador enquanto gestor do currículo é, também, responsável pela organização e gestão do tempo. Desta forma, como já foi evidenciado anteriormente, o educador deve planear o ambiente educativo e, consequentemente, a rotina diária tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, assim, é fulcral que o educador compreenda e responda “ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvam um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Post & Hohmann, 2011, p. 195). É de salientar que não é tarefa fácil articular os horários de cada criança com os do grupo e, por essa razão, é fundamental que o educador reflita e analise as observações que faz de cada criança para planear de forma adequada.

Apesar da rotina ser pensada pelo educador é imprescindível que a criança participe nesta organização, pelo que a rotina deve ser pensada como uma oportunidade para a criança construir a autonomia e participar ativamente na sua própria aprendizagem, em que o “(...) desenvolvimento do currículo se processe numa interação e negociação permanentes entre as iniciativas ou propostas das crianças e as iniciativas ou propostas do/a educador/a” (Cardona et al., 2021, p. 62). De acordo com Wieder & Greenspan (2010), “a criança ajuda a organizar a experiência e aprende a aprender” (p.182), assim sendo o educador deve organizar uma rotina coerente e flexível que promova a autonomia e a participação.

Quando o educador organiza a rotina é importante que defina intencionalidades pedagógicas que considere relevantes para promover um ambiente educativo onde a criança é observada como um ser competente e único. Segundo Post & Hohmann (2011), quando “se proporciona um horário diário previsível e se prestam rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (p.194) ou seja, o educador deverá ter uma atenção individualizada a cada criança, respeitando o ritmo de cada uma, de maneira a promover a sua autonomia, participação e uma relação afetuosa e segura.

É importante também que a rotina preveja momentos individuais, momentos em pequenos grupos e momentos em grande grupo; atividades realizadas pelas crianças autonomamente e outras com o auxílio do adulto; atividades físicas e outras que potencializem o descanso e o retorno à calma; entre outras (Hohmann & Weikart, 2011).

Existem diversos modelos e abordagens pedagógicas que apoiam o educador de infância na organização do tempo. Os modelos socio-construtivistas preconizam que a criança aprende pela ação, tem direito à participação e deve ser potenciada a sua autonomia. Vou dar ênfase ao modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) e ao modelo High Scope, porque as educadoras com quem estagiei organizavam a sua prática pelos princípios destes modelos.

Segundo Folque (1999), a rotina diária do MEM deve “promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (p. 11). Este é um dos modelos que preconiza a autonomia e a participação da criança, sendo que são utilizados instrumentos de pilotagem que facilitam a ação educativa e ajudam progressivamente a criança a ser autónoma e responsável. Exemplo disso são o mapa de presenças, o mapa de seleção das atividades, o mapa da rotina, o diário, mapa de tarefas, inventários, lista de projetos, entre outros.

Segundo Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) na creche este modelo organiza a rotina tendo sempre em consideração as necessidades individuais das crianças e privilegia o sentido social e cultural. Neste sentido, este modelo valoriza a interação com

os outros para a aquisição da herança cultural, através da cooperação, diálogo e da negociação. Deste modo, o tempo está organizado pelas seguintes atividades:

- Acolhimento e despedida – estes momentos são essenciais para estabelecer uma relação de confiança entre a família e a creche, permite a partilha de informações úteis acerca da vida da criança e as suas experiências em casa e na creche.
- Explorar, descobrir e brincar – neste tempo a criança tem a possibilidade de explorar o meio que a envolve de forma espontânea, para que com o tempo antecipe os efeitos que as suas ações/interações têm. Durante este momento é importante que seja a própria criança a tomar iniciativas, para que compreenda que tem capacidades para colocar em prática os seus interesses e questões que tem acerca do mundo que a rodeia. Estas explorações devem ser refletidas pelo educador, de maneira a possibilitar novas interações, ambientes e explorações que incentivem o interesse à criança.
- Atividades e projetos – são as danças e jogos movimentados, histórias, dramatizações, canções, lavar a roupa ou loiça, pintura, desenho, modelagem, confeção de alimentos. Estas atividades realizadas em conjunto (adultos e crianças) permitem que a criança observe os adultos ou as crianças mais velhas e tente replicar aquilo que vê. Deste modo, a criança participa e, progressivamente, adquire novos conhecimentos.
- Saídas e visitas – estas saídas da instituição permitem que as crianças interajam com outros contextos, ampliem o seu leque de experiências e inserem-se, gradualmente, na comunidade envolvente. A visita às outras salas da instituição permite que as crianças participem em diversas atividades nos espaços comuns e são benéficas para enriquecer as interações e vivências das crianças e da comunidade a que pertencem.
- Tempo de Comunicações - é importante que na rotina exista tempo para que as crianças possam mostrar o que fazem ou o que já são capazes de fazer, tanto em casa como na creche, possam celebrar as conquistas e progressos uns dos outros e partilhar a sua cultura. Deste modo, as crianças partilham os seus interesses e experiências individuais com o grupo ou apenas com algumas crianças.

- Refeições - este momento é de grande relevância, pois durante as refeições deve-se privilegiar a socialização e partilha das culturas próprias de cada criança. É importante para promover as regras sociais, no sentido de as crianças adquirirem os modos de saber estar em comunidade, ter o cuidado com o outro e ter a satisfação da alimentação e da partilha. Promove a autonomia, a autorregulação, a aquisição de gostos de alimentação e permite que as crianças assumam algumas responsabilidades consigo e com os outros, tais como preparar alimentos, pôr a mesa, arrumar e limpar, servir-se e escolher alimentos.
- Higiene - na creche, o adulto é essencial para a higiene da criança, sendo que cuida da criança e incentiva-a para a sua participação neste momento íntimo, ou seja, a criança ao ser motivada pelo adulto começa, progressivamente, a cuidar e respeitar o seu corpo.
- Repouso – um dos direitos das crianças é o acesso a espaços de descanso consoante os seus ritmos e necessidades. Neste momento é essencial terem em atenção quais são as especificidades das crianças, pois cada uma tem a sua forma de adormecer e o seu objeto de referência. Quando se tem em consideração estes fatores possibilitamos que as crianças se sintam seguras e tranquilas.

Deste modo, o educador deve promover os direitos da criança e “uma organização democrática em clima de cooperação onde a negociação e respeito pautam as relações entre seres humanos” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 26).

De acordo com Formosinho (2020) a rotina diária de jardim de infância orientada por este modelo é organizada com diversas atividades:

- Acolhimento e planificação em conselho, onde as crianças planificam as atividades que querem realizar consoante o balanço do dia anterior e as sugestões dadas pelas mesmas;
- De seguida põem em prática o que planearam fazer, ou seja, é o tempo de atividades e projetos, que podem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos;
- Após este momento realiza-se a pausa da manhã para as crianças comerem a fruta e brincarem no recreio;

- Assim que termina este momento inicia-se as comunicações do que fizeram e aprenderam durante as atividades da manhã;
- De seguida, realizam a sua higiene nas casas de banho para se prepararem para o almoço. Neste momento as crianças participam bastante, pois ajudam a pôr a mesa e a servir o almoço;
- Após o almoço iniciam-se as atividades de recreio orientadas, isto é, canções e jogos tradicionais;
- Ao retornarem à sala segue-se o trabalho curricular em interlocução coletiva que depende do dia da semana (às segundas-feiras é a hora do conto; às terças-feiras as famílias ou comunidade educativa desloca-se à sala para partilharem informações das suas vidas/aprendizagens; às quartas-feiras faz-se o balanço acerca da visita de estudo realizada durante a manhã; às quintas-feiras as crianças decidem o que desejam fazer por sua própria iniciativa; e às sextas-feiras é realizado o balanço e avaliação da semana durante a reunião de conselho, onde são discutidos os pontos positivos e negativos dos vários momentos que ocorreram durante a semana e avaliam-se as responsabilidades assumidas semanalmente pelas crianças - distribuição do lanche, manutenção da sala, etc).
- De seguida, é o momento de saída onde a equipa pedagógica transmite diversas informações pertinentes acerca do dia da criança na instituição.

Nestes diferentes momentos as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas ideias, opiniões, projetos, apresentar trabalhos, planejar o seu quotidiano, brincar, entre outros. No MEM as crianças têm a possibilidade de tomar decisões com o auxílio do adulto, de propor projetos que desejam realizar, de expressar-se livremente, sendo que as suas opiniões e sugestões são valorizadas e consideradas. Assim, o educador deve ter em conta “uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p. 133).

Como já foi salientado por diversos autores a rotina deve oferecer segurança e tranquilidade ao grupo de crianças, onde estas conseguem antecipar o que vai acontecer durante o seu dia, possibilitando o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Todavia, podem ocorrer situações em que a rotina tem obrigatoriamente de ser

alterada, de maneira a valorizar atividades ou momentos que não foram planejados (Folque M. A., 2014).

Segundo o modelo curricular High Scope a rotina diária envolve o processo planejar-fazer-rever que “constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 228). Possibilita que as crianças exponham os seus interesses, que os coloquem em prática e que reflitam acerca do que fizeram. Este processo é benéfico tanto para as crianças como para o educador, sendo que o auxilia na planificação do tempo com as crianças, proporcionando-lhes em simultâneo diversas experiências e interações que são do seu interesse.

As rotinas diárias são construídas pelas equipas educativas e baseiam-se em intervalos de tempo específicos para cada atividade, isto é, divide-se de acordo com os tempos para as crianças planearem o que querem fazer, visto que “(...) quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 229); para colocarem em prática o que planearam, sendo que o educador só intervém quando as crianças o solicitam; para refletir acerca do que fizeram, através da partilha e diálogo com o grupo e o educador, pois “rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias ações” (idem); para participarem nas atividades de grande e pequeno grupo, com a intencionalidade das crianças partilharem as suas ideias e aprenderem em conjunto e no caso em pequenos grupos permite que o educador observe e apoie cada criança de forma individualizada; para brincarem no recreio, de maneira a permitir a interação entre as crianças e entre estas e o educador de forma mais descontraída; e tempo para as crianças comerem e descansarem, proporcionando momentos calmos e agradáveis. Apesar dos segmentos de tempo estarem bem definidos, uma rotina consistente deve apoiar as crianças e adaptar-se às necessidades e progressos das mesmas (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, o modelo High Scope dá relevância às interações entre crianças e entre estas e os adultos e centra-se na aprendizagem ativa, onde a criança tem a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões refletindo, em seguida, sobre estas.

Neste modelo o educador observa e escuta com atenção, auxilia as crianças e motiva-as consoante os seus interesses e progressos.

Em suma, “o trabalho de planificação prévio e a sua avaliação ajudam os/as profissionais a refletir sobre a sua ação, a saber como agir melhor, adequando a sua intervenção ao que é mais significativo para o progresso das crianças” (Cardona et al., 2021, p. 83). Desta forma, o papel do educador é fulcral para proporcionar um ambiente educativo acolhedor e prazeroso, que incentive as crianças para as suas interações e explorações, de forma a promover, em simultâneo, a sua autonomia e participação nas diversas aprendizagens.

2.1 – O Momento do Almoço

O educador de infância, enquanto gestor do currículo, deve considerar todos os momentos da rotina como promotores de desenvolvimento e aprendizagens e como momentos fomentadores de participação e autonomia das crianças, pelo que a hora das refeições, nomeadamente a hora do almoço, devem ser organizadas, planeadas e avaliadas, pois “(...) comer é mais do que encher o estômago e pode ser um tempo de interações, relações, autonomia e regras sociais” (Marco, Coca, Roca, & Jansà, 2018, p. 10).

Os momentos de refeição, quer em creche quer em jardim de infância, são influenciados por diversos fatores, nomeadamente os horários institucionais e do pessoal ou do número de salas quando as refeições são realizadas em refeitórios. Os contextos sociais, o número de refeições, o local onde é realizada a refeição, as pessoas com quem comemos, as regras à mesa, o tipo de alimentos que são escolhidos e confeccionados e pela forma de como comemos (com as mãos, talheres, entre outros). Todos estes aspetos vão variando conforme a cultura e o grupo social em que estamos inseridos (Poulain, 2006).

O local onde são realizadas as refeições deve ser encarado como um espaço onde ocorrem diversas aprendizagens, ou seja, um espaço educativo, pois “todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá como se pensam e se procedem as ações” (Craidy & Kaercher, 2001, p. 70). Considerar o espaço das refeições como um espaço educativo

exige que o educador o considere mais que um espaço onde se come, exige que esteja atento ao ambiente que aí se vive todos os dias. Um ambiente que deve ser tranquilo e prazeroso para as crianças, contrariamente ao que frequentemente acontece, em que este momento se torna agitado e perturbador (Post & Hohmann, 2011).

Deve-se respeitar o tempo da criança tendo em conta a sua faixa etária, pois os bebés têm necessidades básicas diferentes comparando com crianças mais velhas, nomeadamente o espaço que “para os bebés mais novos, tomar o biberão ocorre nos braços do educador responsável, em qualquer sítio que este julgue ser um local calmo para se instalar (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 122) e quando os bebés já conseguem sentar-se “(...) os educadores podem colocá-los em mesas muito baixas” (idem) para que comecem a explorar os alimentos com as mãos e com os dedos e, mais tarde, comecem a comer com a colher e o garfo. Marco, Coca, Rosa & Jansà (2018) consideram que “é importante que a criança partilhe esta atividade com a pessoa de referência, que deve conhecer bem a criança e fazer que a refeição seja um momento mais construtivo para todos” (p. 11). Deste modo, esta proximidade com a criança possibilita que o educador conheça os seus gostos e necessidades para intervir adequadamente durante este momento.

De acordo com Quintela (2017) as crianças devem ser capazes de assumir a responsabilidade das consequências dos seus atos, sendo que o melhor que podemos fazer pelas crianças é ajudá-las a ajudarem-se a si próprias, ou seja, este autor refere que devemos encarar as crianças como seres competentes, possibilitando-lhes a aquisição da sua autonomia. Ainda este autor (2017) refere que apesar de existirem diversos talheres e copos fabricados especialmente para o uso de bebés, estes são desnecessários e muitas das vezes colocam em causa a dignidade da criança, pois é importante que as crianças utilizem os utensílios que sejam o mais idêntico possível aos que os adultos utilizam. Assim, o educador deve ter em atenção que quando as crianças já comem alimentos sólidos, os utensílios utilizados devem ser adaptados ao seu tamanho, isto é, não interessa as cores ou os tipos de cabos para que as crianças comam melhor. A única diferença que se deve ter em conta entre os copos e os talheres dos adultos e das crianças é o seu tamanho (Quintela, 2017), pois as crianças têm as mãos mais pequenas comparadas com as dos adultos.

A hora do almoço é um momento em que as crianças podem participar e intervir segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) “o almoço, servido com a ajuda das crianças, constitui um momento importante de autocontrolo e de formação pessoal” (p.156), neste sentido, reforçam a ideia de que o momento da refeição é fundamental para que a criança se envolva e seja capaz de responder adequadamente a situações que possam ocorrer, ou seja, é um momento educativo que permite que a criança adquira experiência e conhecimentos que lhe possibilitam tomar decisões autonomamente durante o momento da refeição. Contudo, nas creches e nos jardins de infância estas situações nem sempre acontecem.

Encontramos em dois documentos que enquadram a creche e o jardim de infância, o Manual de Processos-Chave (creche) (2016) e as OCEPE (2016), referência ao momento das refeições. Segundo o Manual de Processos Chave (creche) o momento das refeições deve ser agradável para todos os intervenientes e os adultos devem permitir que as crianças ajudem a “(...) colocar os pratos, guardanapos e talheres na mesa” (ISS, 2016, p. 60), que usem os talheres para comer e segurem o copo para beber. Os adultos devem “(...) ser pacientes com as crianças que comem devagar e com a desordem que estas fazem à refeição” (idem) e devem ter em consideração que “(...) as crianças podem comer sozinhas sem preocupação pela sujidade ou pelo tempo que demoram a comer” (idem). Segundo as OCEPE, as crianças devem “(...) encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições” (Silva et al., p.26) para que adquiram, progressivamente, regras de saber estar à mesa e em grupo. É importante também que o educador ajude a criança a adquirir hábitos positivos sobre si própria e o ambiente que a rodeia, sendo que “no caso de alimentos que não sejam facilmente aceites, deve-se continuar a oferecê-los mantendo uma atitude firme, mas carinhosa” (Loureiro, Câmara, & Goes, 2017, p. 29). Pelo que o educador deve tornar o momento das refeições como um momento das crianças, isto é, proporcionar às crianças a participação, dando-lhes oportunidade de pôr a mesa, de se servirem, de comerem autonomamente e de levantarem da mesa os utensílios que usaram. Assim, as crianças têm uma participação ativa e adquirem, gradualmente, a sua autonomia, regras de saber estar à mesa e vão conhecendo as suas capacidades.

Outra estratégia que contribuí para apoiar as crianças durante o momento do almoço é quando o adulto se junta às crianças na mesa do refeitório, de maneira a promover e participar nas conversas, pois “(...) ao tomarem parte integrante das refeições das crianças, os educadores enviam uma mensagem positiva não só sobre o ato de comer como também sobre as relações sociais no centro de educação infantil” (Post & Hohmann, 2011, p. 225). O educador torna-se um modelo a seguir e as crianças, a partir da observação deste modelo, replicam e aprendem as regras de saber estar à mesa. Post e Hohmann (2011) salientam que “embora as crianças ainda não estejam preparadas para praticar as regras formais de etiqueta à mesa, de facto envolvem-se em experiências que as conduzem a ter maneiras à mesa – o prazer de comer e de conversar com os outros num ambiente caloroso e apoiante” (p. 222). Esta era uma intervenção que gostaria de ter feito em ambos os contextos, mas na creche não a propus, porque não havia condições no período de estágio, essencialmente, por causa da falta da auxiliar da sala. No jardim de infância também não foi possível, pois não tive permissão para intervir durante a hora do almoço.

Para além de ser um momento de satisfação das necessidades básicas das crianças é um momento fundamental para a socialização. É essencial que os educadores estejam atentos e reflitam acerca de como este momento está organizado, para proporcionarem às crianças um momento tranquilo e prazeroso, pois de acordo com Post & Hohmann (2011) “durante as refeições, os educadores proporcionam uma atmosfera calma e descontraída, de modo que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros” (p.222), ou seja, é um momento que possibilita as interações e o fortalecimento de relações.

Desta forma, durante este momento da rotina a socialização entre crianças é fundamental para que desfrutem da sua refeição e para o desenvolvimento social das mesmas, sendo que “para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (Post & Hohmann, 2011, p. 220) Por esta razão, as crianças também gostam de interagir e socializar umas com as outras enquanto comem.

Durante o momento da refeição

(...) o simples ato material de comer é dominado pelo prazer de estar junto até a sua culminação - pelo menos, é o que se diz - de estar em "sociedade", surge um código de regras, que vai desde como segurar faca e garfo, até os temas convenientes de se falar à mesa (Simmel, 2004, p. 162).

Em suma, o educador deve considerar os momentos de refeição na creche e no jardim de infância como um tempo educativo, em que a(s) criança(s) têm a oportunidade de se relacionar socialmente com os pares e com os adultos e de aprender e/ou consolidar as regras sociais e as regras de saber estar à mesa.

Capítulo II - Metodologia de Investigação

Neste capítulo apresento e fundamento o paradigma em que se inscreve este estudo, a metodologia utilizada, assim como descrevo os procedimentos de recolha e tratamento de informação.

O projeto de investigação insere-se na abordagem qualitativa, no paradigma interpretativo e rege-se pela investigação-ação.

A situação-problema deste projeto centra-se na temática rotina na educação de infância. A questão de investigação que surgiu no contexto de creche e que pretendo responder é a seguinte:

- *“Como é que o educador de infância pode organizar o momento de almoço de forma a promover a autonomia e a participação das crianças?”.*

Para responder à questão de partida realizei várias observações e fiz algumas intervenções para potenciar os momentos identificados como mais fragilizados na rotina.

1. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa caracteriza-se por ter uma perspetiva fenomenológica, isto é, pretende “(...) compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53), priorizando o que é subjetivo nas ações dos indivíduos. A etnometodologia também é considerada uma perspetiva qualitativa, sendo que os etnometodólogos tentam interpretar “o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 60).

A investigação qualitativa abrange muitas estratégias de investigação que têm características em comum. Segundo Bogdan & Biklen (1994), “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16). Deste modo, o investigador deve analisar e refletir sobre as informações que reúne, de maneira a entender os “(...) comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

A investigação qualitativa é uma trajetória que passa pelo terreno (contexto de investigação), pelo texto (descrição do que foi observado, notas de campo, etc.) e pelo leitor, constituindo, assim, um processo reflexivo e complexo (Aires, 2011).

Segundo Aires (2011, p.16)

o investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade.

Os cidadãos, enquanto indivíduos ativos e conscientes das ações dos seus quotidianos, possuem a competência de desenvolver ou alterar as suas realidades, persuadindo o comportamento dos outros, com a intenção de melhorar (Bogdan & Biklen, 1994). Desta maneira, segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa torna-se benéfica para os praticantes, pois “(...) relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto a elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham” (p.284).

Para compreenderem como os indivíduos podem ser agentes de mudança, os investigadores qualitativos “recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). Deste modo, priorizam a análise do que foi observado sem possuírem concepções prévias. Os investigadores qualitativos interessam-se bastante pelo comportamento e pelas ideias dos sujeitos no seu dia a dia, tentando “(...) agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68). Esta perspetiva associa-se com as relações que se estabelecem entre os investigadores e os sujeitos, ou seja, os investigadores tentam inserir-se nos contextos de investigação para que os sujeitos sintam a sua presença o mais natural possível (Bogdan & Biklen, 1994).

Tal como afirmam Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características. A primeira refere que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). Assim sendo, o investigador tem um papel fundamental na medida em que deve ter em atenção o contexto onde está inserido, de forma a compreendê-lo na íntegra e contextualizar os dados recolhidos. Nesta ótica, as informações que foram obtidas tornam-se muito mais credíveis.

A segunda característica salienta que “a investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47), visto que os investigadores qualitativos tentam ser fiéis aos dados recolhidos, isto é, através da elaboração do texto, de observações directas, registos fotográficos e/ou notas de campo, os investigadores analisam todos estes processos com detalhe e precisão, de maneira a elaborarem um texto que respeita a realidade dos acontecimentos.

A terceira demonstra que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), isto é, estes investigadores dão mais ênfase ao modo como foi desenvolvido o estudo do que, propriamente, aos resultados que foram obtidos.

A quarta característica evidencia que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50), ou seja, à medida que os investigadores vão reunindo os dados, conseguem desenvolver afirmações mais próximas da realidade observada.

A quinta e última característica explicita que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50). Deste modo, os investigadores privilegiam a interpretação que os sujeitos conferem às suas vidas, tentando sempre perceber os diferentes pontos de vista. Através de anotações exigentes e, sempre que exista oportunidade, partilhando as informações que são reunidas com os investigados, de forma que estes certifiquem que todas as informações foram compreendidas corretamente.

Em suma, a investigação qualitativa permite compreender “(...) os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica” (Alves & Azevedo,

2010, pp. 24-25), apresentando-se assim como um princípio fundamental para o progresso e, consequentemente, para a evolução social.

2. Investigação-Ação

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) afirmam a investigação-ação como uma modalidade da investigação qualitativa. Por esse motivo, é relevante evidenciar os seus objetivos e fundamentar o recurso à mesma.

Desta forma, a investigação-ação “(...) alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 300). Esta metodologia prevê uma recolha de dados sistemática, com o propósito de compreender e melhorar modos de pensar e agir. Assim, “o ponto de partida, na investigação-ação é o objetivo, ou seja, o que se pretende estudar” (Sousa, 2005, p. 99) e pode ser um recurso para a formação de novos conhecimentos no contexto escolar (Sanches, 2005), pois a investigação-ação é um processo dinâmico “aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Coutinho et al. (2009), a investigação-ação inclui “(...) acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360), ou seja, esta metodologia tem como finalidades promover a mudança de uma determinada comunidade ou organização, com o propósito de o investigador e a comunidade a conseguir interpretar melhor. A investigação-ação permite, também, “(...) a reflexão sobre a acção a partir da mesma” (Fernandes, 2006, p. 4), isto é, promove um processo reflexivo das situações observadas que proporciona a mudança ou melhoria das mesmas, de maneira a tornar a prática mais eficiente.

Coutinho et al. (2009) baseiam-se em diversos autores para especificar algumas características essenciais desta metodologia de investigação. Deste modo, salientam que é participativa e colaborativa, porque todos os intervenientes estão inseridos no processo (Zuber-Skerritt, 1992); é prática e interventiva (Coutinho C. , 2005), sendo que o investigador participa na ação que é objeto de investigação; é cíclica, visto que o que

é descoberto inicialmente permite mudanças que posteriormente são implementadas e avaliadas no próximo ciclo (Cortesão, 1998); é crítica (Zuber-Skerritt, 1992), uma vez que para melhorarem as suas práticas e a si mesmos, os participantes precisam de ser críticos, autocríticos e ter consciência das suas práticas e das limitações que possam surgir; e a última característica salientada é a auto-avaliativa (Coutinho et al., 2009), dado que as mudanças que se desenvolvem vão sendo sistematicamente avaliadas, para que sejam adequadas ao contexto em questão e promovam aprendizagens a todos os envolvidos.

É de salientar que uma das características mais relevantes da investigação-ação é o seu ““processo de investigação em espiral” interactivo e focado num problema” (Coutinho et al., 2009, p. 361), na medida em que esta metodologia evolui através de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Desta forma, é essencial planificar a intervenção e agir, compreender e refletir acerca do resultado obtido dessa ação e com base nesse resultado, delinear a nova intervenção, sendo que no final deve ser avaliado o seu êxito, para servir de ponto de partida para o ciclo seguinte, caso o primeiro ciclo tenha de ser reformulado.

Em síntese, a investigação-ação tem vários benefícios tais como proporcionar aprendizagens a todos os intervenientes, permite explicar as questões que são colocadas inicialmente sobre práticas sociais e os seus valores, interpretando-as e potenciando a eficácia das mesmas (Latorre, 2003).

3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação

Importa salientar os procedimentos de recolha e tratamento de informação que mobilizei, para facilitarem a procura de respostas para a questão de investigação-ação.

Neste estudo utilizei os seguintes instrumentos de recolha de informação em ambos os contextos (Creche e Jardim de Infância):

- Observação participante;
- Recursos Multimédia;
- Notas de campo;
- Análise documental.

De acordo com Costa (1986), os instrumentos de recolha de informação permitem “(...) descodificar o significado duma variedade de objectos e de símbolos, de acontecimentos e situações, de arranjos espaciais e de ritmos, de comportamentos e de estratégias, de declarações e de silêncios, de estilos de agir e de maneiras de pensar” (p.148). Na realização deste estudo os instrumentos referidos facilitaram a recolha de informação.

Durante os estágios, primeiro em creche e depois no jardim de infância, compreendi que observar as crianças é um método essencial, uma vez que fornece informações importantes acerca da evolução da criança. Segundo Parente (2012), a “(...) observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p. 6). Assim sendo, através da observação o educador pode adequar a sua prática pedagógica, podendo, desta forma, compreender os interesses, potencialidades e fragilidades de cada uma das crianças, permitindo que construam a sua própria compreensão do mundo e desenvolvam relações de segurança. Como tal, enquanto investigadores precisamos de educar o nosso olhar, de maneira a sabermos o que devemos observar e dar significado a cada observação.

A observação é um fator relevante na investigação qualitativa, na medida em que permite compreender os contextos que estão a ser estudados e estabelecer uma relação de confiança com os investigados. A observação participante é um procedimento de recolha de informação quando o investigador está inserido num contexto (Walsh, Tobin, & Graue, 2002). Também como refere Costa (1986), o investigador “observa os locais, (...) as pessoas, as actividades, os comportamentos, as interacções verbais, (...) as situações, os ritmos, os acontecimentos. Participa, duma maneira ou doutra, no quotidiano desses contextos e dessas pessoas. Conversa com elas (...)” (p. 132).

De forma a complementar a observação recorri ao registo multimédia (fotografias e vídeos), visto que “dão fortes dados descritivos, [sendo] muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e (...) frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). Assim sendo, este procedimento de recolha de informação permite guardar informação logo no momento da ação,

possibilitando, mais tarde, uma atenção mais cuidada e uma análise detalhada do acontecimento em questão.

Neste sentido tanto as fotografias como os vídeos “podem simplificar o recolher da informação factual” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 188), sendo que surgem diversas vezes associados à observação participante como forma de relembrar e auxiliar nos detalhes que não se realçaram no momento do acontecimento da investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), como o investigador é quem recolhe as informações, torna-se importante que este esteja “(...) atento ao seu comportamento, suposições e tudo o que possa afetar os dados que são recolhidos e analisados” (p.164). Desta forma, o investigador deve observar o contexto sem ter conceções prévias no que se refere ao período da ação que está a observar, preocupando-se em descrever tudo o que observou, sendo o mais próximo da realidade. Este procedimento de registo designa-se por notas de campo que são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estas anotações devem ser bem estruturadas e organizadas, de forma a facilitar a procura sempre que o investigador precisa de alguma informação em particular, assim sendo, Costa (1986) menciona que o investigador “regista, diária e sistematicamente: (a) observações e informações, (b) reflexões teóricas e metodológicas, (c) impressões e estados de espírito” (p.132).

Contudo, as notas de campo têm as suas restrições no que concerne à capacidade de informações que é possível recordar, por isso, é essencial que os registos sejam efetuados o quanto antes após as observações realizadas, visto que “(...) quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade” (Ludke & André, 1986, p. 32).

Segundo Bogdan & Biklen (1994) as notas de campo integram “dois tipos de materiais” (p. 152), sendo que o primeiro abrange a parte descritiva, onde o investigador relata, de uma forma objetiva, as ações que foram observadas no contexto da investigação. E o segundo contém uma reflexão do investigador com as suas opiniões, especulações, conceções, sentimentos e ideias acerca da observação descrita, ou seja, é anotada a parte mais subjetiva do que o investigador observou. É de salientar que esta

reflexão serve apenas para melhorar o estudo, sendo que o mais importante é a junção das duas, ou seja, descrever fidedignamente e refletir sobre o que foi descrito.

Na opinião de Bogdan & Biklen (1994), analisar os dados recolhidos é o modo como os investigadores encontram e organizam “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 e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p.205).

Bell (1997) afirma que a análise documental pode ser um meio bastante importante para complementar a informação recolhida através de outros métodos utilizados durante a investigação. Refere também que a análise documental tem duas fontes: as primárias que são as que “surgem durante o período de investigação” (p. 104) e as secundárias que são as interpretações realizadas no momento da investigação baseadas nas informações das fontes primárias (idem).

É de realçar que em todas as semanas de estágio reuni formalmente com as educadoras cooperantes, realizámos reflexões cooperadas, e tive também oportunidade de ter várias conversas informais, que me permitiram ter acesso às conceções das educadoras e compreender certas situações que observei nas práticas. Por esta razão não senti necessidade de realizar questionários ou entrevistas.

Após a recolha de informação fiz uma análise de toda a informação recolhida, através das notas de campo realizadas. Escolhi os aspetos mais relevantes sobre o tema do relatório e cruzei com as informações recolhidas através dos diferentes instrumentos, isto é, mobilizei os registos multimédia, fotos e vídeos, e as diversas notas de campo de observações, de conversas com as crianças e das reflexões cooperadas e conversas informais com as educadoras.

Neste sentido, fui fazendo durante os períodos de estágio o tratamento da informação, isto é, fui realizando este processo ao mesmo tempo que ia recolhendo os dados, pois “(...) a própria natureza do método intensivo de campo implica que, à medida que a recolha de informação se vai processando através do desencadeamento integrado das acções de pesquisa, o investigador esteja permanentemente a proceder a uma classificação e a uma interpretação dos dados” (Costa, 1986, p. 144).

De forma a analisar as observações realizadas durante os dois contextos de estágio decidi descrever as situações que vivenciei entre as educadoras cooperantes e as crianças como também entre as crianças, através das notas de campo, para descrever e compreender o momento da hora do almoço e as concepções das educadoras cooperantes. Apresento também notas de campo onde intervim, para compreender como poderia organizar a hora do almoço de forma a potenciar a autonomia e a participação das crianças. Tanto as reflexões cooperadas com as educadoras cooperantes como com os orientadores de estágio permitiram que refletisse de imediato sobre as situações observadas durante os contextos de estágio. Neste sentido, realizava sistematicamente esta análise para a concretização deste relatório como também para a compreensão da questão de investigação-ação.

Deste modo, no capítulo III, mais especificamente no ponto das intervenções, mobilizei as informações que eram mais relevantes acerca do tema deste relatório e relacionei-as com as intervenções realizadas em cada contexto e com os autores de referência.

Tinha como intenção fazer a análise documental dos documentos que enquadram as práticas das educadoras cooperantes, nomeadamente o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico, mas nas duas instituições não tive acesso a estes documentos por ainda estarem em construção. Deste modo, foi impossível analisar a informação destes documentos sobre as questões da rotina - especificamente o momento do almoço - autonomia e participação, que são os aspetos centrais para o tema deste relatório. Contudo, a partir das observações realizadas e das conversas informais que fui tendo com as educadoras cooperantes consegui compreender e mobilizar para o relatório as concepções das educadoras acerca deste tema e como é que ambas organizam a rotina, mais especificamente a hora do almoço.

Para finalizar, considero que os instrumentos de recolha de informação que descrevi e analisei anteriormente foram essenciais para a compreensão do meu objeto de estudo.

Capítulo III - Descrição dos Contextos e Apresentação e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo são apresentados os contextos onde decorreram os estágios, assim como a caracterização dos grupos e das equipas pedagógicas. Descrevo ainda como a rotina estava organizada. Para manter o anonimato dos contextos a creche é identificada como Instituição A e o jardim de infância como Instituição B. Como já foi referido anteriormente, em ambas as instituições não tive acesso aos Projetos Educativos e Projetos Pedagógicos, porque ainda se encontravam em construção.

É de realçar que tive quatro momentos de estágio: o primeiro e segundo momentos de estágio tiveram a duração de dez semanas e aconteceram no 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do ano letivo 2020/2021, nas valências de creche e jardim de infância respetivamente. No 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do ano letivo 2021/2022 voltei aos dois contextos educativos durante duas semanas em cada contexto.

Descrição dos Contextos Educativos

Instituição A – Contexto de Creche

Esta creche situa-se em Setúbal, é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) e tem capacidade para trinta e nove crianças. Procura responder adequadamente a cada criança e à sua respetiva família, fornecendo-lhes a oportunidade de usufruir de um espaço pensado para o desenvolvimento e para as necessidades de cada criança.

O quadro do pessoal da instituição era constituído por uma coordenadora pedagógica, que desempenha funções como educadora no berçário; duas educadoras; cinco auxiliares da ação educativa; duas auxiliares dos serviços gerais; uma técnica de psicomotricidade; uma professora de música; e uma técnica de serviço social.

a) Organização e Utilização dos Espaços e dos Materiais

A instituição funciona numa moradia que é constituída por dois pisos. O piso 0 que é composto pelo hall de acolhimento; gabinete de direção técnica; gabinete administrativo; casa de banho para as crianças; sala de isolamento; refeitório; copa;

arrecadação geral; balneário; exterior. No 1º piso estão as três salas de creche, berçário, sala 1/2 anos e a sala 2/3 anos; copa; instalação sanitária para as crianças/fraldário; e o exterior com equipamento lúdico.

No primeiro momento de estágio estagiei na sala dos 2/3 anos, esta estava organizada por áreas atendendo às necessidades e interesses específicos do grupo, à metodologia adotada e aos objetivos pedagógicos. A sala tinha bastante iluminação natural e tinha uma porta de acesso para o exterior. O recreio era realizado no espaço exterior da instituição sempre que as condições o permitiam. A educadora defendia que a organização do espaço da sala não deve ser fixa, mas sim, flexível, adaptado e modificado sempre que se justifique. Todos os materiais e objetos que existiam na sala eram selecionados tendo em consideração as intencionalidades educativas da educadora, eram diversificados, adequados e adaptados à promoção da aprendizagem ativa, da autonomia e da exploração livre.

Numa das paredes havia um armário, a que as crianças não tinham acesso, onde estavam guardados os materiais mais perigosos (tesouras, colas, agrafos, tintas...), alguns livros e brinquedos que a educadora guardava, de maneira a permitir rotatividade, para as crianças não brincassem sempre com os mesmos brinquedos. Por sua vez, a educadora tinha como intencionalidade que os espaços e materiais fossem sendo adaptados às necessidades e interesses das crianças e não fossem estáticos. Todos os restantes materiais estavam ao alcance das crianças para favorecer a sua autonomia. As dimensões dos móveis estavam adequadas à faixa etária, visto que as cadeiras, as mesas e as estantes que guardavam os brinquedos eram do tamanho das crianças.

A sala encontrava-se dividida em quatro áreas principais, bem equipadas, que as crianças podiam explorar sozinhas ou acompanhadas, nomeadamente a área do jogo simbólico/casinha, de grande grupo e biblioteca, dos jogos e a das construções. Estas áreas promovem nas crianças uma maior autonomia e uma apropriação de saberes. Não existia uma área para a expressão plástica organizada, contudo, a sala tinha três mesas e várias cadeiras, que podiam ser utilizadas para diversas propostas e situava-se perto de um lavatório, que possibilitava a higiene e limpeza após as atividades.

A sala não era o único espaço utilizado pelo grupo, em frente à porta da sala encontrava-se uma casa de banho para as crianças. No piso inferior também era usado o refeitório para o momento do almoço que estava equipado com uma zona para as crianças comerem, com mesas e cadeiras à sua medida e ao lado dispunha de uma copa, onde eram preparadas as refeições.

A educadora cooperante dava bastante relevância ao espaço exterior, uma vez que é um ambiente bastante importante para a continuidade do trabalho desenvolvido no interior da sala, sendo que as crianças tinham a oportunidade de explorarem tudo o que as rodeava. O espaço exterior era composto por uma área ampla, onde as crianças brincavam com areia e água, existia uma cozinha de brincar com os respetivos utensílios, um escorrega, alguns carros e uma horta onde as crianças iam, frequentemente, para observar o crescimento dos alimentos que elas próprias semeavam.

b) Caraterização da Equipa Pedagógica

A equipa da sala das estrelinhas era constituída pela educadora cooperante e uma auxiliar de ação educativa, no entanto como a auxiliar da sala estava de baixa médica, durante o período de estágio houve várias alterações.

A educadora desenvolvia a sua prática a partir da construção articulada do saber, de uma forma global e integrada, tendo em conta os diferentes estádios de desenvolvimento. A intencionalidade educativa decorria do processo reflexivo de observação, planificação, ação e avaliação, desenvolvido individualmente e/ou em grupo, tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança em particular e do grupo em geral. No que diz respeito à prática pedagógica, a educadora cooperante articulava diferentes abordagens embora privilegiasse os princípios do Movimento da Escola Moderna. A educadora permitia que as crianças tomassem decisões, promovendo, assim, uma participação ativa. Na minha opinião, a intervenção da educadora era intencional e tinha como finalidade apoiar e promover aprendizagens significativas que visem a construção da própria criança.

Não tive a oportunidade de presenciar reuniões com as equipas, todavia, observei algumas conversas informais entre as educadoras, onde partilhavam certas ideias acerca de temas específicos, por exemplo no Natal e no Dia de Reis.

As auxiliares de ação educativa que integraram esta equipa não possuíam muita experiência nesta área, sendo que algumas não tinham formação. Esta situação originou que não compreendessem a prática da educadora e estavam pouco motivadas para dar resposta às crianças. Perante esta situação, observei a educadora a explicitar as suas práticas pedagógicas e as suas intencionalidades educativas, todavia, a troca constante de auxiliar dificultou este processo.

c) Caracterização do Grupo

O grupo era constituído por dezassete crianças, das quais treze pertencem ao género masculino e quatro ao género feminino. As crianças tinham idades compreendidas entre os dois e três anos e tinham nacionalidade portuguesa, ou seja, o português era a língua materna do grupo. Catorze já estavam na instituição tendo transitado da sala dos 1/2 anos, com a educadora cooperante, e as restantes vinham de um contexto familiar.

Durante o meu percurso no estágio o grupo esteve destabilizado, devido ao facto de, nos primeiros meses, ter havido várias instabilidades na equipa pedagógica. Contudo, as crianças interessavam-se pelas atividades desenvolvidas e demonstravam bastante interesse em brincar uns com os outros, eram bastante participativos, comunicativos e interessados em explorar e descobrir o que os rodeava. Em suma, as explorações que este grupo fazia iam ao encontro dos seus interesses e necessidades individuais.

d) Organização das Rotinas

Nesta instituição, o acolhimento das crianças começava às 7:30h, era realizado à porta da creche (devido ao Covid-19) e não existia limite de hora para as famílias levarem as crianças à creche. Quando a criança chegava à sala, a educadora dirigia-se de forma calorosa, recebendo a criança no seu colo, ou não, dependendo do seu estado emocional. Desta forma, transmitia conforto e confiança à criança, de maneira a desenvolver laços afetivos com a mesma. Se necessário, tentava acalmá-la, de modo a minimizar o desconforto da separação entre a criança e a família. Caso não fosse a educadora a acolher a criança, esta perguntava à auxiliar que a trouxe se existia alguma informação importante por parte dos pais.

Após o acolhimento a educadora solicitava que as crianças se sentassem, em grande grupo no tapete, de modo a promover um momento de encontro e de boas-vindas partilhado por todos, incentivando as interações entre pares e a demonstração de interesse pelo outro. De seguida, procedia à distribuição do pão pelas crianças e conversava com elas enquanto comiam, sobre como se sentiam, quem as levou à creche ou outros assuntos que faziam sentido nesse dia. Desta maneira, a educadora tentava perceber as “circunstâncias” do grupo e eventuais interesses, preocupações ou expectativas que interferissem com os comportamentos individuais. Seguidamente, permitia que as crianças escolhessem uma história para lhes contar, sendo que neste momento ia utilizando várias entoações e expressões, de forma a captar a atenção do grupo.

Normalmente, a educadora questionava as crianças sobre o que pretendiam fazer, sendo que lhes conferia liberdade e autonomia para escolherem o que desejavam realizar ou as áreas onde queriam brincar. Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes iam circulando pela sala, estimulando e interagindo com cada criança e ajudando-as nas suas dificuldades, estando atentos a situações de perigo. Também, incentivavam as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais, bem como a explorar o espaço e os objetos que as rodeavam. Por vezes, existiam situações de interação individual (adulto-criança) que permitiam enriquecer a brincadeira e desafiar a criança a progredir. Para finalizar este momento, a educadora desenvolvia hábitos de organização, como, por exemplo, arrumar os objetos e os brinquedos que as crianças utilizaram nos seus respetivos lugares.

Ao fim da manhã, as crianças sentavam-se em grupo no tapete e a educadora formava grupos de três para que estas se deslocassem para a casa de banho. No momento da troca da fralda o adulto interagia com a criança, de forma a tornar este momento numa vivência afetiva e de aprendizagem, como, por exemplo, o conhecimento do corpo. Lavavam as mãos com o auxílio do adulto. Enquanto algumas crianças realizavam a sua higiene, as restantes aguardavam no tapete pela sua vez, sendo que a educadora ou as auxiliares interagiam com as mesmas neste momento.

Quando todas as crianças estavam prontas dirigiam-se, juntamente com os adultos para o refeitório. Quando chegavam ao refeitório dirigiam-se para as mesas a

correr. Este momento era muito confuso, pois as crianças quando chegavam ao refeitório corriam para as cadeiras e empurravam-se umas às outras para conseguirem ficar com o lugar que queriam. Observei diversas vezes cadeiras no chão e crianças a chorarem. Após estarem todos sentados a equipa começava a distribuir as sopas e as crianças começavam a comer autonomamente e/ou com o auxílio do adulto.

Durante o almoço, os adultos ajudavam as crianças consoante as suas necessidades individuais, promovendo a autonomia, através do incentivo para comerem sozinhas. A educadora incentivava a adoção de atitudes ou comportamentos desejáveis, como por exemplo: não deitar comida para fora do prato, não gritar e não atirar alimentos aos outros. Observei que as crianças durante a hora do almoço tinham algumas dificuldades em ingerir certos alimentos, em estarem sentadas à mesa e em interagirem com as outras crianças e adultos. Este era um momento de muita agitação e de ruído, sendo que não promovia um ambiente caloroso, prazeroso e apoiante para o desenvolvimento das crianças.

Quando acabavam de almoçar voltavam para a sala. A educadora pedia às crianças que se dirigissem aos respetivos catres e que se descalçassem, de forma a incentivá-las a realizar autonomamente algumas tarefas e auxiliava os que ainda não conseguiam fazer sozinhos. Após estes procedimentos, as crianças deslocavam-se para a casa de banho para mudarem a fralda ou usarem a sanita. Depois de todas as crianças estarem deitadas, a educadora colocava uma música relaxante para adormecerem e dirigia-se a cada uma delas para as tapar e certificar-se de que todas tinham o que necessitavam para dormir (como, por exemplo, a chupeta ou objeto transicional). Durante a sesta, o ambiente era tranquilo e a educadora estava atenta a cada criança, identificando necessidades específicas e respeitando o seu ritmo individual.

Por volta das 15:00h, as crianças começavam a acordar naturalmente e a educadora ajudava a calçar os sapatos e a vestir as camisolas. De forma a tornar este momento numa vivência afetiva, os adultos ajudavam as crianças a saírem das suas camas e falavam de uma forma carinhosa, para que estas tivessem um acordar tranquilo. Depois das crianças realizarem a sua higiene e dos adultos terem arrumado todos os catres, o grupo sentava-se nas mesas da sala para lanchar.

Durante o lanche o ambiente era mais tranquilo comparativamente ao almoço, uma vez que era realizado na sala, não tendo, assim, o barulho excessivo do refeitório. Os adultos incentivavam as crianças a comerem sozinhas com o auxílio da colher. Depois de terminado o lanche a educadora permitia que o grupo brincasse na sala ou no exterior. A partir deste momento os pais começavam a dirigir-se à instituição para irem buscar as crianças, sendo que quando estas eram entregues, a educadora ou auxiliar, transmitiam aos pais informações significativas do dia da criança em questão.

Às terças-feiras, no período da manhã, existia a aula de música que era lecionada por uma professora e, às quartas-feiras, a aula de psicomotricidade que era lecionada por outra professora.

Na minha perspetiva enquanto profissional generalista, estes momentos podiam ser dinamizados pela educadora, uma vez que podem e devem ser articulados com diversas áreas do saber e devem partir do interesse e necessidade das crianças. Assim, não existiria a necessidade de se interromper certas dinâmicas/brincadeiras que as crianças estavam a desenvolver, para que estas se dirigissem a estas aulas. Se fosse a educadora a dinamizar estes momentos seriam promovidas aprendizagens que teriam mais significado para o grupo.

De acordo com informações fornecidas pela educadora e com base na observação feita, posso afirmar que toda a rotina era constituída por momentos educativos e com intencionalidade, que se caracterizavam pela sua previsibilidade e adequação ao grupo. Apesar de existirem horários organizados e consistentes, os mesmos eram flexíveis, sendo respeitada a individualidade de cada criança. A duração e a proposta de atividades, dependia sempre do interesse e das necessidades do grupo e de cada criança, na sua individualidade.

A educadora privilegiava a autonomia do grupo durante os vários momentos que decorriam ao longo do dia. E pelo que observei, o grupo demonstrava ser autónomo nas suas brincadeiras, na ida para o refeitório (sendo que a educadora os incentivava a descerem pelas escadas e já todos o faziam sozinhos) e no momento das refeições, embora que, por vezes, existiam algumas crianças que demonstravam algum cansaço ou preguiça e acabavam por solicitar a ajuda de um adulto. Todas as crianças comiam o

segundo prato com garfo, porém, algumas ainda tinham tendência para ajudar com a mão. Apesar destas situações, a educadora utilizava diversas estratégias para as minimizar, tais como, a utilização de livros, conversas com as crianças acerca de momentos agradáveis da sua vida familiar, cantava canções, entre outros.

Na casa de banho, os lavatórios estavam à altura das crianças, no entanto, o grupo necessitava sempre do auxílio dos adultos para lavar as mãos e a boca. A maior parte das crianças usava fralda, todavia, a educadora motivava-as a utilizarem as sanitas, sendo que quatro já tinham essa autonomia. No momento da sesta, as crianças adormeciam com uma música calma e algumas, precisavam dos adultos perto de si para se tranquilizarem. Os catres eram colocados sempre no mesmo sítio, de forma que cada criança identificasse a sua cama.

Em síntese, embora que a rotina estivesse estabelecida podia ser ajustada sempre que houvesse necessidade, apoiando as crianças a anteciparem o que ia acontecer, a confiarem nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade, ajudando-as a lidar com as transições e ganhando um comportamento responsável.

Instituição B – Contexto de Jardim de Infância

A instituição B é uma instituição de ensino público com as valências de jardim de infância e primeiro ciclo, que se situa no distrito de Setúbal. Esta instituição procura integrar as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, formando cidadãos ativos, conscientes e participantes que contribuem para a mudança de atitude social. A equipa do jardim de infância é constituída por quatro educadoras, quatro assistentes operacionais de sala, uma técnica e cinco assistentes operacionais de animação de atividades de apoio à família.

a) Organização e Utilização dos Espaços e dos Materiais

Na organização da sala a educadora tinha como intencionalidade proporcionar diversas experiências nos vários domínios, considerando os interesses e necessidades do grupo. Pretendia que as crianças desenvolvessem a sua independência e autonomia, se apropriassem do espaço e compreendessem as possibilidades que existem nas várias áreas da sala. A educadora definiu no início do ano alguns espaços permanentes na sala, que são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagens destas faixas etárias.

Contudo, estas áreas não se mantiveram estanques no tempo tendo sido modificadas, em conjunto com as crianças, sendo que desde o início do ano vão sendo introduzidas novas áreas, novos materiais e retirados outros em determinados locais, de maneira a dar rotatividade aos materiais existentes e incentivar a curiosidade das crianças nos vários espaços.

As áreas definidas eram a área do faz-de-conta, da escrita, da arte, da biblioteca, área dos jogos de mesa, das construções, das experiências e a do computador. As crianças podiam escolher livremente as áreas que pretendiam explorar, de forma a desenvolver competências essenciais no desenvolvimento global das mesmas e a valorização do espaço, sendo que a educadora propunha a realização de algumas atividades e projetos nas respetivas áreas. É de salientar que cada área da sala estava devidamente identificada com registo escrito e no início do ano foi decidido com as crianças o número máximo das mesmas em cada área, dado que perceberam que se tornava difícil e confuso ficarem muitas crianças numa só área.

A sala era arejada e tinha bastante luz natural. No que remete para a organização do espaço considero que este pretendia proporcionar conforto e segurança ao grupo de crianças, promover relações sociais de interação positiva, como também desenvolver competências de autonomia. A maioria dos materiais estavam ao alcance das crianças e estavam identificados com etiquetas, com imagem e palavra associada, de maneira a facilitar a sua utilização e arrumação de forma autónoma.

Considero que a sala era pequena quer para o número de crianças que a frequentava, quer para o número de áreas que estavam definidas, o que trazia alguns constrangimentos, nomeadamente alguns materiais não estavam ao alcance das crianças. No entanto, sempre que as crianças os pretendiam utilizar a educadora tinha o cuidado de os disponibilizar de imediato. A organização do espaço era flexível, uma vez que as áreas e os materiais podiam ser alterados, de maneira a despertar curiosidade em certas áreas e responder às necessidades e interesses das crianças. De forma a valorizar e realçar os trabalhos que as crianças realizavam, a equipa pedagógica pendurava na sala e afixava em placards no hall de entrada da escola para que todas as crianças os observassem. O papel da equipa pedagógica nas áreas da sala era, maioritariamente, interagir e participar nas brincadeiras com função de auxiliar,

incentivar e envolver as crianças, observando atentamente as ações e interações das mesmas.

O espaço exterior da escola era bastante amplo sendo que as crianças durante o dia podiam usufruir de dois tipos de recreio. Um deles dispunha de alguns jogos lúdicos pintados no chão, onde as crianças de forma autónoma podiam explorá-los durante o recreio, como neste espaço não existia muitos objetos, as crianças podiam correr, saltar, cavar, colecionar pedras, observar e brincar com os animais que estavam na terra. Existia também uma horta pedagógica na qual, as educadoras e assistentes juntamente com as crianças, cultivavam algumas hortícolas e leguminosas. No outro recreio existiam vários materiais que as crianças podiam explorar, tais como, um escorrega, baloiços, areia e quando se deslocavam para este espaço tinham a oportunidade de levar caixas com brinquedos (baldes, pás, animais, carrinhos, bolas...). As crianças gostavam bastante deste local, dado que podiam desenvolver atividades físicas, como correr, trepar, baloiçar, escorregar, cavar, encher e esvaziar os baldes com areia, fazer diferentes tipos de jogos de regras, jogar à bola, etc.

A educadora na organização do espaço e dos materiais baseava-se no conhecimento do grupo de crianças, permitindo que estas desenvolvessem a autonomia e contribuíssem para esta organização. Considero que, apesar do pouco espaço existente na sala, a educadora organizou o espaço de forma adequada, uma vez que este atraía o interesse, a curiosidade e, simultaneamente, proporcionava a segurança e a autonomia que as crianças necessitavam, facilitava a comunicação, a aprendizagem e a exploração do grupo.

b) Caraterização da Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica era constituída pela educadora de infância e por uma assistente operacional. A educadora baseava-se, essencialmente, nos princípios do Movimento da Escola Moderna e do Modelo High Scope. Fomentava uma organização cooperativa do grupo como um caminho para a participação ativa na vivência democrática, promovendo o desenvolvimento do comportamento autónomo, da responsabilidade e da expressão. De maneira a tornar as aprendizagens significativas para as crianças, observei a educadora a elaborar atividades/projetos a partir dos interesses que surgiam das crianças. A educadora desenvolvia, também, um trabalho

centrado na educação para a cidadania, tendo como intencionalidade a prática de uma pedagogia que assentasse no desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros e pelo mundo que os rodeia. Porém, nestes projetos a educadora também pretendia realizar trabalhos individuais, a pares ou em pequenos grupos, para oferecer uma atenção individualizada a cada criança.

c) Caraterização do Grupo

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, treze raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que vinte frequentaram anteriormente jardins de infância, das quais treze já faziam parte deste grupo e cinco estavam a frequentar pela primeira vez um jardim de infância.

Era um grupo heterogéneo e eram crianças independentes nas tarefas que realizavam e na resolução de situações novas, porém, algumas crianças revelavam dificuldades ao nível da autonomia, necessitando do apoio do adulto na resolução de situações do quotidiano e na sua rotina (higiene, refeição, arrumação dos seus pertences). De uma forma geral, as crianças eram respeitadoras nas relações com os adultos e com os seus pares, participativas e interessadas pelas atividades sugeridas e pelas diversas áreas da sala.

d) Organização das Rotinas

A educadora tinha como intencionalidades desenvolver uma rotina organizada e estruturada, proporcionando flexibilidade à mesma, de forma a respeitar as características do grupo e necessidades de cada criança. Os horários estabelecidos não eram rígidos, visto que quando o grupo necessitava ou sempre que se justificava ajustavam a rotina. Apenas os momentos das refeições é que eram realizados à hora definida, devido à partilha do refeitório com os alunos do 1º ciclo.

O momento do acolhimento era assegurado pela assistente operacional da sala, que recebia as crianças no portão da escola. Posteriormente, levava as crianças até à sala. Após a chegada da educadora, o grupo entrava na sala e cada criança sabia que tinha de marcar a presença na tabela de presenças, sendo que foi previamente debatido e acordado com o grupo desde o início do ano. Esta tabela era usada como um registo de presenças normal, todavia proporcionava outras oportunidades de leitura, como, por

exemplo, a descoberta dos ritmos temporais (para perceberem quando foram à escola, desenvolver noções: “ontem/hoje/amanhã”, etc.).

De seguida, as crianças dirigiam-se ao tapete, sentavam-se na sua cadeira e aguardavam que a educadora iniciasse a reunião do conselho, onde as tarefas do dia eram distribuídas e colocadas num quadro. É importante salientar que a educadora incentivava as crianças a estarem atentas e a envolverem-se ativamente, para que ajudassem os colegas sempre que estes se sentissem hesitantes na realização das tarefas.

A educadora conversava com o grupo sobre os trabalhos ou projetos que necessitavam de ser acabados, que tipos de trabalhos gostariam de realizar e, quando não houvesse trabalhos para terminar, perguntava a cada criança para que área da sala desejava ir. Enquanto as crianças estão nas áreas podiam brincar, contudo, tinham sempre em atenção que quando pretendiam mudar de jogo ou área tinham de arrumar os brinquedos nos locais destinados.

Quando o tempo permitia as crianças brincavam no espaço exterior. Após este momento, era realizada a higiene e, posteriormente, eram encaminhados para o refeitório, para almoçarem. Durante o momento de higiene o grupo demonstrava autonomia, todas as crianças já sabiam lavar as mãos e utilizar as sanitas para a sua higiene, porém, quando o grupo todo se dirigia às casas de banho era necessário pelo menos um adulto por casa de banho, de forma a auxiliar as crianças neste momento.

Durante a hora da refeição uma das assistentes técnicas costumava auxiliar o grupo e quando chegavam ao refeitório a educadora ou as assistentes determinavam os lugares das crianças. Neste momento algumas crianças ficavam desagradadas com os lugares que os adultos escolhiam. Assim que se sentavam, começavam a comer a sopa, contudo, algumas crianças ficavam descontentes por serem “obrigadas” a comer a sopa. Observei as crianças durante a hora do almoço e compreendi que algumas não gostavam da sopa e que não sabiam que ingredientes estavam presentes, sendo que, por essa razão, não a provavam e diziam que não gostavam.

O segundo prato e a fruta eram também servidos pelos adultos devido à gestão do tempo e do espaço. Neste momento as crianças tentavam conversar entre si, porém

eram interrompidas e apressadas pelo adulto para terminarem a sua refeição o mais rápido possível, pois o refeitório era partilhado com as crianças de primeiro ciclo que iam almoçar a seguir às crianças do jardim de infância. Neste momento o ambiente era confuso, não era propício à socialização e ao diálogo entre crianças, os adultos apressavam as crianças a comer, não respeitando os seus ritmos individuais.

Após o almoço as crianças faziam a sua higiene e dirigiam-se com as assistentes para o espaço exterior disponível para o jardim de infância. Quando a educadora chegava ao recreio reunia-se com o seu grupo e iam para as casas de banho. Quando as crianças terminavam a sua higiene, bebiam água e reuniam-se no tapete para que, através do diálogo, retornassem à calma e em grande grupo escolhessem o que queriam fazer da parte da tarde.

O lanche era realizado dentro da sala. De seguida, realizava-se a última reunião do conselho do dia onde, novamente, as crianças planeavam o que tinham para fazer, apresentavam ao grupo projetos que realizaram, individualmente ou em grupos, e no final escolhiam as áreas que desejavam ir.

Relativamente aos momentos de transição, não existia muitos períodos de espera, porém, quando existia algum adulto da sala cantava canções com as crianças ou aproveitava esses momentos como forma de relaxamento, preparando, dessa forma, o próximo momento.

Em suma, a organização do tempo era flexível, dado que era negociada entre a educadora e as crianças, de acordo com as necessidades que eram definidas durante os vários momentos. As crianças tinham oportunidade de participar na planificação do dia e nos projetos que desejavam fazer, desenvolver atividades ou projetos, apresentar, avaliar e trocar ideias em grupo acerca dos trabalhos apresentados, brincar nas áreas da sala e no espaço exterior, entre outras atividades. A equipa pedagógica realizava muitas vezes trabalhos em pequenos grupos, de forma a proporcionar um acompanhamento e atenção mais individualizada a cada criança.

Apresentação e Interpretação das Intervenções

1- Intervenções no Contexto de Creche

O contexto de creche foi onde foi definido o tema a desenvolver no projeto de investigação. O seguinte excerto retirado da 2ª reflexão cooperada, com a educadora cooperante, foi fundamental para refletir acerca da escolha do tema:

Expliquei a terceira ideia, que surgiu durante a observação da rotina das crianças, sendo que percebi que havia um momento em que sentia alguma fragilidade perante os comportamentos do grupo, esse momento é o das refeições, mais especificamente na hora do almoço. Referi que as crianças durante as refeições têm algumas dificuldades em comer certos alimentos, na apropriação das “regras” à mesa e na forma de interagir com as outras crianças e adultos. Mencionei ainda que estes momentos, na minha perspetiva, não são mal orientados pela equipa pedagógica, todavia, considero que poderiam ser melhorados, visto que é um momento de muita agitação e de ruído, sendo que não promove um ambiente caloroso, prazeroso e apoiante para o desenvolvimento das crianças.

2ª Reflexão Cooperada, Educadora A, nota de campo 1, 23 de novembro de 2020

Após definir o tema a partir de uma situação observada neste contexto, comecei a pensar na forma de intervir de maneira a potenciar e melhorar a hora de almoço, para promover a autonomia e participação das crianças tornando, em simultâneo, o ambiente mais calmo e prazeroso. Para isso foi necessário e imprescindível refletir sobre este momento da rotina com a educadora cooperante, de forma a compreender a sua perspetiva e a maneira como poderia, enquanto estagiária, intervir adequadamente respeitando as necessidades, interesses do grupo e a prática pedagógica da educadora.

a) “Vamos Almoçar Fora!”

A primeira intervenção foi realizada no dia 21 de dezembro de 2020, sendo que foi uma intervenção que partiu da sugestão de uma das crianças (L. com 3 anos), quando referiu durante uma brincadeira na cozinha do recreio que gostava muito de almoçar no exterior. Como estava bom tempo a equipa pedagógica decidiu, em conjunto com as crianças, almoçar no exterior de forma a dar resposta à proposta de L., a promover a participação e autonomia, tornar o ambiente prazeroso e tranquilo, promover as regras de saber estar à mesa e a cooperação entre pares.

Como foi uma intervenção decidida no momento implicou algumas adequações ao nível da organização do momento da refeição, porque habitualmente o almoço é realizado no espaço polivalente no piso zero, onde estão as mesas, as cadeiras e a

cozinha. Por essa razão, a equipa também teve que se organizar para tornar possível esta alteração.

Enquanto a educadora e a auxiliar providenciaram o necessário para que o almoço se realizasse no exterior, eu fiquei com o grupo e cantei algumas canções escolhidas pelas crianças. Compreendi que as crianças estavam muito contentes por ser algo novo para elas, sendo que foram verbalizando algumas frases que demonstram o seu entusiasmo perante este momento:

T. (3 anos): Boa, vamos comer na rua!!

L. (3 anos): Vai ser um dia diferente!

D. (3 anos): O D. nunca comeu na rua, que bom!

Nota de campo 2, 21 de dezembro de 2020

Após este momento, a educadora e a auxiliar chegaram com os tabuleiros com o almoço, os pratos e os talheres para que puséssemos a mesa. Após estar tudo preparado, as crianças tiveram a oportunidade de se servirem autonomamente, pois os tabuleiros com o almoço foram colocados em cima das mesas. Foi interessante observar este momento, pois as crianças tiveram a possibilidade de pela primeira vez de se servirem e observei a cooperação entre as crianças, sendo que quando alguma criança tinha dificuldade em servir-se, outra criança ajudava a colocar a comida no prato. Esta situação retrata a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, que refere que os pares mais competentes apoiam os outros para que em conjunto aprendam e se desenvolvam (Fino, 2001).

Algumas crianças costumavam estar descontentes durante este momento no refeitório, pois neste local havia muito barulho e estavam duas salas presentes durante este momento o que originava alguma confusão, porque havia vários adultos a andar pelo refeitório para irem à copa buscar a refeição para as crianças. Com esta intervenção observei melhorias, pois as crianças estavam calmas e bem-dispostas por estarem a almoçar ao ar livre e como só estava uma sala a almoçar no recreio não havia o barulho excessivo que se ouvia, normalmente, no refeitório. O facto de se poderem servir, o que não acontecia no refeitório, possibilitou que experimentassem novos alimentos e que comessem de forma tranquila sem a confusão que existia habitualmente no refeitório.

Contrastando com o que acontecia habitualmente, foi um momento tranquilo, em que as crianças tiveram a oportunidade de participar ativamente, porque os tabuleiros com a refeição foram colocados em cima da mesa para que as crianças se servissem autonomamente, o que não acontecia quando almoçavam no refeitório. Este momento surgiu do interesse de uma criança e que o adulto, por estar atento, proporcionou uma experiência diferente, como James (2019) refere (...) dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar a contribuição única que as perspetivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social” (p.221). Desta forma, demos voz à criança tendo em conta a sua sugestão sobre a hora do almoço, sendo que tanto eu, como a auxiliar e a educadora cooperante nos organizámos para que o momento fosse possível. Realçar que o facto de a rotina ter sido alterada, ou seja, o almoço não ser no refeitório, não foi impedimento.

Durante o almoço uma das crianças estava reticente relativamente ao segundo prato:

Estagiária: O que se passa D.? Porque é que não queres comer?

D. (3 anos): Não gosto...

Estagiária: Do que é que não gostas?

(O D. apontou com o dedo para os brócolos e para a cenoura.)

Estagiária: Compreendo que possas não gostar de certos alimentos, mas podemos experimentar um destes hoje, pelo menos só um pouco para vermos se este que é feito aqui na escola gostas. Qual é que preferes provar? A cenoura ou os brócolos?

D. (3 anos): Hmm...” ete” (apontando para a cenoura).

Nota de campo 3, 21 de dezembro de 2020

Apesar de D. referir que não gostava dos vegetais que estavam no prato sugeri que provasse pelo menos um dos alimentos, dando-lhe oportunidade de escolher um, estando ao seu lado para a apoiar, pois é importante que o educador ajude a criança a adquirir hábitos positivos sobre si própria e o ambiente que a rodeia, sendo que “no caso de alimentos que não sejam facilmente aceites, deve-se continuar a oferecê-los mantendo uma atitude firme, mas carinhosa” (Loureiro, Câmara, & Goes, 2017, p. 29). Ao refletir com a educadora cooperante sobre esta situação percebi que a educadora concordou com a minha intervenção:

Considero que devemos criar estratégias para levar as crianças a provar novos alimentos, pois os gostos educam-se. Porém não defendo que se deva obrigar as crianças a comer. Devemos negociar com as crianças o que é que não querem provar e levá-las a provar outros alimentos. Assim sendo, é bastante importante a maneira como falamos com as crianças e como as consideramos enquanto seres competentes e seres capazes que são.

Educadora A, nota de campo 4,21 de dezembro de 2020

Este almoço demorou um pouco mais de tempo do que tínhamos pensado, todavia, não foi um problema, uma vez que permitimos que as crianças desfrutassem deste momento num ambiente calmo e prazeroso. Foi fundamental a atitude da educadora em não apressar o momento, reconhecer a importância da rotina flexível, para responder às necessidades e interesses das crianças. Só uma rotina flexível “permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões, e resolver problemas à “dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Assim, o fator tempo deve ser privilegiado pelo educador, na medida em que é essencial para que as crianças construam o seu conhecimento, promovendo, desta forma, um ensino-aprendizagem centrado no ritmo de cada um. Post & Hohmann (2011) corroboram a mesma ideia, sendo que o educador deve abordar a organização dos vários momentos “(...) de forma tranquila, dando tempo às crianças para lidarem com os acontecimentos e as rotinas de cuidados diários de acordo com o temperamento individual” (p. 201).

Balanco da Intervenção: “Vamos Almoçar Fora!”

Apesar de ter sido uma atividade espontânea e terem existido algumas dificuldades na organização deste momento, foi bastante interessante e fundamental para que as crianças usufríssem de um momento mais tranquilo e prazeroso, privilegiando o ar livre, as regras de saber estar à mesa, a cooperação entre pares, a autonomia e a participação das mesmas.

Segundo o Manual de Processos Chave (creche) o momento das refeições deve ser agradável para todos os intervenientes e os adultos devem permitir que as crianças ajudem a “(...) colocar os pratos, guardanapos e talheres na mesa” (ISS, 2016, p. 60), que usem os talheres para comer e segurem o copo para beber. Enquanto observadora participante percebi que as crianças estavam muito contentes, pois nunca tinham almoçado no exterior (anexo 1) e o ambiente durante o almoço, sem a confusão e o

barulho excessivo do refeitório, foi uma mais-valia. As crianças que costumavam chorar durante a hora de almoço estiveram muito tranquilas, comeram tudo e serviram-se autonomamente (anexo 2). Compreendi que foi um momento prazeroso e de bem-estar para as crianças.

Através de uma conversa com a educadora cooperante acerca da rotina esta referiu que:

A rotina só poderá fazer sentido se tiver como ponto de partida a escuta ativa dos seus principais intervenientes, as crianças. As crianças têm um papel fundamental na definição das rotinas. Uma rotina funcional e securizante é uma rotina criada com as crianças e atendendo às suas características e necessidades.

Educadora A, nota de campo 5, 27 de janeiro de 2021

Considero que este momento foi uma oportunidade para refletirmos, mais uma vez, sobre como o ambiente habitual do almoço era confuso, foi fundamental para proporcionar autonomia e participação às crianças, reconhecendo e respeitando os seus interesses e necessidades e foi importante para perceber a importância de uma rotina flexível, que permitiu “(...) o inesperado, estruturando a intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador de situações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem” (Proença, 2004, p. 15), proporcionando liberdade às crianças para participarem de forma ativa, respeitando e dando resposta às necessidades de cada uma.

b) “Os Nossos Individuais para a Hora do Almoço”!

A primeira intervenção planeada realizada no âmbito do projeto de investigação foi a construção de individuais para a mesa e está relacionada com os lugares das crianças durante a hora do almoço, com a intencionalidade de promover a autonomia e a participação das crianças (apêndice 1).

As crianças não tinham lugares definidos à mesa o que, na minha opinião, promove a autonomia das crianças, contudo, neste momento essa estratégia não estava a promover um ambiente tranquilo. Refleti com a educadora cooperante sobre esta situação e propus a construção de individuais para a mesa, com a intencionalidade de contribuir para que a entrada das crianças no refeitório fosse mais tranquila. Planifiquei a realização de individuais com as fotografias de cada criança, para que quando chegassem ao refeitório não necessitassem de correr para guardar o seu lugar.

Para fazer a proposta da realização dos individuais para a mesa do almoço, comecei por contar a história “Não quero comer a sopa!” (Oom, 2013). A leitura desta história originou uma conversa entre adultos/crianças e crianças/crianças sobre o momento da refeição e foi indutor para a atividade que se seguia, a construção dos individuais que apresentei ao grupo.

A construção dos individuais para a mesa incluía a estampagem com frutos, nas folhas de papel, pelo que levei os frutos e permiti que as crianças os explorassem livremente, de forma a envolver as crianças no processo de estampagem e para que as crianças sentissem a textura de cada um. Questionei as crianças acerca de algumas características dos frutos e cortei-os à frente delas (anexo 3), de maneira a permitir que experimentassem os diversos sabores (conversando acerca da doçura, no caso da laranja, maçã e da pera, ou acidez, no caso do limão) (anexo 4), ou seja, permiti que se familiarizassem com os materiais que, posteriormente, iam manusear na atividade.

B. (3 anos): Sabe mal... (anexo 5)

T. (3 anos): É amargo!

Estagiária: É verdade o sabor do limão é amargo, mas e o sabor da laranja acham que também é amargo?

J. (3 anos): Não, a J. gosta muito de laranja, é doce, mas o limão não...

Nota de campo 6, 18 de janeiro de 2021

Perante a reação das crianças à experimentação dos sabores dos frutos compreendi que sabem distinguir algumas características dos frutos e verbalizar as suas diferenças, adquirindo desta forma diversos conhecimentos a partir da partilha e participação de cada criança. Tomás (2007) salienta que as crianças ao participarem no contexto onde estão inseridas permite que se envolvam e se tornem capazes de responder adequadamente a situações que possam surgir, aprendem a valorizar a opinião dos outros como, também, as suas próprias opiniões, sendo que, através da participação, as crianças contribuem para a tomada de decisões e adquirem experiência.

A seleção da atividade da estampagem com as frutas foi baseada nos interesses do grupo, porque a maioria das crianças tinha interesse por realizar atividades com tintas. Para ser relacionado com alimentação optei pela técnica da carimbagem com

frutas (anexo 6), de forma a fazer sentido e proporcionar novas experiências às crianças, pois nunca tinham feito esta técnica.

Uma das crianças mostrou desagrado com o uso das tintas e das frutas, sendo que nem lhes quis tocar. De acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), o educador de infância deve assumir diversos compromissos em toda a sua prática, sendo que um deles é “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Moita et al., 2011, p. 1). Assim sendo, o educador deve refletir e criar diversas estratégias para incluir todas as crianças nas atividades dinamizadas durante a rotina. De forma a incluir a criança A. na atividade adaptei os materiais utilizados, porque A. mencionou que preferia usar canetas para a realização desta atividade. Segundo Mantovani (2013, p.27),

(...) se encararmos as crianças com prazer, curiosidade e seriedade, iremos, em conjunto, encontrar nelas as orientações necessárias para nos desembaraçarmos das ideias de que há apenas uma solução - a nossa - e para descobrir novas ideias, novas soluções, negociadas em conjunto.

Para ir ao encontro das necessidades e interesses desta criança, disponibilizei canetas de diversas cores para que ilustrasse o seu individual (anexo 7), de forma a sentir-se mais tranquilo e interessado. Desta forma, permiti que a criança realizasse na mesma a atividade, mas de uma forma mais tranquila e prazerosa para ela.

Para dar continuidade à atividade realizámos, de forma individualizada, a produção escrita do que as crianças tinham criado (anexo 8). Foi uma oportunidade de dar voz às crianças sobre o que tinham realizado, pois “(...) dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social” (James, 2019, p. 221). Neste sentido, foi muito interessante ouvir os relatos das crianças, pois demonstraram que sabiam a utilidade do que tinham realizado (anexo 9). Esta estratégia foi uma mais-valia para o desenvolvimento da linguagem oral, porque as crianças explicitaram a utilidade do

material que tinham construído, explicando a sua importância, que utensílios devem ser sobrepostos nos individuais e, ainda, alguns gostos particulares de alimentação:

J. (2 anos): É para pôr os pratos, os copos, a colher e o garfo. A J. põe a mesa com a L.

k. (2 anos): É para a mesa.

T (3 anos): É para o almoço. O T. come tudo, feijão verde! O T. come com o garfo...os bebés comem com as mãos.

Nota de campo 7, 20 de janeiro de 2021

Depois de os individuais estarem terminados plastifiquei-os na presença das crianças, porque considerei importante serem envolvidas no processo. Optei por fazer em pequenos grupos, pois era mais fácil de gerir o grupo, de poder apoiar e estar mais disponível. Durante este momento as crianças perguntaram que máquina era aquela e para que é que servia. Expliquei-lhes que a máquina servia para plastificar trabalhos e que estávamos a utilizá-la para que os individuais pudessem ser limpos e não se estragassem durante o almoço. Durante este processo as crianças exploraram as folhas antes e depois de serem plastificadas e compreenderam que o seu trabalho estava diferente:

T. (2 anos): Ahh! Está dura...

S. (3 anos): Brilha!

L. (3 anos): A L. gosta muito!

Estagiária: Sim, os vossos individuais agora estão diferentes. Assim estão mais protegidos para a hora do almoço, pois ficam mais fáceis para serem limpos!

Nota de campo 8, 20 de janeiro de 2021

Tive a oportunidade de observar as crianças a utilizarem os individuais durante o almoço, sendo que, antes de serem colocados nas mesas, perguntei quem é que queria ajudar a pôr a mesa. Esta foi uma tarefa que nunca tinha sido realizada pelas crianças. Quase todas as crianças se disponibilizaram e, por essa razão, combinámos em grupo que todos os dias poderiam deslocar-se duas ou três crianças para o refeitório, antes da hora de almoço, para ajudarem nesta tarefa. Segundo Tomás (2006) “participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p.207), neste sentido, a participação é um processo de escuta e de socialização consciente da relação entre adulto e criança, em que ambas as partes

têm a oportunidade de expor as suas sugestões e interesses, considerando durante a negociação tudo o que acontece no seu dia a dia.

No primeiro dia observei duas das crianças a colocarem a mesa (anexo 10) e percebi que ambas sabiam os lugares do prato e dos talheres, exceto o copo, e, também, demonstraram alguma dificuldade em encontrarem os individuais que não tinham os objetos todos. Durante o almoço constatei que a maioria das crianças teve cautela com o seu próprio individual, sendo que tentaram não sujar nem estragar o que tinham criado (anexo 11). Era hábito as crianças beberem água antes de irem para o refeitório e eu propus que o copo estivesse na mesa ao almoço, para que cada criança pudesse beber água quando tivesse sede. Observei que a utilização do copo de água trouxe algumas dificuldades a algumas crianças, pois foi a primeira vez que foi disponibilizado na hora do almoço. A introdução do copo de água durante o momento do almoço originou alguma confusão nos primeiros dias, pois muitas das crianças brincavam com o copo de água ou entornavam o seu conteúdo.

Balanco da Intervenção: “Os Nossos Individuais para a Hora do Almoço”!

De acordo com as conceções da educadora cooperante:

O momento de refeição deve ser um momento social e de confraternização. Pretende-se que as crianças sejam autónomas na sua alimentação, que comuniquem umas com as outras, ou seja, não devemos proibir o diálogo entre as crianças. Estar à mesa não é apenas uma satisfação das suas necessidades, mas também um momento de socialização. Por essa razão preconizo as regras sociais no sentido de mostrar às crianças como é que nos devemos sentar à mesa, que comportamentos devemos ter, quais os utensílios que utilizamos...

Educadora A, nota de campo 9, 17 de novembro de 2021

Neste sentido, a hora da refeição para além de ser um momento de satisfação das necessidades básicas das crianças é um momento fundamental para a socialização. É essencial que os educadores estejam atentos e reflitam acerca de como este momento está organizado, para proporcionarem às crianças um momento tranquilo e prazeroso, pois de acordo com Post & Hohmann (2011) “durante as refeições, os educadores proporcionam uma atmosfera calma e descontraída, de modo que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros” (p.222), ou seja, é um momento que possibilita as interações e o fortalecimento de relações.

Nesta intervenção tive diferentes intencionalidades, tais como, envolver as crianças no processo, organizá-las (em grupo ou individualmente) nas atividades e ir ao encontro das suas necessidades e interesses. As crianças participaram ativamente nesta atividade, através da ação que tiveram na exploração dos frutos foram-se apropriando de novas compreensões essenciais para adquirirem novos conhecimentos e/ou consolidarem conhecimentos já adquiridos acerca deste tema (Folque & Bettencourt, 2018).

Apresentei a atividade em grande grupo, permitindo que todos pudessem explorar os frutos e em conjunto conversássemos sobre o que faziam e sentiam. Contudo, quando implementei a atividade da estampagem com os frutos, optei por realizar a tarefa em pequenos grupos, privilegiando o processo de escuta ativa perante as dificuldades, reações e falas das crianças. Pois, tal como Portugal (2017) refere “[e]m grupos mais pequenos, os contactos e diálogos entre adultos e crianças são potenciados, sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades” (p.58).

Refletindo com a educadora cooperante salientámos a importância de envolvermos as crianças em todas as atividades referidas anteriormente. O facto de conferirmos ao grupo a participação nesta dinâmica, prioriza “o respeito, a confiança e atenção ao cidadão criança (...)” (Portugal, 2017, p. 59).

Reconheço a criança como um ser competente e capaz, sendo que uma das minhas estratégias para potenciar a participação das crianças é a utilização dos registos escritos e fotográficos feitos com a colaboração das crianças.

Educadora A, nota de campo 10, 17 de novembro de 2020

Foi com base nesta opinião que planifiquei registar o que as crianças diziam sobre os seus individuais. Assim, valorizei o que as crianças disseram, permiti que participassem e que dessem as suas opiniões. Considero que privilegiei o processo de escuta ativa perante as dificuldades, reações e falas das crianças, dado que estas demonstraram que sabiam a utilidade dos individuais que tinham construído.

Para melhorar a hora do almoço decidi também introduzir o copo de água neste momento, de forma a potencializar a autonomia e para que as crianças pudessem beber água sempre que pretendessem, atendendo assim às suas necessidades, pois tal como Quintela (2017) refere as crianças devem ser capazes de assumir a responsabilidade das

consequências dos seus atos, sendo que o melhor que podemos fazer pelas crianças é ajudá-las a ajudarem-se a si próprias, ou seja, devemos encarar as crianças como seres competentes, possibilitando-lhes a aquisição da sua autonomia. Contudo, não consegui fazer muitas observações, pois o estágio foi interrompido devido ao Covid-19, ou seja, não consegui observar a utilização do copo ao longo do tempo. Todavia, após terminar o meu estágio a educadora cooperante informou-me que a sua utilização foi melhorando com o tempo, a habituação à presença do copo na mesa permitiu que as crianças conseguissem utilizá-lo sem dificuldades e adquirissem competências sobre o saber estar nos momentos das refeições.

Considero que as rotinas diárias são fundamentais para promover a aquisição da autonomia das crianças. Neste sentido, estas atividades foram fundamentais para que as crianças adquirissem autonomamente as regras sociais e o saber estar à mesa. É importante que as crianças tenham um papel de destaque na hora do almoço. Deste modo, irei dar seguimento à implementação destas estratégias, pois têm sido uma mais-valia para melhorar a hora do almoço!

Educadora A, nota de campo 11, 27 de janeiro de 2021

Com esta nota de campo compreendi que as intervenções que realizei com este grupo foram fundamentais para melhorar a hora do almoço e para tornar o ambiente mais tranquilo e de bem-estar para as crianças. É muito importante para mim perceber que a educadora cooperante considerou as minhas intervenções pertinentes e adequadas, que as adotou na sua prática como estratégias para potenciar a autonomia e participação das crianças e para melhorar o momento do almoço.

Deste modo, esta intervenção permitiu realçar a importância de tornar o momento das refeições como um momento das crianças, isto é, proporcionar às crianças a participação, dando-lhes oportunidade de pôr a mesa, de se servirem e de comerem autonomamente. Assim, as crianças têm uma participação ativa e adquirem, gradualmente, a sua autonomia, regras de saber estar à mesa e vão conhecendo as suas capacidades.

Em síntese, as crianças demonstraram bastante interesse em realizar estas atividades, gostaram de almoçar com os seus próprios trabalhos (individuais) e após a sua implementação a entrada no refeitório à hora do almoço passou a ser mais calma, porque cada criança sabia que tinha o seu lugar definido.

2- Intervenções no Contexto de Jardim de Infância

Quando cheguei a este contexto de estágio partilhei com a educadora cooperante o tema do meu projeto de investigação e após ter observado a hora do almoço no refeitório propus algumas ideias para intervir, pois, na minha opinião, a autonomia e a participação do grupo durante este momento eram pouco potenciadas, porque as crianças não escolhiam livremente o seu lugar, não podiam pôr a mesa, servir-se e levantar-se para arrumar os utensílios de cozinha que utilizavam durante a refeição. Todavia, a educadora referiu que não era viável a minha intervenção e que não tinha permissão para proceder de forma diferente, porque nesse momento estavam quatro salas de jardim de infância ao mesmo tempo no refeitório, tornando-se, assim, confusa a deslocação de várias crianças para arrumarem os seus utensílios.

Relativamente à escolha dos lugares durante as refeições foi uma das propostas de intervenção que pretendi implementar e apesar da educadora referir que:

Algumas crianças revelam dificuldades ao nível da autonomia, necessitando do apoio do adulto na resolução de situações do dia-a-dia e na sua rotina. Por isso, considero que o adulto deve ser visto como um parceiro atento e disponível em apoiar a criança a ser participativa e autónoma, estar sempre na retaguarda para ajudar e não fazer pela criança.

Educadora B, nota de campo 12, 23 de abril de 2021

Contudo, na prática não ocorria desta forma, pois não tive a permissão da educadora cooperante para possibilitar que as crianças tivessem a autonomia de escolher os seus próprios lugares durante a hora do almoço. Com esta intervenção tinha como intencionalidade promover a autonomia das crianças neste momento, visto que “a autonomia só é real quando a criança é segura no agir. A segurança só acontece quando ela deixa de ser dependente de um adulto” (Vieira, 2009, p. 2). Pretendia que as crianças decidissem livremente os seus lugares, de forma a demonstrar a importância que este momento tem para o seu desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, não consegui intervir durante a hora do almoço, porém, realizei intervenções em sala abordando o tema central do relatório – a rotina, momento do almoço, a autonomia e a participação. Ou seja, apesar de não ter conseguido intervir na hora do almoço, as intervenções realizadas em sala abordavam e contribuíam para a hora do almoço.

a) “O Nosso Restaurante!”

Durante uma reunião de conselho algumas crianças demonstraram interesse em saber mais sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis. Tive em conta o interesse das crianças em saberem mais sobre este tema e aproveitei a ideia, de forma a dinamizar a área do faz-de-conta que não era muito explorada pelas crianças dado o pouco espaço existente e a falta de materiais que incentivassem o interesse do grupo.

Cada proposta foi planeada (apêndice 2) de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças e pelas necessidades que, em conjunto com a educadora cooperante, fui observando. Para a promoção das aprendizagens torna-se essencial ter em conta os interesses e necessidades da criança, pois cabe ao educador proporcionar momentos diversificados, de acordo com determinadas intencionalidades, de maneira a fomentar novas aprendizagens e novos interesses nas crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Para abordar o tema dos alimentos selecionei o livro “A Melhor Sopa do Mundo” (Isern, 2017). Após a distribuição das tarefas diárias, utilizei a caixa das surpresas para suscitar a curiosidade no grupo, retirei de dentro desta o livro e mostrei-o às crianças. É importante que antes da leitura as crianças pensem sobre o livro e, por essa razão, fui colocando questões para um melhor envolvimento na história, como, por exemplo:

Estagiária: Que título acham que esta história tem?

C. (4 anos): Os animais da Selva.

D. (5 anos): Os animais vão cozinhar.

J. (3 anos): Animais!

Estagiária: Porque é que acham que são esses os títulos desta história? O que acham que vai acontecer nesta história?

C. (4 anos): A história é sobre os animais da selva.

D. (5 anos): Eu acho que os animais vão ser cozinheiros, porque tem muitos alimentos à volta do livro.

J. (3 anos): São os animais e eu gosto muito!

T. (5 anos): Sim, de certeza que eles vão cozinhar alguma refeição, por isso é que estão ali tantos alimentos... Qual é que será a refeição?

Estagiária: Boa deram muitas sugestões! Vamos então descobrir do que fala esta história!

Nota de campo 13, 14 de maio de 2021

Quando este diálogo terminou iniciei a leitura da história (anexo 12). De forma a cativar o interesse das crianças tive em consideração vários fatores, tais como o meu tom de voz, a entoação e as expressões faciais, sendo que utilizei uma voz diferente para cada animal da história e usei diferentes expressões, para transmitir sentimentos de calma, segredo, atenção e emoção. Tentei manter o contacto visual com o grupo para compreender se as crianças estavam envolvidas e concentradas durante a leitura. Optei por questionar o grupo no final da leitura, visto que tinha como intencionalidade que estivessem concentrados e compreendessem o sentido da história.

Como a tartaruga é a personagem principal da história construí esta personagem em cartão para introduzir as atividades. Esta personagem trazia consigo um envelope com vários desafios: 1º - “Vai até à área da casinha e tenta encontrar dois mapas que estão dentro do armário onde guardam a fruta!” / “Vamos fazer uma Sopa!”; 2º - “Quais são os alimentos que são legumes?”; 3º - “Criem o vosso próprio restaurante!”; 4º - “Vamos ao Restaurante!”.

Comecei por solicitar à criança que era responsável nesse dia que fosse à área do faz-de-conta procurar dois mapas, que introduziram a atividade seguinte. As crianças gostaram bastante desta abordagem em forma de surpresa e deram sugestões ao responsável sobre o local onde poderiam estar escondidos os mapas e questionaram entre si:

L. (4 anos): Deve estar na fruteira!

S. (5 anos): Vê no armário!

I. (4 anos): Sim, deve estar aí nessa prateleira!

M. (4 anos): Estes mapas são para quê?

T. (5 anos): O que é que a tartaruga preparou para nós?

S. (5 anos): Quero muito saber o que será esta atividade! Será que é um jogo?

Nota de campo 14, 14 de maio de 2021

Estas questões demonstram a curiosidade que as crianças tinham em saber o que iria acontecer a seguir. Através deste desafio considero que consegui incentivar o interesse do grupo e captar a sua atenção para a atividade que se seguia.

1º Desafio “Vamos fazer uma Sopa”:

Quando o responsável encontrou os mapas expliquei que o primeiro desafio sugerido pela tartaruga consistia na realização de uma gincana que simbolizava a confeção de uma sopa (anexo 13), ou seja, as crianças tinham de ultrapassar vários obstáculos para levar a água e os legumes até à panela (anexo 14). Esta atividade foi importante para introduzir também o 2º desafio colocado pela tartaruga.

Neste sentido, considerei importante abordar o tema da sopa, pois as crianças durante a hora do almoço demonstravam-se descontentes ao serem “obrigadas” a comer a sopa. Observei durante vários dias as crianças durante a hora do almoço e compreendi que algumas não gostavam da sopa e que não sabiam que ingredientes estavam presentes e, por essa razão, não a provavam e diziam que não gostavam.

Após esta atividade, solicitei que se sentassem na zona do tapete para avaliarmos a semana. As crianças salientaram o que mais gostaram de realizar:

L. (3 anos): Gostei de ouvir a história e de fazer os desafios da tartaruga!

S. (4 anos): Gostei muito de usar o copo com água e de o levar até ao alguidar e pegar nos legumes para pôr no prato.

D. (5 anos): Eu gostei de passar por baixo das cordas e pôr o legume dentro da panela!

Estagiária: Quem me consegue dizer quais são os ingredientes que são necessários para fazer uma sopa?

R. (4 anos): Cebolas.

V. (5 anos): Cenouras.

I. (4 anos): Nabos.

T. (5 anos): Couve.

S. (4 anos): Batatas!

Estagiária: Muito bem! Penso que se estão a esquecer de algum ingrediente que também utilizámos na atividade de hoje, alguém se lembra?

D. (5 anos): Sim!! Falta a água para cozer todos os alimentos! Eu já vi a minha mãe a fazer sopa e ela põe sal também.

V. (5 anos): Sim, a minha mãe também põe isso tudo e um pouco de azeite, a tua também põe D.?

D. (5 anos): Acho que sim.

Estagiária: Muito bem! Já me disseram vários ingredientes que são utilizados numa sopa e existem muitos legumes para além desses que me disseram. Já viram que uma sopa leva tantos ingredientes que são saudáveis e essenciais para o nosso crescimento?

D. (5 anos): Sim, a minha mãe está sempre a dizer que tenho de comer sopa para ficar muito forte!

R. (4 anos): Pois, temos de comer tudo para podermos brincar!

Estagiária: Claro que sim, as vossas mães têm toda a razão. É muito importante comermos sopa diariamente, pois a sopa tem muitos ingredientes que são ricos em vitaminas e minerais que são essenciais para nos fornecer a energia necessária para o nosso dia a dia e para fazer com que o nosso corpo funcione de forma saudável!

Nota de campo 15, 14 de maio de 2021

Os diálogos destas crianças salientam os conhecimentos que adquiriram através desta atividade. Compreendi também que as crianças compararam esta atividade a acontecimentos vividos com as suas famílias. Deste modo, interligaram esta atividade com acontecimentos que já vivenciaram no seu quotidiano familiar e demonstraram perceber a importância da sopa para o crescimento. Relativamente ao planeamento do que gostavam de fazer na semana seguinte, referiram que desejavam pintar com materiais sem ser os convencionais pincéis e continuar os desafios propostos pela tartaruga.

2º Desafio “Quais são os Legumes para a Sopa?”:

Para introduzir esta atividade, no momento de grande grupo mostrei às crianças um jogo (anexo 15) constituído por imagens de diferentes alimentos: legumes, frutas, gelados, hambúrgueres, gomas... Este jogo consistia em colar na panela os alimentos que são considerados legumes, de forma a interligar esta atividade com o 1º desafio. Pretendia que as crianças descobrissem o que tinham de fazer:

R. (5 anos): Eu acho que sei o que é que é isso!

(Para dar a vez às crianças que não costumam de participar solicitei à M. (5 anos) que tentasse explicar esta atividade).

M. (5 anos): Isso tem coisas que não é para fazer a sopa e temos de adivinhar a coisa que é e “agente” põe na panela.

Estagiária: Quais coisas?

M. (5 anos): Os alimentos para fazer a sopa!

Estagiária: Então e tu R. o que achas?

R. (5 anos): Eu acho que nós temos de adivinhar o que é legumes, por exemplo, isto não é legumes (apontando com o dedo para o gelado), mas isto já é legumes (apontando com o dedo para a cenoura). Aquela cartolina tem lá muitos legumes e se, por exemplo, colar a cenoura na panela depois temos de ver se é legume ou não...

Estagiária: Muito bem, vocês acabaram de explicar este jogo, agora já podemos começar a jogar!

Nota de campo 16, 17 de maio de 2021

Com esta conversa compreendi que as crianças sabiam no que consistia este jogo e apesar de terem a mesma idade responderam de maneiras diferentes para tentar responder à questão colocada. Tentei incentivar o diálogo entre as crianças e compreender o que estas sabiam acerca deste tema, promovendo a participação em momentos em grande grupo.

Após a explicação do jogo, retirei, aleatoriamente, cartões com os nomes das crianças para terem a oportunidade de realizar o jogo de forma justa (anexo 16), ou seja, preferi selecionar as crianças aleatoriamente, para que as que não jogassem percebessem que eram as regras de jogo e que só jogavam as crianças que saíssem no cartão.

A maioria das crianças realizou o jogo sem demonstrar dificuldades, porém, uma das crianças, J. com 4 anos, selecionou o morango e colocou-o na panela. Ao observar a ação da criança, perguntei-lhe que alimento era aquele, J. soube identificar o nome e a categoria do alimento, visto que respondeu que o morango é um fruto. Perguntei a J. se para fazer uma sopa utilizávamos morangos, ele disse que não e começou a procurar outro alimento, após algum tempo a criança pediu que alguma criança o ajudasse. Pedi a M., outra criança (4 anos), que identificou de imediato um legume, a cenoura, e, explicou-lhe que a cenoura é um legume, porque também foi utilizado na atividade “Vamos Fazer uma Sopa”.

Como já conseguiste observar o J. é uma criança com muitas dificuldades ao nível da alimentação, devido a alguns problemas ao nível familiar. Tenho reunido diversas vezes com a mãe do J. para tentar compreender melhor esta situação e para que em conjunto com a família reflitamos acerca de algumas estratégias que promovam que o J. comesse a ter uma alimentação variada e equilibrada.

Educadora B, nota de campo 17, 14 de maio de 2021

J. é uma criança que ao almoço demonstra aversão a vários alimentos, essencialmente sólidos, porque só os começou a comer há pouco tempo. Talvez por esta situação J. teve dificuldade em identificar os legumes, pois não come diariamente diferentes alimentos.

Depois de os seis legumes (batata, cenoura, cebola, alho francês, couve e brócolos) estarem na panela, perguntei quais as quantidades que existiam consoante as suas características - legumes, frutos, doces, salgados e os alimentos no total - (anexo 17). Neste momento selecionei, através dos cartões, as crianças que ainda não tinham jogado e a maioria das crianças conseguiu fazer a contagem e colocaram no quadro o número, para que auxiliasse na proposta seguinte.

A proposta seguinte consistia em que todas as crianças fizessem o registo da atividade a partir das categorias enumeradas durante o jogo e as suas quantidades.

Considero muito importante a existência de grupos heterogéneos numa sala, pois as crianças mais novas têm a possibilidade de adquirirem novos conhecimentos a partir dos conhecimentos das crianças mais velhas. Assim, aprendem a aprender uns com os outros!

Educadora B, nota de campo 18, 12 de abril de 2021

Apesar desta nota de campo a educadora cooperante contradiz-se acerca deste tema, pois em várias situações durante o estágio e quando planeei esta atividade não

tinha pensado dividir o grupo por idades, mas quando expliquei a proposta à educadora cooperante, esta considerou que devia dividir as crianças para tentar gerir melhor o grupo, sendo que as crianças mais velhas faziam uma atividade diferente das mais novas. Assim, pedi às crianças mais velhas (5/6 anos) para fazerem o registo desta atividade numa folha de papel, onde tinham de colocar os grupos que fomos enumerando durante o jogo - grupos dos legumes, frutas, doces e salgados - e as respetivas quantidades. E às crianças mais novas (3/4 anos) solicitei que fizessem o registo da atividade através de um desenho livre.

Apesar de não ter dado indicações para o desenho uma criança com 4 anos desenhou os vários alimentos que observou durante a atividade, sendo que, através da interpretação do seu desenho, percebi que simbolizou com um visto os alimentos saudáveis e com uma cruz os alimentos não saudáveis (anexo 18), ou seja, distinguiu os alimentos saudáveis dos não saudáveis. Ferri (2015) defende que a autonomia “está relacionada com a liberdade e a responsabilidade de cada individuo” (p.1), ou seja, é a liberdade que o individuo tem para pensar, fazer e para expressar as suas ideias. Neste sentido, propicie liberdade para que as crianças expressassem as suas ideias acerca do jogo, através de um desenho, e consequentemente demonstrassem a sua autonomia na decisão do que desejavam desenhar.

Considero que as crianças gostaram deste momento e envolveram-se nesta atividade, uma vez que observei durante a hora do almoço uma conversa entre duas crianças acerca dos alimentos saudáveis e não saudáveis:

(Durante o almoço, a L. não estava a comer o segundo prato)

T. (5 anos): L. porque é que não estás a comer? Está tão bom!

L. (4 anos): Não gosto...

T. (5 anos): Como é que não gostas se ainda não provaste? Não te lembras o que a Filipa falou sobre os alimentos? Temos sempre de provar todos os alimentos para sabermos os que gostamos e não gostamos!

L. (4 anos): Pois...eu sei...mas já viste, hoje puseram isto verde aqui misturado...

T. (5 anos): O quê? O feijão verde?

L. (4 anos): Sim...

T. (5 anos): Eu também não gostava de feijão verde, mas sabias que nos deixa fortes? Tu não comes e depois não tens força para andar no escorrega! Eu tenho ficado muito mais forte! Come só um bocadinho.

Nota de campo 19, 17 de maio de 2021

Com esta nota de campo compreendi que o T. mobilizou para a hora do almoço os conhecimentos adquiridos durante as intervenções realizadas em sala, de forma a incentivar a L. a comer um dos alimentos que não aprecia tanto. Este tema foi impulsionador para que algumas crianças, que tinham dificuldade em comer certos alimentos, começassem a comer alimentos saudáveis e percebessem a sua importância para o seu quotidiano.

De acordo com Folque (2014), a finalidade do MEM é o envolvimento e a responsabilização partilhada das crianças na sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, é fundamental que o educador compreenda o nível de envolvimento das crianças nas atividades que propõe, pois, este nível de envolvimento evidenciado pela criança espelha a qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem (Leavers, 1993).

Esta atividade na minha opinião foi pertinente e demorou mais tempo do que o que tinha planeado, dado que o diálogo em grande grupo e a realização do jogo acabaram por se prolongar e, por essa razão, algumas crianças não conseguiram terminar o seu registo antes do almoço, contudo, da parte da tarde conseguiram terminar. Como refere Folque (2014) “as rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária” (p.59), pelo que o educador deve ter em conta as necessidades, interesses e ritmos de cada criança. Apesar da rotina ser a sucessão de momentos que orientam a vida da criança e do adulto, deve garantir sempre a flexibilidade e o respeito pelo grupo considerando as suas características e necessidades. Deste modo, as crianças puderam finalizar os seus registos mais tarde e ao seu ritmo.

Nos dias seguintes à realização desta atividade, durante a hora do almoço, observei algumas crianças a tentarem adivinhar os legumes que estavam na sopa e a falarem entre si acerca dos ingredientes necessários para confeccionar uma sopa.

T. (5 anos): Vês J. esta sopa é muito boa, porque tem muitos legumes...

M.E. (5 anos): Sim, deve ter cenoura, batata, couve...

J. (4 anos): Pois...eu sei... vou comer uma colher para ver se gosto.

(Após provar o J. olha muito espantado e diz)

J. (4 anos): Esta sopa até gosto!

D. (5 anos): Vês é muito boa e faz muito bem para ficarmos fortes!

T. (5 anos): O que será a sopa de amanhã? Vamos tentar adivinhar os ingredientes?

M.E. (5 anos): Sim!!! Eu acho que vai ser de feijão verde!

J. (4 anos): Pois, tem de ter legumes, por isso, pode ter também cebola.

D. (5 anos): Claro! Pode ter nabo também e umas batatinhas!

Nota de campo 20, 17 de maio de 2021

Refletindo acerca da conversa que as crianças tiveram durante a hora do almoço percebi que esta atividade foi importante para as crianças, pois mobilizaram o conhecimento que adquiriram nesta atividade para o momento da hora do almoço, sendo que conseguiram que J., a criança que tem aversão a diversos alimentos, provasse a sopa sem que o adulto solicitasse. Através desta nota de campo percebi que J. também compreendeu que a sopa é confeccionada com legumes, sendo que referiu alguns como exemplo. Após esta atividade observei que as crianças estavam mais concentradas e envolvidas durante este momento e conversavam acerca dos alimentos que estavam a comer e o que poderia ser a sopa do dia seguinte.

3º Desafio “Criem o Vosso Próprio Restaurante!”:

Para relacionar os desafios propostos pela tartaruga com as sugestões das crianças, fiz a leitura do terceiro desafio proposto pela tartaruga “Criem o vosso próprio restaurante!” e questionei o que era necessário para criar um restaurante. De forma a valorizar o que as crianças diziam registei numa folha as propostas:

I. (5 anos): Num restaurante há o cardápio, por isso precisamos de fazer um!

Estagiária: O que é um cardápio I.?

I. (5 anos): Um cardápio é aquilo que usamos para escolher a nossa comida.

M. (5 anos): Ahhhh um menu?

I. (5 anos): Sim, isso mesmo!

Estagiária: Muito bem!

C. (4 anos): Também é preciso um nome para o nosso restaurante!

Estagiária: Tens toda a razão C., que nome gostavam de dar ao restaurante?

S. (4 anos): Podia ser a Melhor Sopa do Mundo!

G. (4 anos): A Sopa da Tartaruga!

M.E. (5 anos): Eu gostava que fosse o Restaurante da Tartaruga!

Estagiária: Se calhar o melhor é votarmos no que mais gostam, para termos um nome, o que acham?

Nota de campo 21, 18 de maio de 2021

Percebi que a I. sabia que num restaurante era necessário um cardápio e conseguiu explicar ao grupo o seu significado, apresentando as suas ideias e saberes com um discurso claro e perceptível para todo o grupo. Após a votação o nome que teve mais votos foi “A Melhor Sopa do Mundo”. Considerando as sugestões do grupo para a planificação das atividades compreendi que pretendiam criar uma ementa e desejavam decorar o nome para o restaurante. Desta forma, considerei essencial propor às crianças a pintura com balões, relacionando a decoração do nome do restaurante com a sugestão da pintura com materiais não convencionais.

Um dos aspetos fundamentais que um educador deve ter em consideração durante o planeamento de uma atividade é que as crianças participem no processo, ou seja a criança “participa e é ouvida nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança” (Silva et al., 2016, p. 18). Nesta linha de pensamento, realizei a planificação da intervenção “O Nosso

Restaurante” de acordo com os interesses e sugestões das crianças adaptando-as às minhas propostas, dado que é fundamental que “o desenvolvimento do currículo se processe numa interação e negociação permanentes entre as iniciativas ou propostas das crianças e as iniciativas ou propostas do/a educador/a” (Cardona et al., 2021, p. 62).

De forma a realizar as diferentes atividades formaram-se dois grupos. Um grupo de cinco crianças fizeram o cardápio e perguntei a cada uma que refeição gostaria de escrever e desenhar. Para finalizar esta atividade as crianças recortaram pelo contorno as suas ilustrações e as palavras pelas linhas retas (anexo 19), que foram desenhadas para direcionar o corte. Por fim, colaram na cartolina, tendo em conta que as palavras deviam ficar perto das ilustrações que as representavam para facilitar a leitura do cardápio (anexo 20). As crianças escolheram os materiais que queriam utilizar, sendo que optaram por desenhar com os lápis de cor, pois consideraram que era o material mais indicado para fazer desenhos pequenos.

Nesta atividade senti alguma dificuldade em gerir o grupo, porque as crianças assim que terminavam de escrever e desenhar uma palavra solicitavam o meu apoio sem esperar pela sua vez. Para tentar gerir esta situação expliquei às crianças que tinham de esperar pela sua vez, pois era difícil perceber, o que cada uma dizia, e responder quando falavam todas ao mesmo tempo. Assim que conversei com as crianças sobre este assunto demonstraram-se compreensivas, respeitaram o tempo de cada um falar e colocaram o dedo no ar quando precisavam de apoio.

Para realizar o título do restaurante solicitei a três crianças que se sentassem na área das artes e escrevi na cartolina o nome que o grupo tinha acordado. De seguida, expliquei que a técnica da pintura com balões consistia na pintura da ponta do balão com um pincel e a carimbagem deste na cartolina, salientando que neste caso tinham de carimbar cada letra (anexo 21), de maneira a decorar o título do restaurante. Permiti que as crianças explorassem os materiais que tinham à sua disposição e auxiliei-as sempre que solicitavam ou demonstravam dificuldades.

Durante este momento observei uma conversa interessante entre as crianças, acerca da autonomia que potencializei durante as intervenções realizadas:

V. (5 anos): Ainda bem que pude ficar ao teu lado!

S. (4 anos): Sim, hoje conseguimos ficar juntas a fazer esta atividade! Ainda por cima é com balões!

V. (5 anos): Pois é! Assim podemos ajudar-nos uma a outra. Já sabes que cor vais usar?

Nota de campo 22, 18 de maio de 2021

Apesar de ser uma nota de campo sucinta, na minha opinião relata uma das lacunas verificadas na prática desta educadora, o constrangimento de as crianças não terem a autonomia de escolherem com quem e ao pé de quem ficam, não só nas dinâmicas realizadas na sala, em que o grupo é dividido por idades, como também na hora de almoço como já foi referido anteriormente.

4º Desafio “Vamos ao Restaurante!”:

Este desafio foi planeado de forma a permitir a participação e autonomia das crianças, uma vez que no refeitório não lhes era concedido o direito para escolherem os seus lugares, servirem-se autonomamente e colocarem a mesa. Deste modo, acordámos, em grande grupo, que faríamos a dramatização de uma ida ao restaurante dentro da sala, onde as crianças teriam de desempenhar diferentes papéis sociais. Rogers (1996) refere que “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras activas” (p.151). Através da dramatização as crianças aprendem a compreender o ponto de vista de outra pessoa, a desenvolver habilidades na resolução de problemas sociais, a expressar a sua criatividade e autonomia.

Filipa considero que será melhor escolhermos três crianças das mais velhas para desempenharem as profissões, para ser mais fácil a gestão do grupo e para que as crianças compreendam melhor esta dinâmica.

Educadora B, nota de campo 23, 24 de maio de 2021

Nesta nota de campo constata-se que a educadora cooperante, na minha opinião, não evidência uma concepção de criança como um ser competente e capaz de agir por si própria, sendo que não permite que as crianças mais novas tenham as mesmas experiências que as mais velhas. Apesar de não concordar com esta concepção de criança e considerar que contaria a importância de existirem grupos heterogêneos nas salas, respeitei a prática da educadora.

Neste sentido, foram escolhidas pela educadora cooperante três crianças das mais velhas e cada uma desempenharia uma profissão: cozinheiro, empregado de mesa e porteiro. As restantes crianças eram os clientes.

De acordo com Freire (2011), a criança “(...) deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada consciente de decisões” (p.18). É fundamental que o educador enquanto gestor do currículo considere a criança como o “principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), uma vez que durante este processo a criança desenvolve, gradualmente, a sua autonomia.

Solicitei ao grupo das três crianças que decidissem qual a profissão que queriam desempenhar e me explicassem o que consistia a função de cada uma.

M.E. (5 anos): Eu quero ser a cozinheira, porque gosto muito de cozinhar!

Estagiária: Quais são as funções de uma cozinheira num restaurante?

M.E. (5 anos): É como a minha mãe faz no restaurante dela, ela faz a comida para depois as pessoas que vão lá comerem!

C. (5 anos): Eu gostava de ser a porteira, para ver se os nomes estão na lista e para deixar os meninos entrar no restaurante.

M. (6 anos): Eu sou a empregada de mesa, tenho de pôr a mesa, perguntar aos meninos o que querem comer e tenho de levar a comida até eles.

L. (5 anos): Eu ajudo a M. posso pôr a mesa, perguntar o que querem comer e depois posso pedir o dinheiro daquilo que eles comeram.

Nota de campo 24, 26 de maio de 2021

Compreendi que as crianças têm a noção das diversas funções dos diferentes cargos num restaurante, percebem como desempenhá-los e exprimem as suas decisões livremente. A M.E. (5 anos) relacionou a profissão da mãe com as funções que se podem desempenhar num restaurante, preferindo desempenhar esta função por querer imitar a sua mãe.

Antes de as restantes crianças entrarem solicitei ao grupo que pusesse a mesa para a refeição e ensaiassem o que iam dizer/fazer. Durante este momento as crianças que desempenharam a função de empregados de mesa começaram a colocar a mesa

(anexo 22) com a louça que tinham na área do faz-de-conta. Contudo, perceberam que não havia louça suficiente para o número de crianças presentes nesse dia (eram 19 e só conseguiram pôr a mesa para 9 crianças). As crianças compreenderam que era preciso ter louça em número equivalente ao número de crianças que estava presente nesse dia, realizando correspondências termo a termo entre o número de crianças e as louças necessárias para a refeição.

Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) “o almoço, servido com a ajuda das crianças, constitui um momento importante de autocontrolo e de formação pessoal” (p.156), assim, reforçam a ideia de que o momento da refeição é fundamental para que a criança se envolva e seja capaz de responder adequadamente a situações que possam ocorrer, ou seja, é um momento educativo que permite que a criança adquira experiência e conhecimentos que lhe possibilitam tomar decisões autonomamente durante o momento da refeição.

Neste sentido, este momento foi fundamental para que as crianças experienciassem regras de saber estar à mesa, nomeadamente, a colocação dos talheres nos respetivos sítios como também potencializou a participação e autonomia das crianças durante este momento, que apesar de não termos tido a possibilidade de o realizar diariamente no refeitório possibilita que as crianças o façam na nova área da sala (área do restaurante), no seu quotidiano familiar e na sua vida futura.

Quando as crianças que faziam de clientes entraram no “restaurante” davam o nome à porteira (anexo 23) para esta verificar na sua lista o nome do “cliente” e com o meu auxílio colocava um visto nos quadrados dos nomes das crianças que entravam. De seguida, escolheram autonomamente o seu lugar, contrariamente ao que acontece no refeitório, e sentaram-se à espera de que os empregados de mesa dissessem o que era o cardápio. Este foi um momento importante para observar o comportamento das crianças, pois tiveram a oportunidade de escolher os lugares onde se queriam sentar:

G. (4 anos): Boa! Hoje posso-me sentar ao pé de ti!

I. (5 anos): Sim, parece que estamos mesmo num restaurante, até podemos escolher com quem queremos entrar!

Nota de campo 25, 26 de maio de 2021

Com esta nota de campo, compreendi que as crianças ficaram contentes por lhes proporcionar a autonomia para escolherem os lugares onde se queriam sentar, pois no refeitório ficavam bastante desagradadas com os lugares que os adultos escolhiam.

Com esta atividade possibilitei a autonomia das crianças, pois puderam escolher o lugar onde se queriam sentar, e observei que o ambiente ficou tranquilo e agradável. As crianças sentiram-se bem por terem a possibilidade de partilhar o momento da refeição com as crianças que se identificavam mais e percebi que a minha proposta de intervir à hora do almoço seria pertinente.

Balanco da Intervenção: “O Nosso Restaurante!”

Este projeto foi bastante desafiante, porque planifiquei diversas atividades em torno do mesmo tema e interliguei diversas áreas de conteúdo, tendo sempre em conta os interesses, necessidades, sugestões e ritmos das crianças. Durante a realização deste projeto proporcionei autonomia e a participação das crianças nas diversas atividades. Apesar de ter sentido em certos momentos algumas dificuldades, considero que consegui gerir o grupo e tentei proporcionar uma atenção individualizada a cada um como, por exemplo, quando realizei atividades em pequenos grupos. Durante os diversos momentos foquei-me na interação que estabelecia com as crianças, sendo que tive o cuidado de promover uma boa relação entre adulto-criança, de modo a criar um ambiente de confiança, bem-estar e segurança para as crianças. É de salientar que todas as tarefas que foram realizadas em pequenos grupos foram, posteriormente, apresentadas por cada grupo a todas as crianças da sala 2 (anexo 24), de forma que compreendessem e valorizassem o que tinha sido realizado pelos colegas, como também como poderiam utilizar cada ferramenta (cardápio, livro de receitas, nome do restaurante, inventário e planificação do restaurante) na área do restaurante.

Faço um balanço positivo da gestão das atividades, sendo que o grupo se demonstrou sempre predisposto, participativo e empenhado. Recebi um *feedback* positivo da educadora cooperante:

Gostei bastante das atividades que planeaste, sendo que tiveste sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, potenciaste a sua participação e autonomia e geriste a rotina de forma flexível respeitando o ritmo de cada criança.

Educadora B, nota de campo 26, 31 de maio de 2021

As crianças também gostaram das diferentes propostas, pois após este projeto foram evidenciando várias vezes atividades que gostavam de repetir e/ou técnicas que queriam aperfeiçoar.

No que diz respeito à planificação das atividades e à sua realização considero que foram fundamentais as observações e notas de campo que fui realizando durante o período de estágio para propor tarefas do interesse do grupo, tendo em conta as suas ideias e propostas, cumprindo com as intencionalidades definidas. Foi interessante planificar e construir com o grupo uma área nova na sala (área do restaurante), sendo que considero que lhes proporcionei diversas aprendizagens, experiências e um novo espaço que, por sua vez, permite novas explorações e brincadeiras num espaço mais organizado e amplo (anexo 25). É de salientar que apesar de não ter realizado nenhuma intervenção como desejava no refeitório, permiti que as crianças no restaurante se sentassem onde queriam, dando-lhes a oportunidade de escolher autonomamente o seu lugar, pois durante este momento da rotina a socialização entre crianças é fundamental para que desfrutem da sua refeição e para o desenvolvimento social das mesmas, sendo que “para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (Post & Hohmann, 2011, p. 220). Por esta razão, as crianças também gostam de interagir e socializar umas com as outras enquanto comem (Post & Hohmann, 2011).

Foi importante perceber que, efetivamente, as crianças gostavam de escolher os lugares onde se sentavam e escolher os amigos que ficavam ao lado, o que não lhes era permitido no refeitório. Esta observação foi partilhada com a educadora e voltei a referir a pertinência de se refletir e intervir no momento do almoço, fazendo algumas alterações que beneficiariam o ambiente vivido no refeitório. Segundo Figueira (1998) os momentos das refeições devem ser encarados “como momentos privilegiados de relação e afeto, momentos de trocas intensas e de aprendizagem e em que a independência e a autonomia se podem exercer” (p.69). Deste modo, o momento da hora do almoço é fundamental para a construção da identidade da criança e deve ser encarado pelo educador como um momento de relevância para promover a autonomia e a participação das crianças. Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) também corroboram

esta ideia sendo que afirmam que o momento da hora do almoço é muito importante, pois promove a autonomia, a autorregulação, a aquisição de gostos de alimentação e permite que as crianças assumam algumas responsabilidades consigo e com os outros, tais como preparar alimentos, pôr a mesa, arrumar e limpar, servir-se, escolher alimentos.

Também possibilitei que colocassem a mesa e se servissem (anexo 26), outra alteração que considero que contribuiria para a participação, responsabilização das crianças e para melhorar a hora do almoço no refeitório. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) “o almoço, servido com a ajuda das crianças, constitui um momento importante de autocontrolo e de formação pessoal” (p.156), ou seja, a participação neste momento possibilita que as crianças se envolvam e se tornem capazes de responder adequadamente a situações que possam surgir, aprendem a valorizar a opinião dos outros como, também, as suas próprias opiniões, sendo que, através da participação, as crianças contribuem para a tomada de decisões e adquirem experiência (Tomás, 2007).

Apesar de ter pensado dinâmicas diferentes para a escolha dos grupos e das atividades, a educadora cooperante considerou que em certas atividades as crianças mais velhas deviam fazer tarefas diferentes das mais novas. Na minha opinião, esta ideia não vai ao encontro da importância de existirem grupos heterogêneos nas salas. Inicialmente pensei realizar atividades que fossem para todas as crianças, pois tinha como intencionalidade potenciar a entre ajuda entre as crianças com diferentes idades, de forma que aprendessem em cooperação, pois tal como Folque, Bettencourt & Ricardo (2015, p. 22) afirmam que

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.

As crianças aprendem umas com as outras independentemente da sua idade. Contudo, e apesar de não concordar com esta situação, planifiquei atividades diferentes para as crianças (mais velhas e mais novas) e selecionei alguns grupos consoante o critério da educadora, de forma a respeitar a prática da mesma.

Compreendo que tenho muito para melhorar, nomeadamente, na maneira como incentivar a troca de ideias em grande grupo, na gestão dos tempos e do grupo. Deste modo, com a implementação destas atividades aprendi algumas estratégias para conseguir captar o interesse das crianças, para promover o seu envolvimento durante as tarefas, como também a importância do papel do educador enquanto gestor do currículo, que deve adotar uma rotina flexível baseada nos interesses, necessidades e ritmos de cada criança e deve priorizar a participação e autonomia das mesmas em todos os momentos do dia.

b) “Qual é a Nossa Rotina?”

Segundo Zabalza (2007), a rotina “(...) atua como organizadora estrutural das experiências quotidianas, substituindo a incerteza do futuro por um esquema fácil de compreender, ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia” (p. 52). Deste modo, os momentos que o educador define durante o dia a dia na sala tornam-se essenciais para promover a autonomia das crianças para que estas se sintam confortáveis num ambiente seguro, onde elas próprias possam prever que momento se segue.

Em conversa com a educadora cooperante tentei compreender qual era o papel que atribuía à participação das crianças na construção e definição das rotinas da sala:

No início do ano, em grande grupo, a rotina é estipulada e introduzida com as crianças. Existe um diálogo constante e uma explicação do porquê das diferentes “etapas” que constituem rotina da sala e da escola. A criança participa na elaboração dos quadros e tarefas da rotina.

Educadora B, nota de campo 27, 23 de abril de 2021

A educadora cooperante referiu que a rotina da sala 2 é organizada em conjunto com as crianças no início do ano letivo, pelo que, como o 4º momento de estágio realizado no 2º ano do mestrado foi no mês de outubro, pensei que seria interessante compreender o que o grupo, que frequentava há pouco tempo a sala 2, já sabia da rotina da sala. Desta forma, decidi ter uma conversa sobre o assunto no momento de grande

grupo. Para iniciar esta conversa perguntei ao grupo se sabiam o que era a rotina da sala, pelas suas expressões percebi que estavam hesitantes, todavia uma criança respondeu:

G. (5 anos): A rotina é uma coisa que é para sabermos o que nós fazemos!

Educadora: Então a rotina serve para nós sabermos o que fazemos todos os dias?

G. (5 anos): Sim...

Estagiária: Alguém me consegue dizer algo que fazemos todos os dias aqui na escola?

T. (4 anos): Fazemos atividades.

G. (5 anos): Vamos ao refeitório.

J. (4 anos): Brincamos nas áreas.

C. (5 anos): Brincamos no recreio, a seguir ao almoço!

A. (4 anos): Vamos à casa de banho.

Estagiária: Muito bem, tudo o que disseram até agora são algumas das coisas que fazemos todos os dias aqui na escola certo?

O grupo: Sim!

Nota de campo 28, 3 de novembro de 2021

De seguida, perguntei às crianças que atividades realizavam durante a semana (como por exemplo: à segunda-feira iam sempre à biblioteca ouvir uma história, à quarta-feira faziam ginástica e à sexta-feira tinham música). Coloquei esta questão com a intencionalidade de desafiar as crianças a pensarem sobre aos diferentes momentos da rotina, uns que acontecem todos os dias e outros que acontecem só em determinados dias da semana.

De forma a dar continuidade, no dia seguinte, durante a conversa em grande grupo, referi que registei através de fotografias os vários momentos da rotina da sala 2 e solicitei a ajuda das crianças para as organizar. Coloquei as fotografias de forma desordenada no chão e cada criança escolheu uma fotografia e descreveu o momento que estava a observar (anexo 27).

Após a descrição de todas as fotografias uma criança de cada vez selecionou uma fotografia consoante a ordem pela qual desempenhavam aquele momento durante o dia. O D. (4 anos) selecionou em primeiro lugar a fotografia em que estavam a colocar os casacos e as mochilas no cabide, em segundo lugar a T. (5 anos) escolheu a fotografia em que estava uma criança a fazer as tarefas durante o momento em grande grupo, consecutivamente, e por último a C. (5 anos) selecionou a fotografia que registava o momento da saída.

Nota de campo 29, 3 de novembro de 2021

Durante este momento as crianças estiveram atentas, interessadas, participativas e observei a entreaajuda (anexo 28), sendo que quando alguma criança estava hesitante havia sempre outra criança que ajudava:

J. (4 anos): Não sei...não sei qual é a próxima foto...

Estagiária: Alguém quer ajudar a J.?

R (4 anos): Sim! Eu acho que sei qual é a próxima foto!

Estagiária: J. queres que a R. te ajude?

J. (4 anos): Sim, por favor.

(R. escolheu uma fotografia e mostrou-a à J.)

R. (4 anos): J. é esta a próxima foto, porque nós quando saímos do almoço vamos sempre à casa de banho, não te lembras?

J. (4 anos): Pois é...já não me lembrava...e depois é que vamos ao recreio!

Nota de campo 30, 3 de novembro de 2021

Esta nota de campo demonstra que apesar de J. não se lembrar de um dos momentos da rotina, com o apoio de R. conseguiu compreender que a seguir ao almoço se seguia a higiene e após esse momento iam para o recreio brincar. Neste sentido, compreenderam que o dia na escola está organizado consoante diversos momentos e demonstraram a entreaajuda.

Com esta conversa decidimos que seria importante termos na sala um placard com a organização da rotina, para que as crianças comesçassem a interiorizar a rotina. Realizámos esta atividade em pequenos grupos, sendo que todas as crianças tiveram a oportunidade de realizar alguma das seguintes tarefas: escrever o momento da rotina que estava em cada fotografia, recortar e/ou colar no placard. O placard ficou pendurado numa das paredes da sala para que todas as crianças conseguissem observar.

Balanço da Intervenção “Qual é a Nossa Rotina?”

Considero que esta atividade foi importante e consegui compreender que as crianças, após um mês de frequentarem o jardim de infância, já tinham interiorizado a rotina da sala e a conseguiam descrever com base nas fotografias (anexo 29). Através desta atividade, o grupo demonstrou que sabia descrever os vários momentos da rotina e apesar de tanto eu como a educadora os termos apoiado durante a seleção da ordem de certos momentos, a maioria das crianças sabia a rotina da sala. É de salientar que

considere bastante interessante o facto de algumas crianças olharem para este placard como recurso para responder a certas questões durante o momento em grande grupo como, por exemplo, “o que vamos fazer hoje? ou “o que fizemos hoje?”, evidenciando a relevância deste placard para as crianças.

É fundamental que as crianças compreendam a organização da rotina, porque “(...) permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 129). Desta forma, a existência de rotinas organizadas, estruturadas, consistentes e centradas nas necessidades e interesses das crianças promovem aprendizagens contextualizadas num ambiente emotivo, onde as crianças atuam com autonomia e prevalecem os laços afetivos fortes e saudáveis.

De acordo com as conceções da educadora cooperante:

A rotina deve ser flexível e é preciso saber a hora de ser flexível para que a rotina não se torne algo imposto e negativo. O importante é estabelecer horários e criar hábitos saudáveis que tornem o ambiente mais organizado. Considero fundamental negociar com a criança as alterações que possam ocorrer na rotina e explicitar a razão dessa mudança, para que a criança antecipe os acontecimentos e se sinta segura nas suas ações.

Educadora B, nota de campo 31, 3 de novembro de 2021

Proença (2004) reforça a ideia de que a rotina estrutura o quotidiano e representa para as crianças “(...) uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. (...) Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo” (p.13). Deste modo, para organizar uma rotina pedagógica o educador deve planeá-la intencionalmente, refletindo sobre o grupo de crianças em questão, considerando as suas necessidades e interesses, através da observação atenta das ações das mesmas (Silva et al., 2016, p. 27).

Em suma, é essencial que o educador compreenda que as crianças ao iniciarem o ano num jardim de infância podem demorar algum tempo até interiorizarem a rotina da sala, sendo que o educador deverá adotar diversas estratégias para que o grupo as consiga antecipar e compreender, nomeadamente, através desta atividade (apêndice 4). Desta forma, as crianças desenvolvem a sua autonomia quando, progressivamente, conhecem e compreendem a sucessão dos tempos e das atividades. Assim, o educador

permite que a criança se sinta segura no agir, na tomada de decisões, possibilita que participe e intervenha adequadamente na rotina da sala, como também se torna num “ser capaz e responsável sobre suas ações, aprende como reagir diante de dificuldades e torna-se mais reflexivo, seguro e confiante” (Cruz & Cruz, 2019, pp. 115-116).

Capítulo IV - Considerações Finais

Neste capítulo apresento uma análise reflexiva sobre o caminho que percorri durante a minha formação inicial enquanto futura educadora de infância, sendo que irei destacar as dificuldades sentidas, as estratégias adotadas para as ultrapassar e as aprendizagens adquiridas com o projeto de investigação para a minha formação profissional e pessoal.

É de salientar que o facto de terminar este projeto de investigação e, consequentemente, os cinco anos de percurso académico representam para mim o alcance de um sonho e o princípio de um percurso com uma nova etapa e um longo caminho para percorrer, em que as prioridades são a construção da minha identidade enquanto profissional e a formação continua para contribuir para a constante atualização do conhecimento com efeitos na prática.

Antes de iniciar os estágios, as docentes da unidade curricular de Seminário de Investigação e Projeto I explicitaram que a problemática do relatório do projeto de investigação tinha de ser transversal aos dois contextos educativos, creche e jardim de infância, em que ia realizar os estágios no âmbito das Unidades Curriculares Estágio em Educação de infância I e Estágio em Educação de Infância II. Inicialmente senti alguma dificuldade na escolha do tema, visto que não sabia como iria ser no contexto de jardim de infância. Senti-me um pouco angustiada e perdida por não me sentir preparada para escolher um tema, a partir do estágio em creche, que teria de ter seguimento no estágio em jardim de infância. Refleti sobre este assunto diversas vezes, pois tinha receio de estar a escolher um tema que posteriormente não fizesse sentido, ou seja, em creche percebi que durante o momento da hora do almoço existiam algumas fragilidades que eram passíveis de serem otimizadas, no entanto, quando fosse para o jardim de infância o momento da hora de almoço poderia não ter fragilidades. Por esta razão, senti necessidade de partilhar a minha dificuldade e insegurança com a educadora cooperante de creche e com a professora orientadora do estágio e foi depois destas conversas e após ter realizado diversas observações no contexto de creche que decidi o tema: Rotina em creche e jardim de infância – o momento da refeição (almoço).

Apesar de inicialmente ter sentido alguns receios na escolha do tema considero que foi uma boa opção. Refleti imenso sobre o assunto e considereei que mesmo que no contexto de jardim de infância não houvesse fragilidades no momento da hora de almoço poderia intervir para potenciar este momento.

Relativamente ao processo de investigação, tive uma postura de observadora participante, de maneira a compreender as situações e momentos que experienciei com as crianças e com as equipas pedagógicas. Durante os dois momentos de estágios elaborei diversos registos, através de notas de campo, onde evidenciei as conversas informais, as reflexões cooperadas com as educadoras cooperantes e as vozes/sugestões das crianças. Foi também importante recorrer aos registos multimédia, essencialmente a fotografia, para registar os acontecimentos que ocorriam para, posteriormente, os analisar cuidadosamente. Senti algumas dificuldades na utilização destes procedimentos, pois é fundamental que os registos sejam feitos quando as situações ou ações acontecem, ou o mais rápido possível, para que consigamos reter toda a informação, do que aconteceu e como aconteceu. Por esta razão, quando não conseguia registar no momento, fazia-o o mais breve possível para não me esquecer de nenhum pormenor.

No decorrer dos estágios deparei-me com algumas dificuldades e alguns receios que foram importantes para progredir enquanto futura educadora de infância, pois permitiram que pensasse em estratégias para os superar, de maneira a refletir e melhorar a minha prática.

No contexto de creche, num primeiro momento, senti algumas inseguranças e receios, nomeadamente, na maneira como havia de agir com as crianças e com a equipa educativa, quais seriam os melhores momentos para serem observados e serem registados no meu bloco de notas e se eu me iria identificar com a forma de trabalhar da educadora cooperante. Contudo, os meus medos e receios foram-se atenuando ao longo do estágio, pois a educadora cooperante acalmou-me e prontificou-se a esclarecer as minhas dúvidas e a ajudar-me em tudo o que eu precisasse. Esta atitude foi bastante importante para ganhar confiança em mim e facilitou a minha integração, contribuindo para superar as minhas dificuldades e ansiedades.

Outra dificuldade sentida neste contexto foi o facto de não haver uma equipa pedagógica estável, ou seja, como a auxiliar da sala estava de baixa médica, durante o período de estágio aconteceram várias alterações. Esta situação dificultou um pouco as minhas intervenções, pois o grupo ficava agitado e confuso com a presença de novos membros na equipa, em dez semanas tivemos quatro elementos diferentes e quer eu, quer a educadora, também nos tínhamos de adaptar.

A última dificuldade sentida neste estágio refere-se à planificação das propostas, pois tinha receio de não conseguir pensar em intervenções que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças e em que as crianças fossem participantes ativas.

Na minha opinião e tal como Formosinho (2020) afirma “[o] direito das crianças à participação reconhece a sua competência e coloca-as no papel de autores e construtores da sua aprendizagem e desenvolvimento” (p.96). Deste modo, é possível afirmar que um educador deve ter em conta as necessidades de cada criança, deve adotar uma prática diferenciada e adequada a cada uma delas, de maneira a reconhecê-las como competentes e a promover a evolução de cada criança. Compreendi também que é muito importante que um educador reflita sobre a sua prática, de maneira a adequar a sua intervenção “(...) ao que é mais significativo para o progresso das crianças” (Cardona et al., 2021, p. 83). Desta forma, o papel do educador é fundamental para proporcionar um ambiente educativo acolhedor e prazeroso, que incentive as crianças para as suas interações e explorações, de forma a promover, em simultâneo, a sua autonomia e participação nas diversas aprendizagens.

No contexto de jardim de infância, apesar de também existirem algumas fragilidades durante o momento do almoço, tive dificuldade em intervir. Apesar de considerar que a autonomia e a participação do grupo durante este momento eram pouco potenciadas, dado que as crianças não escolhiam livremente o seu lugar à mesa, não podiam pôr a mesa, servir-se e levantar-se para arrumar os pratos, talheres e copos que utilizavam durante a refeição, a educadora não permitiu que interviesse neste momento. A educadora referiu que não tinha permissão para proceder de forma diferente, dado que estavam quatro salas de jardim de infância ao mesmo tempo no refeitório e de seguida iam as turmas do 1º ciclo, num horário a cumprir. A escolha dos lugares durante o momento do almoço foi uma das propostas de intervenção que

pretendi implementar, de forma a promover a participação e a autonomia das crianças. Inicialmente senti-me frustrada e impotente por não conseguir realizar as intervenções que tinha planeado, porque, na minha perspetiva, seriam fundamentais para melhorar o ambiente na hora do almoço no refeitório e promover a autonomia e a participação das crianças durante este momento.

Na minha opinião, face ao ambiente vivido no refeitório, em que as crianças quando chegavam tinham que se separar, com desagrado, para irem para mesas diferentes, era importante que a educadora cooperante e a equipa educativa refletissem e intervissem para promoverem a mudança com impacto no ambiente à hora do almoço. Um ambiente calmo e prazeroso, onde as crianças tivessem a possibilidade de participar e serem autónomas, nomeadamente na escolha dos lugares onde se queriam sentar na mesa, porque “a autonomia só é real quando a criança é segura no agir. A segurança só acontece quando ela deixa de ser dependente de um adulto” (Vieira, 2009, p. 2). Pretendia intervir de forma que as crianças escolhessem os seus lugares à mesa e tivessem uma participação ativa durante este momento, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. O educador enquanto gestor do currículo deve refletir sobre a sua prática e sobre os momentos mais fragilizados da rotina, ou seja, nesta situação, a educadora devia refletir em equipa acerca do momento da hora do almoço, de forma a encontrarem estratégias para potenciar um ambiente mais adequado para este grupo.

Apesar de não ter permissão para intervir durante a hora do almoço, e porque para mim fazia sentido intervir neste momento, senti a necessidade de repensar no que poderia fazer para ir ao encontro do tema do presente relatório. Foi bastante difícil para mim encontrar formas de contornar esta situação, pois tive de pensar em intervenções que pudessem ser realizadas em sala e tivessem impacto na hora do almoço. Neste sentido, tive de me adaptar a esta situação e percebi que a área do faz de conta necessitava de ser melhorada para promover a participação e autonomia das crianças e podia aproveitar para abordar algumas situações que aconteciam na hora do almoço.

Durante as intervenções neste contexto defrontei-me com outras dificuldades, tais como gerir o grande grupo durante as atividades e dar atenção individualizada a cada criança. Durante os vários momentos tentei questionar e interagir com o grupo, de

forma a potenciar a comunicação entre as crianças. Optei por realizar atividades em pequenos grupos, o que permitiu ter uma atenção mais cuidada e individualizada. E foi fundamental refletir sobre a minha prática, de maneira a planificar intervenções que respeitassem os direitos das crianças, as suas necessidades e interesses e ao mesmo tempo que respeitassem a prática da educadora cooperante.

As observações, as intervenções realizadas e as experiências vivenciadas nos dois contextos de estágio permitiram que adquirisse informações relevantes para responder à questão de investigação **Como é que o educador de infância pode organizar o momento de almoço de forma a promover a autonomia e a participação das crianças?**

No contexto de creche foi possível intervir na hora do almoço e observar melhorias no ambiente durante este momento da rotina. As conversas informais, as reflexões cooperadas com a educadora cooperante e a disponibilidade demonstrada para me apoiar e me dar espaço foram fundamentais para conseguir promover mudanças com as intervenções realizadas. Mesmo depois do estágio ter terminado a educadora deu continuidade às alterações implementadas, o que foi um reconhecimento de que a minha intervenção tinha sido pertinente e adequada.

No contexto de jardim de infância, a minha intervenção não foi realizada diretamente na hora do almoço, foi feita de forma indireta, apesar de considerar que era um momento da rotina que necessitava de uma reflexão e de intervenção profunda. Esta situação foi, simultaneamente, uma dificuldade e um desafio. Dificuldade porque não tive permissão para fazer alterações na hora do almoço, desafio porque abordar a hora do almoço na sala, fazendo intervenções que tivessem impacto no momento do almoço, tornou-se uma tarefa complexa. Reconheço que muitas vezes tentei desistir, mas fui resiliente e considero que fiz bem.

O facto de a área do faz de conta ter sido reformulada deu origem a diversas propostas, por parte das crianças e da estagiária, com impacto na hora do almoço. Apesar de continuarem a não ter permissão para porem a mesa no refeitório, escolherem os seus próprios lugares e servirem-se autonomamente, possibilitei que as crianças durante as minhas intervenções vivenciassem situações e que tivessem uma participação ativa, sendo que promovi a sua autonomia na escolha dos lugares, na

colocação da mesa, se servirem-se e tivemos a oportunidade de falar sobre o assunto. Foi uma oportunidade de ouvir as crianças e de perceber que o momento do almoço era, efetivamente, um momento que precisava de alterações e que não era um momento de bem-estar para as crianças.

Observei que, após as minhas intervenções na sala, as crianças à hora do almoço incentivavam-se umas às outras para se alimentarem de forma saudável e equilibrada, isto é, as crianças que tinham aversão a certos alimentos ou dificuldades na alimentação começaram a comer e/ou provar novos alimentos que outrora não comiam e negavam experimentar, especialmente quando se tratava de legumes. Percebi também que as crianças estavam mais calmas e conversavam umas com as outras. Apesar de não ter conseguido intervir de forma a contemplar mudanças como queria na hora do almoço, considero que foi importante as conversas que fui tendo com a educadora cooperante sobre o assunto. Todas as evidências que ia observando e registando eram refletidas com a educadora cooperante e deixei, no âmbito deste relatório, como recomendação que a hora de almoço seja, logo que possível, alvo de reflexão entre a equipa pedagógica e identifiquei algumas situações para mudança.

A última intervenção realizada neste contexto teve como intencionalidade compreender se as crianças após um mês já conheciam a rotina e sabiam descrever os vários momentos. Foi importante para compreender a importância da rotina, que “(...) atua como organizadora estrutural das experiências quotidianas, substituindo a incerteza do futuro por um esquema fácil de compreender, ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia” (Zabalza M. , 2007, p. 52). Deste modo, os momentos que o educador define durante o dia a dia na sala tornam-se essenciais para promover a autonomia das crianças para que estas se sintam confortáveis num ambiente seguro, onde elas próprias possam prever que momento se segue.

Estes estágios foram desafiantes e fundamentais para me formar enquanto educadora de infância. O facto de ter realizado diversas intervenções permitiu que compreendesse a importância das rotinas diárias para as crianças e para a equipa pedagógica, como também a necessidade da existência de uma equipa estável, que

colabora, articuladamente e com coerência, entre práticas no processo educativo para a existência de uma rotina securizante.

Aprendi, também, que o educador enquanto gestor do currículo tem de planificar intervenções, tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças, de forma a potenciar aprendizagens significativas para as mesmas. Aprendi a dar voz e a ouvir as crianças no que lhes diz respeito, promovendo a participação, o que enquanto estagiária foi uma tarefa muito desafiante e difícil. Compreendi a importância da observação e dos registos, para conhecer cada criança e o grupo. A observação e os registos que o educador realiza diariamente e a escuta atenta de cada criança, são elementos fundamentais para planear e desenvolver o currículo e a ação educativa (Cardona et al., 2021), em todos os momentos da rotina. Como refere o Perfil Específico e Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, Decreto-Lei n.º 201/2001, o educador deve planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo e as atividades/projetos curriculares desenvolvendo, em simultâneo, aprendizagens adequadas ao grupo, pois “a avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se” (Cardona et al., 2021, p. 15). Deste modo, o educador avalia para apoiar a construção do currículo, adequar a sua prática educativa e para auxiliar a aprendizagem das crianças.

É de salientar que a relação que desenvolvi com as equipas pedagógicas e com as crianças foram essenciais para a construção da minha identidade profissional. As equipas pedagógicas partilharam comigo os seus saberes, possibilitaram que entrevistasse e refletisse sobre as minhas intervenções e permitiram que questionasse as suas práticas para que compreendesse a razão pela qual estavam a intervir, ou não, em certas situações. As crianças também foram fundamentais neste processo, pois foi sempre por elas e com elas que me superava dia após dia, o meu foco foi sempre respeitá-las, respeitar os seus interesses e necessidades, dar-lhes voz, ouvi-las e promover a participação e autonomia. As crianças foram a principal razão para dia após dia tivesse o meu olhar atento e focado nas suas ações, gestos e/ou palavras, tendo assim impacto nas minhas intervenções. Aprendi muito com as crianças, foram elas que me ajudaram

a ultrapassar certas dificuldades, me motivaram a encontrar estratégias para cada situação que surgisse e me ensinaram a exigência que é ser uma educadora de infância.

Refletindo sobre o meu percurso enquanto investigadora, considero que teria modificado certas atitudes/ações, nomeadamente o registo de notas de campo, ou seja, teria realizado mais notas de campo no momento mais próximo desse acontecimento (logo a seguir a ocorrência, nas horas de almoço ou no próprio dia), para a sua transcrição ser o mais fiel possível da realidade; tinha realizado mais intervenções no âmbito do meu projeto, de maneira a potenciar mais momentos significativos durante o almoço; e, por fim, tinha solicitado, mais vezes, o auxílio de algum elemento da equipa para fotografar ou gravar durante os momentos de intervenção, de maneira a facilitar e aumentar os registos das minhas intervenções.

A realização deste relatório e as minhas intervenções nos dois contextos de estágio permitiram que crescesse e compreendesse a importância da prática para a aquisição de novos conhecimentos e para a tomada de decisões, construí conhecimento e conceções para a minha vida futura. Percebi a relação teoria/prática, a importância de termos conhecimentos teóricos consistentes para termos práticas de qualidade e adequadas às necessidades e interesses de cada criança e do grupo. Apesar de ter observado alguns aspetos negativos, considero que foram importantes para compreender que enquanto futura educadora não me revejo a adotar certas atitudes. A elaboração deste relatório também permitiu que desenvolvesse uma atitude reflexiva, crítica e investigativa, que pretendo adotar para a minha prática futura, pois compreendi a importância do questionamento da prática para promover mudanças adequadas aos interesses e necessidades das crianças.

Em suma, compreendi a importância da organização da rotina em geral, e do momento do almoço em particular para potenciar a autonomia e participação das crianças que me acompanhará no meu futuro profissional. Por essa razão, este tema foi fulcral para a construção da minha identidade profissional e espero que, enquanto futura educadora de infância, desenvolva práticas adequadas aos interesses e necessidades das crianças e que reconheça todos os momentos da rotina como importantes.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. *Universidade Aberta*.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Impressores.
- Ambrósio, S. (1999). O processo de conquista de autonomia em crianças de idade PréEscolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar . *Instituto Superior de Psicologia Aplicada*.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Grávida - Publicações Lda.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bosch, E. (2013). Todos os Relógios nos Enganam. *Infância na Europa*(25), 14-15.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear E Avaliar Na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carneiro, C. M. (2004). Considerações Sobre a Ideia de Tempo em Santo Agostinho, Hume e Kant. *Revista Comunicação, Saúde e Educação*, 8(15), 221-232.
- Cortesão, L. (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação. *Revista de Educação*, VII(1), 27-33.
- Costa, A. F. (1986). *A Pesquisa de Terreno em Sociologia*. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Coster, L. D., & Blanchard, C. (2013). O mundo temporal da criança e universo temporal social da atualidade. *Infância na Europa*(25), 16-17.
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Editora Nova Harmonia.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. I.E.P. - Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Universidade do Minho*.
- Craidy, C., & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil – Pra que te quero?* Artmed.
- Cruz, V. E., & Cruz, G. T. (2019). O método Montessori e a construção da autonomia da criança na educação infantil. *Caderno Intersaberes*, 8(15).
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Ferri, G. (2015). O papel dos adultos nos processos educativos. *Associação de Profissionais de Educação de Infância*(28), 35-37.

- Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*(48), 69-70.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 273-291.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista nº3*.
- Folque, M., & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento da escola moderna em creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. A. (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. Em M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 17-26.
- Guzman, M., & Humblet, P. (2013). Prefácio: Como abordar o tema do tempo? *Associação de Profissionais de Educação de Infância*(25), 4-5.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Isern, S. (2017). *A melhor sopa do mundo*. OQO.
- ISS. (2016). *Manual dos Processos-chave Creche* (2ª ed.).
- James, A. (2019). Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. *Zero-a-Seis*, 21(40), 219-248.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Graó.
- Leavers, F. (1993). Deep Level Learning: an Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 53-68.
- Lill, G., & Prott, R. (2015). Autonomia e responsabilidade. A autodeterminação da criança e o seu sentido educativo. *Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade"*(28), 35-37.
- Loureiro, M. I., Câmara, G., & Goes, A. R. (2017). Alimentar também é educar. *Cadernos de Educação de Infância (APEI)*(110), 28-33.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Mantovani, S. (2013). O tempo das crianças, dos pais e dos educadores. *Associação de Profissionais de Educação de Infância*(25), 26-27.

- Marchão, A. (2003). Práticas educativas na creche: questões e problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 14-17.
- Marco, L., Coca, A., Roca, C., & Jansà, E. (2018). Relações e autonomia nas refeições: o significado do apoio do adulto. *Infância na Europa Hoje* (1), 10-12.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.
- Moita, M. d., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, Â., . . . Vilhena, G. (2011). Carta de Principios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada. *Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 1-2.
- Montessori, M. (2017). *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Kíron.
- Oliveira, Z. R. (2012). *O Trabalho do Professor na Educação Infantil*. Biruta.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oom, A. (2013). *Não quero... comer a sopa! Zero a oito*.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. *Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)*.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche. *Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 1-16.
- Portugal, G. (2017). Revista Humanidades e Inovação. *O Currículo em Creche - Que Cidadão do Século XXI, aos 3 Anos de Idade?*, pp. 56-65.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Poulain, J. P. (2006). *Sociologias da alimentação*. UFSC.
- Proença, M. A. (2004). A Rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*.
- Quintela, J. (2017). En la mesa, como los adultos. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (166), 17-19.
- Rogers, A. (1996). Ambiente para Aprendizagem Activa. Em N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem Activa* (pp. 149-186). Fundação Calouste.
- Sanches, i. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Simmel, G. (2004). Sociologia da Refeição. *Estudos Históricos*(33), 159-166.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças,cosmopolitismo infantil*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem Idade. *Contexto & Educação*(78), 46-68.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Vieira, A. d. (2009). Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-10.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*.
- Wieder, S., & Greenspan, S. (2010). A base emocional da aprendizagem. Em B. W. Tuckman, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (2007). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. Kogan Page.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 20/1990, Resolução da Assembleia da República, Aprova a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República, Série I-A, n.º 201, 5572-5575. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Documentos Realizados nas Unidades Curriculares

Dossier Pedagógico em Creche, realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Educação de Infância I (2020/2021).

Reflexões (2ª Reflexão - Descrição das Rotinas e Espaços; 4ª e 5ª Reflexões – Planificação e Intervenção de uma Semana), realizadas no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Educação de Infância II (2020/2021).

Planificação de uma Tarefa Integradora, realizada no âmbito da Unidade Curricular Didática de Português e das Expressões (2020/2021).

Planificação de uma Tarefa Integradora, realizada no âmbito da Unidade Curricular Didática da Matemática e do Conhecimento do Mundo (2020/2021).

Apêndices

Apêndice 1 - “Os Nossos Individuais para a Hora do Almoço”

Atividade: Os Nossos Individuais para a Hora do Almoço – 18 a 20 de janeiro de 2021					
Horário	Procedimentos	Áreas de desenvolvimento	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
Manhã (15 a 20 min)	Solicitar às crianças que se sentem na área da biblioteca, para promover um ambiente mais calmo. De seguida, para introduzir a atividade, ler de forma expressiva e com entoação a história “Não quero comer a sopa!”, de maneira a captar o interesse das crianças. Após o conto da história, conversar em grande grupo sobre os aspetos relevantes (bons e menos bons) que acontecem nas horas de almoço e demonstrar a importância de ter uma alimentação saudável e	- Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem; - Consciência de si como aprendente; - Convivência democrática e cidadania.	- Desenvolver o gosto pela leitura; - Desenvolver o vocabulário; - Desenvolver a imaginação e concentração; - Desenvolver o conhecimento de hábitos saudáveis; - Desenvolver a participação; - Desenvolver a cooperação entre pares; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.	Materiais: - Livro “Não quero comer a sopa!” (Oom, 2013). Humanos: - Educadora; - Auxiliares; - Estagiária; - Crianças.	Através da observação direta, registo das observações, notas de campo e registo fotográfico.

	um comportamento adequado durante as refeições. Ainda nesta conversa, explicar a relevância de cada criança realizar o seu individual para a hora do almoço.				
Manhã (30 min)	Em grande grupo, colocar em cima da mesa várias frutas e questionar as crianças acerca dos nomes de cada uma. De seguida, permitir que toquem e cheirem, de forma a proporcionar experiências com vários cheiros e texturas. Posteriormente, cortar as frutas à frente das crianças, para que estas observem o seu interior. Depois, dar um pedaço de cada fruta, para que o possam saborear e falar sobre o seu gosto. Questioná-las acerca das características das frutas, para desenvolver	- Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem; - Desenvolvimento da Motricidade; - Desenvolvimento do	- Desenvolver o vocabulário; - Desenvolver o conhecimento das frutas (texturas, cheiros e sabores); - Desenvolver os sentidos: sensação tátil e do olfato; - Desenvolver o conhecimento das cores; - Desenvolver a motricidade fina: óculo-manual e apreensão.	<u>Materiais:</u> - Frutas (limões, maçãs, peras e laranjas); - Faca (para cortar as frutas); - Folhas A3 brancas; - Tintas de diversas cores; - Pincéis; - Base/paleta para as tintas; - Prato grande (para colocar as frutas cortadas). <u>Humanos:</u>	

	o conhecimento das crianças acerca deste tema. Explicar que as frutas vão ser utilizadas para pintar os individuais, através da técnica de carimbagem. Esta parte da atividade é realizada individualmente, para proporcionar uma maior atenção e uma escuta ativa. Durante a técnica de carimbagem, as crianças podem escolher as frutas e as diferentes cores que desejam utilizar. O adulto auxilia a criança sempre que esta solicitar ou demonstrar elevado interesse. Ainda nesta atividade, questionar as crianças acerca das cores que estão a ser utilizadas, de maneira a perceber o conhecimento que as	pensamento criativo; - Independência e autonomia; - Convivência democrática e cidadania.	- Desenvolver a criatividade e a imaginação; - Desenvolver a autonomia; - Desenvolver a participação; - Desenvolver a cooperação entre pares; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.	- Educadora; - Auxiliares; - Estagiária; - Crianças.	
--	--	--	--	---	--

	crianças já têm, relativamente a esta temática.				
Na manhã do dia seguinte (15 min)	De forma individual, auxiliar a criança a colar a sua fotografia no verso do individual que criou no dia anterior, e questioná-la sobre a importância do uso do individual na hora do almoço, de modo a dar voz às crianças. Neste momento, o adulto escreve no verso do individual, o que a criança pronuncia acerca deste tema.	- Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem; - Desenvolvimento Pessoal e Social; - Independência e autonomia; - Convivência democrática e cidadania.	- Desenvolver o vocabulário; - Desenvolvimento da linguagem oral; - Desenvolver regras sociais e o saber estar à mesa; - Desenvolver a autonomia; - Desenvolver a participação;	<u>Materiais:</u> - Individuais pintados pelas crianças com a técnica de carimbagem das frutas; - Fotografia de cada criança; - Cola; - Caneta de feltro. <u>Humanos:</u> - Crianças; - Educadora; - Estagiária.	

Apêndice 2 – “O Nosso Restaurante”

O Nosso Restaurante – 14 a 19 de maio de 2021

Atividade: Leitura da história “A Melhor Sopa do Mundo”

Duração Prevista	Procedimentos	Áreas, Domínios e Subdomínios	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
(dia 14 de maio) Manhã (aproximadamente 25 minutos)	Depois da marcação das presenças e distribuição das tarefas, solicitar às crianças que se sentem em círculo na zona do tapete. <u>Pré-leitura:</u> mostrar a capa do livro e envolver as crianças num diálogo sobre o tema da história (exemplos de perguntas: Que título acham que esta história tem? Porquê? O que é que acham que vai acontecer? Identificar com as crianças as partes do livro: capa, contracapa, lombada e guardas; ler o título, o autor, o ilustrador e a editora. <u>Durante a leitura:</u> Ler de forma expressiva e com entoação a história “A melhor sopa do mundo”, de maneira a captar o interesse das crianças. <u>Pós leitura:</u> Recontar a história de forma breve com o auxílio das crianças, de forma a perceber se a história foi compreendida.	Área de Formação Pessoal e Social Área da Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; - Revelar capacidade de concentração; - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. - Desenvolver o gosto pela leitura; - Desenvolver o vocabulário; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);	Materiais: - Livro “A melhor sopa do mundo” (Isern, 2017); - Caixa das surpresas; - Tartaruga realizada pela estagiária (personagem principal da história); - Envelope com os desafios, escritos pela estagiária; - Mapas com a atividade de Expressão Motora. Humanos: - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar da sala; - Grupo de crianças (25 crianças).	A avaliação será feita através da observação direta, do registo fotográfico e em diálogo com as crianças com o registo no diário de turma.

	Mostrar ao grupo a caixa das surpresas e o conteúdo que está dentro desta (tartaruga com um envelope que contém desafios). Ler algumas das questões e um dos desafios propostos pela tartaruga: - <i>“Gostaram da história?”</i> - <i>“Já foram a algum restaurante?”</i> - <i>“Que tipos de profissões existem num restaurante?”</i> - <i>“Existe algum restaurante na vossa escola? E na vossa sala?”</i> <u>Desafio:</u> 1º - <i>“Vai até à área da casinha e tenta encontrar dois mapas que estarão dentro do armário onde guardam a fruta!”</i>;	Área do Conhecimento do Mundo: - Subdomínio da Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo social	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança); - Referir e identificar a atividade associada a algumas profissões (cozinheiro; empregado de mesa; gerente; ajudante de cozinha) com que contacta no dia a dia.		
--	---	--	--	--	--

Atividade: Vamos “fazer” uma Sopa					
Duração Prevista	Procedimentos	Áreas, Domínios e Subdomínios	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
(14 de maio) Tarde (cerca de 45 minutos)	Após o recreio e a higiene, solicitar às crianças que se sentem em círculo na zona do tapete, onde habitualmente se costumam sentar, para que em grande grupo recordem o que aconteceu na parte da manhã, nomeadamente o desafio que foi proposto pela tartaruga: <i>“Vai até à área da casinha e tenta encontrar dois mapas que estarão dentro do armário onde guardam a fruta!”</i>. Explicar ao grupo os desafios que estão no mapa, referindo que estes serão realizados no exterior, sendo que a principal finalidade é encher os alguidares com água para, posteriormente os colocarem na panela que tem os legumes, para que as crianças percebam o que é necessário para confeccionar uma sopa (água e legumes). De seguida, pedir às crianças para formarem um comboio à porta da sala, para que o grupo seja dividido em duas partes, sendo que cada grupo fica em fila e tem um mapa com o circuito para perceberem melhor o que têm de fazer.	Área de Formação Pessoal e Social Área da Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral).	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; - Revelar capacidade de concentração; - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.	Materiais: - 2 Copos; - 2 Pratos; - 4 Alguidares; - Água; - Algumas verduras da sopa da história (nabo, cenoura, batatas, cebola, etc); - 6 Barreiras de obstáculos; - 6 Cones; - Tijolos/placas para equilíbrio; - 8 Arcos; - 2 Cordas; - 1 Panela; Humanos: - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar da sala; - Grupo de crianças (25 crianças).	A avaliação será feita através da observação direta, do registo fotográfico e em diálogo com as crianças com o registo no diário de turma.

	Antes de iniciarem, exemplificar os exercícios que têm de realizar nos circuitos. <u>Neste circuito terão de realizar as seguintes tarefas:</u> Cada criança inicia o desafio com um copo e em marcha rápida ou em corrida vai até ao alguidar com água que se encontra à sua frente, enche o copo com água, atravessa com equilíbrio uma corda que se encontra no chão em forma de “S” e despeja para outro alguidar o conteúdo existente no copo (no final do circuito as crianças juntam a água aos legumes que estão dentro da panela, para que as crianças imaginem como é confeccionada uma sopa). De seguida, cada criança tem de saltar a pés juntos para dentro dos arcos que estão no chão; colocar em cima de um prato uma das verduras que está num alguidar, posteriormente, tem de: ultrapassar as 3 barreiras de obstáculos; passar com equilíbrio pelas placas/tijolos; passar pelos cones e por baixo de uma corda, sem deixar o prato e o legume cair. Por fim, a criança terá de colocar dentro da panela a verdura que tem em cima do prato.	- Domínio da Educação Motora	- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios: correr em diferentes velocidades e direções, saltar a pés juntos para dentro de obstáculos, saltar sobre obstáculos, equilíbrio em cima de placas e cordas; - Perícia e manipulação: transportar objetos em equilíbrio.		
--	--	-------------------------------------	--	--	--

	No final de todas as crianças fazerem o percurso, têm de colocar a água, que está nos alguidares, dentro da panela com os legumes, de forma a compreenderem e associarem o que é necessário para confeccionar uma sopa. Para avaliar esta atividade, na zona do tapete será realizada uma conversa em grande grupo, para que as crianças avaliem e troquem ideias acerca deste desafio.				
Atividade: Quais são os legumes para a sopa?					
Duração Prevista	Procedimentos	Áreas, Domínios e Subdomínios	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
(dia 17 de maio) Manhã e tarde	Depois da marcação das presenças e distribuição das tarefas, solicitar às crianças que se sentem em círculo na zona do tapete, para que em grande grupo recordem o que aconteceu na sexta-feira passada (dia 14 de maio). De seguida, explicar o jogo que é associado à atividade “ <i>Vamos “fazer” uma Sopa</i> ”. Este jogo consiste na seleção dos alimentos que são considerados legumes e a sua colagem (com o velcro) na panela. Posteriormente, as crianças contam os alimentos no total, os legumes que estão dentro da panela e os alimentos que não são considerados legumes.	Área de Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo: - Subdomínio da Abordagem às Ciências:	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; - Revelar capacidade de concentração; - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. - Compreender e identificar características de plantas, mais concretamente, identificar, entre	Materiais: - Desenhos dos legumes da sopa da história (cenoura, batata, alho francês, cebola, couve e brócolos), sendo que atrás têm velcro para serem colados na panela; - Desenhos de alimentos que não fazem parte dos legumes (como por exemplo: morango, banana, donuts, gelado, rebuçado,	A avaliação será feita através da observação direta, do registo fotográfico e em diálogo com as crianças com o registo no diário de turma.

Tarde (15 min):	De maneira a compreender se todas as crianças perceberam o que são legumes e as contagens realizadas, solicita-se às crianças mais novas o registo da atividade numa folha de papel e às crianças mais velhas o registo, através de um pictograma (com os legumes e alimentos que não são legumes). No final desta atividade será realizado um diálogo e comunicação dos registos em grande grupo, para que as crianças avaliem e troquem ideias acerca deste desafio.	Conhecimento do mundo físico e natural Área de Expressão e Comunicação: -Domínio da Matemática: Subdomínio dos Números e Operações; - Subdomínio da Organização e Tratamentos de Dados	vários alimentos, os que são legumes. - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, etc); - Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição. - Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.) e utilizar gráficos e tabelas	hambúrguer e gomas), sendo que atrás têm velcro para serem colados na panela; - Panela desenhada em cartolina com alguns pedaços de velcro; - Lápis de carvão; - Folhas de papel A4. Humanos: - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar da sala; - Grupo de crianças (25 crianças).	
-------------------------------	--	---	---	---	--

		- Subdomínio do Interesse e Curiosidade pela matemática	simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas. - Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade; - Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas.		
Atividade: Criem o vosso próprio Restaurante!					
Duração Prevista	Procedimentos	Áreas, Domínios e Subdomínios	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
(dia 18 de maio) Manhã (aproximadamente 60 minutos) E tarde (cerca de 50 minutos)	Leitura do segundo desafio proposto pela tartaruga: “Criem o vosso próprio restaurante!” e diálogo com o grupo, para que troquem ideias e opiniões acerca do título e ementa que desejam colocar e o que é necessário para criar um restaurante na área do faz-de-	Área de Formação Pessoal e Social - Independência e autonomia;	- Revelar capacidade de concentração; - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões.	Material: - Tintas; - Cola; - Pincéis; - Balões; - 2 Cartolinas A3; - Folhas de papel;	A avaliação será feita através da observação direta, do registo fotográfico e em diálogo com as crianças com o registo no diário de turma.

	conta. Posteriormente, em pequenos grupos realizam as seguintes tarefas: <u>Um dos grupos:</u> - Escreve o título numa cartolina e pinta por dentro das letras, através da pintura com balões. <u>Outro grupo:</u> - Realiza a ementa do restaurante, sendo que as crianças dizem oralmente o que querem colocar na ementa e regista-se numa folha de papel, para que, posteriormente, as crianças copiem e ilustrem numa cartolina A3, de forma a facilitar a leitura do texto escrito. <u>Outro grupo:</u> - Realiza um inventário para planificar o que é necessário para a transformar a área do faz-de-conta num restaurante. <u>Todas as crianças:</u> - Realizam pintura livre com balões. No final, apresentam ao grande grupo o que fizeram.	- Convivência democrática e cidadania. Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Apropriação de diferentes técnicas (técnica da pintura com o balão, com lápis de cor e o recorte e colagem) e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções. -Identificar funções no uso da leitura e da escrita;	- Lápis de carvão; - Lápis de cor; - Canetas de feltro; - Borracha. Humanos: - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar da sala; - Grupo de crianças (25 crianças).	
--	---	---	--	--	--

		(Identificação das Convenções da Escrita)	- Utilizar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. - Aperceber-se do sentido direcional da escrita; - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; - Desenvolver a interação com e entre o grupo.		
Atividade: Vamos ao Restaurante!					
Duração Prevista	Procedimentos	Áreas, Domínios e Subdomínios	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
(dia 19 de maio) Tarde (40 minutos)	Após o recreio e a higiene, solicitar às crianças que façam uma fila à porta da sala, sendo que um grupo de crianças já se encontra dentro da sala para realizar alguns cargos do restaurante (o	Área de Formação Pessoal e Social	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; - Revelar capacidade de concentração;	<u>Materiais:</u> - Chapéu de cozinheiro; - Avental;	A avaliação será feita através da observação direta, do registo fotográfico e

	porteiro, o cozinheiro, o empregado de mesa e o gerente). Neste momento as crianças que estão na fila entram para a sala e têm de cumprimentar o porteiro que está à porta da sala. De seguida, escolhem o seu lugar de forma autónoma, sentam-se nas mesas e aguardam que os empregados de mesa coloquem os utensílios de cozinha (copos, talheres e pratos), sendo que têm de fazer a correspondência termo a termo. Quando terminam apresentam a ementa (previamente elaborada pelo grupo e explicam que nesse dia só existe gelatina de morango ou gelatina de tutifruti) e perguntam aos clientes o que desejam comer. Após a escolha dos sabores, os empregados de mesa entregam aos clientes a gelatina que foi realizada pelas crianças, na parte da manhã. Esta atividade funciona como uma dramatização em que todas as crianças têm uma função (cozinheiro, gerente, empregado de mesa, cliente, porteiro).	Área da Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Domínio da Matemática: - Subdomínio do Interesse e Curiosidade pela matemática	- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade; - Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas.	- Gravata (para o porteiro); - Taças com a gelatina; - Ementa; - Copos (25); - Pratos (25); - Talheres (garfo, faca e colher) (25); - Toalha de mesa (2/3); <u>Humanos:</u> - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar da sala; - Grupo de crianças (25 crianças).	em diálogo com as crianças com o registo no diário de turma.
--	---	--	---	--	---

		- Subdomínio dos Números e operações Área do Conhecimento do Mundo: - Subdomínio da Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo social	- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens); - Faz correspondências termo a termo entre o número de crianças e os utensílios usados na refeição. - Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades, nomeadamente conhecer diferentes papéis sociais (profissão de cozinheiro, porteiro		
--	--	---	---	--	--

	respetivo nome de cada momento representado nas fotografias. Esta atividade deve ser realizada em pequenos grupos, de maneira a interagir, observar melhor cada criança oferecendo uma atenção individualizada a cada uma.	- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;	conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.		
--	--	---	--	--	--

Anexos

Anexo 1 – Crianças contentes por almoçarem no exterior



Anexo 2 – Crianças a servirem-se autonomamente



Anexo 3 – Crianças a observarem as características dos frutos



Anexo 4 – Crianças a experimentarem os sabores dos frutos



Anexo 5 – Criança a experimentar o sabor amargo do limão



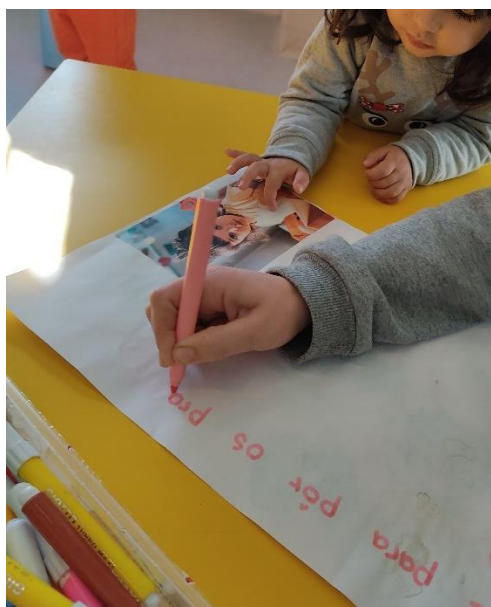
Anexo 6 – Crianças a carimbarem com os frutos autonomamente



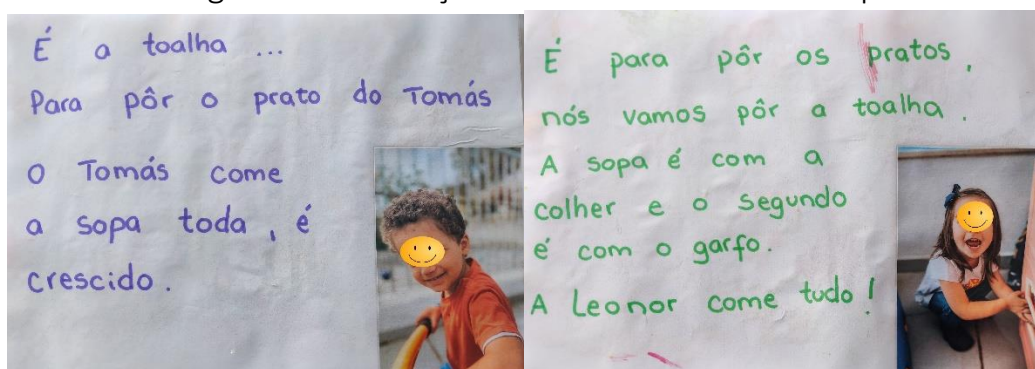
Anexo 7 – Adaptação do material tendo em conta o interesse da criança



Anexo 8 – Produção escrita da intencionalidade de termos feito individuais



Anexo 9 – Registos das crianças acerca do seu individual para a mesa



Anexo 10 – Criança a pôr a mesa



Anexo 11 – Crianças a almoçarem com os individuais que criaram



Anexo 12 – Leitura da história e utilização da caixa das surpresas



Anexo 13 – Explicação do primeiro desafio da tartaruga



Anexo 14 – Crianças a ultrapassarem os obstáculos para colocarem os ingredientes necessários na panela



Anexo 15 – Jogo “Quais são os Legumes para a Sopa?”



Anexo 16 – Criança a colocar os alimentos que são legumes na panela



Anexo 17 – Criança a pensar na contagem dos legumes



Anexo 18 – Registo de uma criança com 4 anos selecionando os alimentos saudáveis e os não saudáveis



Anexo 19 – Crianças a realizarem o cardápio para o restaurante



Anexo 20 – Cardápio



Anexo 21 – Criança a realizar o nome do restaurante com a técnica da pintura com balões



Anexo 22 – Crianças a colocarem a mesa



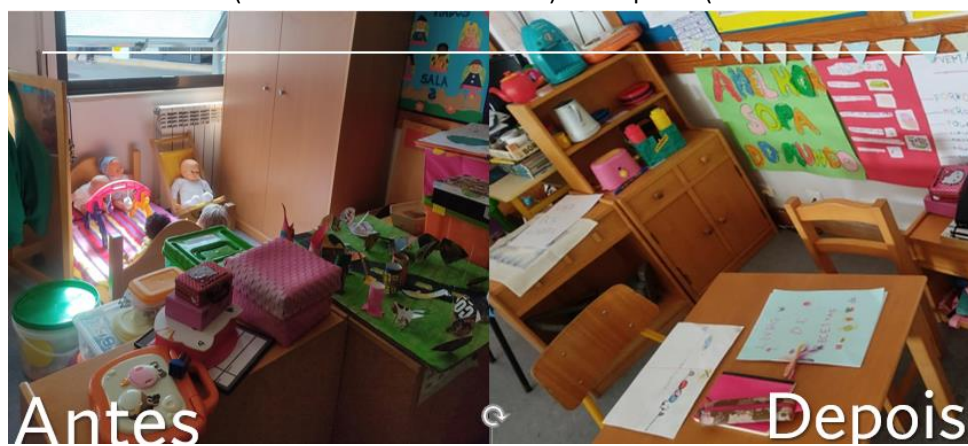
Anexo 23 – Crianças a darem o nome à “porteira” para entrarem no restaurante



Anexo 24 – Crianças a apresentarem os trabalhos que fizeram ao grupo



Anexo 25 – Antes (área do faz de conta) e depois (área do restaurante)



Anexo 26 – Criança a servir-se autonomamente



Anexo 27 – Criança a descrever um dos momentos da rotina



Anexo 28 – Entreaajuda



Anexo 29 – Rotina da sala 2 organizada por fotografias e registo do nome de cada momento

