



Andreia Filipa Rodrigues
Gonçalves

Nº 140139003

**O contributo das rotinas diárias para
a promoção da autonomia das
crianças na creche e no jardim-de-
infância**

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Versão Definitiva)

Dezembro 2015

Presidente do Júri: Especialista Sofia Figueira

Arguente: Mestre Ilda Rodrigues

Orientadora: Professora Doutora Ângela Lemos

Candidata: Andreia Filipa Rodrigues Gonçalves nº 140139003

Agradecimentos

O presente relatório de projeto de investigação representa o culminar de um longo percurso de evolução a nível pessoal e profissional. Durante este trajeto tive a meu lado pessoas que me ajudaram a crescer, a nunca desistir e a confiar no meu trabalho.

Assim, dedico este espaço a algumas pessoas que têm um significado especial e por quem estou profundamente agradecida pelo apoio que prestaram ao longo deste caminho.

À minha família, sobretudo aos meus pais e aos meus irmãos, que sempre acreditaram em mim e não me deixaram desistir. Obrigada por todo o apoio, carinho, atenção e paciência que tiveram comigo não só neste momento mas em todo o meu percurso até aqui.

Ao André, por todo o amor e apoio incondicional, por lutar comigo e me dar forças para todos os dias crescer e me tornar numa pessoa melhor, tanto a nível pessoal como profissional.

À professora Ângela Lemos, por todo o apoio e colaboração neste trabalho, por todas as orientações imprescindíveis e por todos os saberes transmitidos. Agradeço também a sua disponibilidade e o papel que desempenhou na construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

À professora Sofia Figueira que, enquanto minha orientadora dos estágios em creche e em jardim-de-infância, sempre se mostrou disponível para me apoiar, ajudando-me a crescer e a superar todas as dificuldades. Agradeço também por ter acreditado em mim e por ter contribuído para a minha identidade como futura educadora de infância.

Às educadoras cooperantes pela ajuda e disponibilidade prestada, por me permitirem observar e intervir junto do grupo de crianças. Obrigada por contribuírem para a minha ação reflexiva enquanto futura educadora de infância, questionando as práticas.

Às crianças, por todos os momentos que me proporcionaram e por tudo aquilo que me ensinaram. Obrigada não só por terem participado neste projeto, mas também por terem reafirmado o meu desejo de continuar a trabalhar e a evoluir junto das crianças.

A todos, muito obrigada.

Resumo

O presente relatório de projeto de investigação funda-se num estudo transversal aos contextos nos quais foram desenvolvidos os estágios de creche e de jardim-de-infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A temática em estudo centra-se na promoção da autonomia das crianças e a metodologia qualitativa utilizada posiciona-se no âmbito da investigação-ação. O método de recolha de informação apoia-se na observação participante e análise documental, complementado com reflexões cooperadas e articulado com as situações experienciadas nos contextos.

Partindo das observações efetuadas e das intervenções realizadas, serão interpretados, recorrendo a fundamentação teórica, alguns aspetos referentes ao contributo das rotinas diárias na promoção da autonomia das crianças.

A intervenção incide em otimizar a organização das rotinas de forma a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância. Possibilita também a construção de relações entre as crianças e criança-adulto, bem como o sentido de participação e responsabilidade. Todo este processo de implementação de melhorias implica uma ação reflexiva das práticas e uma atenção sobre as necessidades e interesses das crianças.

Palavras-chave: Rotinas, Autonomia, Participação, Aprendizagem.

Abstract

This research project report is based on a transversal study to the contexts in which the teaching practise in a day nursery and kindergarten occurred.

The subject-matter in study focuses on the promotion of children's autonomy and the qualitative methodology is considered as a research-action methodology. The method of gathering information is based on the direct observation and documental analysis, complemented with assisted reflections and articulated with the events experienced in the contexts.

Starting from the observations and the interventions that were made, some aspects concerning to the contribution of the daily routines in children's autonomy will be interpreted, using scientific basis.

The intervention focuses on optimizing the organization of routines in order to create favourable conditions for the development of children's autonomy in day nursery and kindergarten. It also allows the building of relationships between children and child-adult, and the sense of participation and responsibility. All this process involves a reflexive action of practice and attention to the needs and interests of children.

Keywords: Routines, Autonomy, Participation, Learning.

Índice

Introdução.....	7
Capítulo I - Quadro Teórico de Referência	11
1. Educação de Infância.....	12
2. A importância da rotina na creche e no jardim-de-infância	15
3. Organização da rotina.....	17
3.1. Momentos de rotina em creche e jardim-de-infância.....	19
4. A importância da organização do espaço em creche e jardim-de-infância	22
5. Promoção da autonomia	24
6. Papel do adulto na organização do espaço e do tempo como promotor da autonomia.....	27
Capítulo II – Metodologia	30
1. Paradigma Interpretativo.....	31
2. Investigação Qualitativa.....	32
3. Investigação-Ação	35
4. Contextos Educativos	37
4.1 Caracterização do contexto de Creche.....	37
4.1.1. Instituição “A”.....	37
4.1.2. Organização Espacial da Sala Parque 5	38
4.1.3. Organização Temporal da Sala Parque 5	42
4.1.4. Grupo de crianças.....	43
4.2. Caracterização do contexto de Jardim-de-Infância.....	44
4.2.1. Instituição “B”	44
4.2.2. Organização Espacial da Sala 1	45
4.2.3. Organização Temporal da Sala 1	48
4.2.4. Grupo de crianças.....	49
5. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação.....	50

5.1. Observação participante	50
5.2. Notas de campo	52
5.3. Análise documental	53
Capítulo III – Descrição e Interpretação da Informação Recolhida no Processo de Investigação-Ação	54
1. Contexto de Creche	54
2. Contexto de Jardim-de-Infância	62
Considerações Finais	75
Referências Bibliográficas.....	82
Apêndices	87
Apêndice 1 – Planta da Sala de Creche (sala parque 5).....	87
Apêndice 2 – Planta da Sala de Jardim-de-Infância (sala 1)	88
Apêndice 3 – Notas de campo	89
Apêndice 4 – Registo fotográfico das intervenções.....	107

Introdução

O presente relatório pretende espelhar a investigação que desenvolvi a partir das observações efetuadas, das interações estabelecidas com as crianças e com a equipa pedagógica e das intervenções realizadas, ao longo dos estágios em contexto de creche e jardim-de-infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O interesse pela temática deste estudo, intitulado “O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância”, resulta das vivências no contexto de creche, onde tive a oportunidade de observar com bastante entusiasmo as crianças a realizarem tarefas de forma autónoma, não necessitando do apoio da educadora. A referente ação das crianças é possível perante uma educadora apoiante do desenvolvimento que valoriza a importância de “ [...] reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (Hohmann & Weikart, 2011: 27). Esta particularidade suscitou o meu interesse e fez-me pensar que poderia ser uma temática pertinente não só para abordar no relatório final do curso de mestrado, mas também para ser objeto de estudo, podendo tornar-se útil para a minha futura intervenção como educadora de infância. Posteriormente, ao longo do estágio em jardim-de-infância, existiu uma reafirmação do meu interesse pelo estudo desta temática. As diferenças e semelhanças entre os dois contextos contribuíram para uma acentuada motivação e interesse face à investigação em curso.

Esta é uma temática pela qual sinto particular curiosidade devido às múltiplas oportunidades de aprendizagem que os adultos podem possibilitar contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. Como tal, sinto uma motivação intrínseca no sentido de aprofundar os meus conhecimentos sobre a temática e, como futura educadora de infância, considero imprescindível conhecer a importância de promover a autonomia e as estratégias que poderei utilizar para esse efeito, isto porque, “ [...] cada educador é acima de tudo considerado como alguém que apoia e acompanha o processo de aprendizagem das crianças [contribuindo] para promover o papel autêntico e autónomo da criança no processo educativo” (Ferri, 2015: 35). Perante as minhas motivações, considero fundamental referir que a intencionalidade primordial inerente a este estudo centra-se em otimizar a organização das rotinas diárias de forma a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

A rotina diária “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011: 224), contudo devem proporcionar momentos favoráveis ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Também a organização do espaço deve ser facilitadora da aprendizagem ativa, uma vez que o conhecimento do modo como o espaço se encontra organizado é condição de autonomia da criança. Tal como a organização da rotina, também a organização do espaço é da responsabilidade do educador, estando este organizado para que seja flexível e transmissor de segurança e conforto.

Tal como mencionei anteriormente, a organização da rotina diária e do espaço contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças. O termo “autonomia” assenta na capacidade de proceder a ações de forma independente e de assumir a responsabilidade das mesmas. Desta forma, a atividade autónoma define-se em reconhecer a criança como sujeito da ação e não meramente reação, sendo que a ação implica o contacto com o ambiente exterior e a reciprocidade entre o sujeito e o ambiente. Winnicott, citado por Chokler (2015: 9), afirma que “nas primeiras idades a construção do eu é uma adaptação ativa ao ambiente (o seu ambiente, e não um qualquer, ou todos os ambientes), o que permite à criança ‘existir’ e não apenas reagir”.

O adulto apresenta um papel importante face à promoção da autonomia, na medida em que encontra estratégias de atuação que irão favorecer a aprendizagem das crianças. Neste sentido, possibilita que as crianças realizem determinadas tarefas sozinhas, o que contribui para a construção da aprendizagem ativa das mesmas. Para tal, é importante não só “ [...] garantir condições ambientais sociais e físicas de que as crianças se possam apropriar e dominar” (*Idem*: 11), mas também atender às suas necessidades e interesses.

Fomentar a autonomia possibilita também o estabelecimento de relações entre as crianças e entre criança-adulto, para além de contribuir para o sentido de responsabilidade e participação. Nas situações de aprendizagem em que se estabelecem interações é criada uma zona de desenvolvimento próximo que pretende “facilitar a construção do conhecimento” (Borràs, 2002a: 39). No processo de aquisição de determinada aprendizagem ou na resolução de problemas, a criança que atue sozinha pode atingir um momento em que necessita da intervenção de outra pessoa capaz e conhecedora dos passos seguintes, podendo essa pessoa ser o adulto ou outra criança. Deste modo, a criança deve aprender todas as etapas do processo com a ajuda de outrem, até não

necessitar desse apoio. Como tal, “o aprendiz torna-se, então, experiente, dominando a situação problemática e podendo ajudar outros menos capazes” (*Idem*: 39).

No que se refere à abordagem metodológica, este estudo encontra-se ancorado no paradigma interpretativo, utilizando uma metodologia qualitativa nomeadamente a investigação-ação, por ser aquele que mais se adequa ao estudo dos fenómenos educativos, o qual incide nas interações entre sujeitos e fenómenos.

Nesta investigação o objeto de estudo define-se pela organização da rotina diária e a sua influência face ao desenvolvimento da autonomia. Perante isto, partindo das motivações iniciais e das observações realizadas em ambos os contextos, considere necessário intervir no sentido de melhorar alguns momentos característicos da rotina diária com vista ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

Definida a problemática de estudo, torna-se necessário apresentar a questão de investigação que o orienta e que me possibilita dar sentido às observações efetuadas e às vivências nos contextos, permitindo também a sua interpretação e compreensão: Como otimizar a organização das rotinas de forma a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância?

Esta questão de investigação engloba outras questões tidas em consideração ao longo do estudo, sendo elas:

- Como se encontra organizada a rotina diária?
- Como é que a organização da rotina contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças?
- Que estratégias pode a educadora implementar para promover a autonomia das crianças?

De modo a enriquecer a investigação, recorri a várias fontes teóricas que sustentaram o presente estudo e a diversos dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação, como a observação participante, as notas de campo e a análise documental.

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos distintos mas articulados, aos quais são acrescentadas a introdução e a considerações finais.

Na “Introdução” apresentarei o âmbito do estudo, expondo as motivações pessoais que conduziram à escolha do tema, assim como as intencionalidades inerentes. Enunciarei,

ainda, a problemática em estudo, apresentando a questão de investigação à qual se encontra associada outras três questões que sustentaram a investigação.

No primeiro capítulo, intitulado “Quadro Teórico de Referência” apresentarei uma revisão da literatura relativa ao tema do projeto que inclui a elucidação dos conceitos centrais. Procedo a um quadro conceptual, no qual integro as perspectivas de Delors (1996), Barbosa (2006), Gonzalez-Mena e Eyer (2014), Post e Hohmann (2011), entre outros. Primeiramente apresento algumas conceções de educação de infância referindo os pilares pela qual se organiza a educação. De seguida faço referência à organização da rotina e do espaço, bem como as suas importâncias. Por fim, apresento diversos conceitos de autonomia e a importância do seu desenvolvimento em contexto educativo, fazendo alusão ao papel do educador.

No segundo capítulo, denominado “Metodologia”, enuncio e justifico o paradigma em que se insere o estudo, sendo o paradigma interpretativo. Apresento algumas referências teóricas acerca da investigação qualitativa e, mais especificamente, sobre a modalidade de investigação-ação, apresentando a questão de investigação. Neste capítulo são ainda descritos os dois contextos educativos onde foi desenvolvido o projeto e os dispositivos e procedimentos utilizados na recolha e análise da informação.

No terceiro capítulo, designado por “Descrição e interpretação da informação recolhida no processo de investigação-ação, descrevo e interpreto a intervenção que desenvolvi nos dois contextos de estudo, à luz do quadro teórico de referência, mobilizando episódios concretos. Neste capítulo procedo também há minha posição enquanto observadora participante.

Por fim, nas “Considerações finais” relaciono de forma integrada e crítica as diversas vertentes da investigação, enunciando as dificuldades encontradas, as estratégias desenvolvidas para ultrapassar os obstáculos e, ainda, as aprendizagens adquiridas numa visão enquanto futura educadora de infância.

Capítulo I - Quadro Teórico de Referência

No presente capítulo pretendo proceder a um quadro conceptual, no qual integro as perspectivas de Delors (1996), Barbosa (2006), Gonzalez-Mena e Eyer (2014), Post e Hohmann (2011), entre outros. Remetendo para questões sobre a autonomia, importa centrarmo-nos num dos objetivos da educação de infância, o qual se define por “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997: 20). Neste sentido, vários autores dão particular importância às rotinas e à organização do espaço como influentes na aprendizagem, uma vez que o conhecimento da organização do espaço e do tempo é também “condição de autonomia da criança e do grupo” (*Idem*: 38).

Perante isto, começo por apresentar algumas conceções de educação de infância, bem como os pilares pela qual se organiza a educação, segundo Delors (1996). Exponho, ainda, a importância da rotina na creche e no jardim-de-infância, apresentando também o modo como se organiza, bem como a relevância da organização espacial em ambos os contextos. Procedo também a uma abordagem sobre autonomia, referindo o papel do adulto não só na organização e gestão da rotina, como também na promoção da autonomia.

A rotina deve proporcionar momentos favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997: 20). Neste sentido, “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (*Idem*: 53).

Tal como mencionei inicialmente, também a organização do espaço contribui para o desenvolvimento pessoal e social. Como refere Barbosa (2006: 124),

“a organização dos ambientes de educação e cuidados coletivos tem sido tão valorizada que Gandini (1999) trabalha com a ideia de que o espaço é, na educação infantil, um elemento primordial, um outro educador. Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças”.

1. Educação de Infância

A educação de infância caracteriza-se pela sua especificidade face aos restantes níveis de ensino. Estas dissemelhanças definem-se pelas suas funções a nível social e a nível educativo, as quais têm vindo a ser valorizadas levando, assim, ao reconhecimento do potencial educativo das creches e dos jardins-de-infância, e do papel que desempenham como primeira etapa da educação básica. Contudo, esta evolução difere para as crianças com mais de 3 anos, ou com menos de 3 anos, e como tal, torna-se fundamental “interrogarmo-nos sobre as razões que levaram a organizar o sistema de acolhimento e educação das crianças pequenas desta maneira diferenciando-as pelo facto de terem mais ou menos de 3 anos” (Crahat, 2009: 136 cit Cardona, 2011: 142).

Como consequência dessa organização, frequentemente se utiliza indiferenciadamente as terminologias educação de infância e educação pré-escolar, contudo estas diferem entre si, refletindo “[...] a forma como são concebidas as funções das instituições que recebem as crianças antes da entrada na escola obrigatória, pela forma como é concebida a sua especificidade relativamente aos outros níveis de ensino” (*Idem*). As instituições para crianças pequenas caracterizam-se por serem espaços de ação indireta, a qual “se exerce pela mediação das coisas e dos objetos propostos à atividade da criança e do quadro geral construído para que ela aí leve a cabo livremente as suas aprendizagens” (Chamboredon; Prévot, 1982: 60 cit *Idem*: 143-144)

Podemos entender as expressões educação de infância e educação pré-escolar,

“ [...] num sentido mais lato – englobando todas as modalidades educativas, incluindo a educação familiar das crianças deste grupo etário – ou num sentido mais restrito [quando nos referimos] aos cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições e locais em que estes serviços são prestados” (Plaisance, 1986: 11; Silva, 1990: 2 cit *Idem*: 144).

Em Portugal, de acordo com a Lei-Quadro, Lei Nº 5/97 de 10 de fevereiro, a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos), pelo que não é alargada a crianças mais pequenas.

Tal como refere Cardona (2011: 144), as implicações negativas que derivam desta diferenciação é um dos principais motivos que nos últimos anos tem levado muitos

profissionais a defender a utilização da expressão educação de infância, mais abrangente, integrando a educação das crianças desde o nascimento até à idade de entrada na escolaridade obrigatória.

Vasconcelos (2006), nas suas «Propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação», refere que o termo educação de infância remete não só para as questões sobre educação mas também sobre os cuidados a ter com as crianças. Neste sentido, importa fazer uma breve referência a um conceito criado por Bettye Caldwell, a partir da fusão entre o cuidar e o educar – *educare*. A autora refere

“ [...] em três curtas sílabas, a ideia de que todos os programas de educação da primeira infância devem oferecer componentes dos dois serviços anteriormente conceptualizados como sendo separados e distintos. Não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (Caldwell, 2005: 271-272).

Debruçando-me em estudos como o de Delors (1996) e Lemos (2014), apresento sucintamente os quatro pilares da educação. Para Jacques Delors, a educação é uma “experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (Delors, *et al.*, 1996: 90). Refere, ainda, a necessidade de se criar “uma nova concepção ampliada de educação [onde] todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo” (*Idem*). Face a estas afirmações, e de modo a que a educação consiga dar respostas às suas missões, Delors apresenta uma organização da educação centrada em quatro aprendizagens fundamentais que, posteriormente, serão os pilares do conhecimento, os quais se definem por aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O primeiro pilar – aprender a conhecer – visa a necessidade de cada pessoa compreender o mundo que a rodeia, utilizando múltiplas linguagens, o que potencia o desenvolvimento da comunicação, o prazer da descoberta, “favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (*Idem*: 91). Embora o conhecimento seja múltiplo e esteja em constante evolução, aprender a conhecer pressupõe a necessidade de uma cultura geral, bem como a abordagem de diversos temas pertinentes para cada indivíduo. A construção da cultura geral, enquanto abertura para outras linguagens, possibilita o

desenvolvimento da comunicação. Para aprender a conhecer também é essencial aprender a aprender, tornando-se fundamental prestar atenção ao que se observa “exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Delors, *et al.*, 1996: 92).

O segundo pilar – aprender a fazer – é indissociável da primeira aprendizagem referida anteriormente de aprender a conhecer. Aprender a fazer está ligada não só às questões da formação profissional, mas também à construção de competências que fomentem em cada pessoa “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (*Idem*: 94).

O terceiro pilar – aprender a viver juntos – destaca a importância da convivência, o que implica “a descoberta do outro” (*Idem*: 97), posteriormente à descoberta de si mesmo. A descoberta do outro implica a transmissão de conhecimentos sobre o ser humano e a consciencialização das semelhanças e da interdependência entre todos os indivíduos. Contudo, esta descoberta surge após a descoberta de si mesmo e, neste sentido, cabe às instituições o papel de “dar à criança [...] uma visão ajustada do mundo [...]” (*Idem*), o que contribui para os comportamentos sociais ao longo da vida. Para tal, o professor desempenha um papel essencial na construção desta aprendizagem, na medida em que “na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno” (*Idem*: 99).

O quarto e último pilar – aprender a ser – aponta para a necessidade do desenvolvimento total da pessoa, de modo a agir de forma autónoma e crítica. No entanto, a construção de um pensamento mais autónomo e crítico requer o fornecimento de forças e referências que permitam ao indivíduo compreender o mundo que o rodeia. Neste sentido, Delors, *et al.* (1996: 100) destacam o papel da educação, na medida em que ela deve “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”.

2. A importância da rotina na creche e no jardim-de-infância

Partindo do pressuposto que as relações são fundamentais para os cuidados e para a educação de bebês e crianças, remetendo também para a construção dos valores, “elas se desenvolvem a partir de interações, especialmente das interações três-Rs – isto é, respeitosas, positivamente reativas e recíprocas” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014: 19). Também Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011: 30) corroboram a ideia de que “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem”. De modo a proporcionar essas interações de qualidade é importante que os dias das crianças sejam organizados em torno de rotinas diárias.

Tal como afirma Rodrigues (2009: 99) “se a aprendizagem acontece através da interação, na relação com os objectos físicos, entre o pensamento e a experiência, entre o adulto e a criança e, entre a criança e os seus iguais, num processo integrado com o mundo do qual a criança faz parte [...]”, então é imprescindível que o adulto tenha em consideração a importância da aprendizagem ativa e da interação social, e implementar a rotina respeitando estes pressupostos, na medida em que esta “orienta a ação da criança, assegura a ela o dia-a-dia, possibilitando que perceba e se situe na relação tempo-espaço [...], ajuda a criança a prever ações e a situar-se em relação aos acontecimentos e aos horários” (Abramowicz & Wajskop, 1995: 26).

O dia-a-dia da criança na creche e no jardim-de-infância está organizado segundo uma sequência de acontecimentos, permitindo uma melhor organização por parte dos educadores, ajudando a criança a prever acontecimentos e a confiar nos adultos. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a sequência de acontecimentos deve centrar-se na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e rotinas concebidas com o intuito de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças. Neste sentido, é fundamental estabelecer e implementar formas específicas de atividades e rotinas diárias em contextos de aprendizagem ativa. De acordo com Post e Hohmann (2011: 196), existem duas linhas orientadoras da organização de uma programação diária e de rotinas de cuidados, sendo elas “criar um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível [e] incorporar aprendizagem activa, incluindo apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados”.

Bondioli (2004: 22) designa a intencionalidade pedagógica presente nas rotinas como pedagogia latente e define-a como,

“ [um] conjunto das práticas, das regras, dos hábitos, das rotinas, dos acontecimentos, das atividades e dos costumes característicos de determinado contexto, que, mesmo não estando totalmente sujeito a deliberações conscientes por parte dos agentes educativos, tem de alguma forma uma influência formadora nas crianças que nesse contexto, ou melhor, a partir desse contexto, são chamadas a aprender”.

Para além da segurança e autonomia defendidas, por autores como Zabalza (1998) e Hohmann e Weikart (2011), como fundamentais para uma rotina diária consistente, Zabalza (1998) atribui às rotinas um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. Hohmann e Weikart (2011: 224) corroboram a ideia ao mencionarem que a adequada apropriação da estrutura da rotina diária “permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas «à dimensão da criança» no contexto dos acontecimentos que vão surgindo”. Afirmam ainda que “a rotina diária também mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças [...] devido [à sua] estrutura predizível e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (*Idem*: 225).

A segurança sentida ao conhecerem a organização da rotina proporciona às crianças autonomia e necessidade de aprender como se processa cada momento, permitindo-lhes assim sentirem-se “mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer” (Zalanza, 1992: 170). Este conhecimento centra-se na apropriação das fases que marcam uma sequência, como o início e o fim de um determinado momento, o que acontece antes e depois, e como se processa esse momento. Para este autor esta captação do tempo é uma “importante aprendizagem, no sentido em que a criança aprende a existência de fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial” (*Idem*: 170).

A existência de rotinas definidas desde cedo permite à criança compreender o modo como as “situações sociais” que vivencia são organizadas, tendo conhecimento sobre as diferenças entre as regularidades e as mudanças, adquirindo assim autonomia e gerindo os seus próprios comportamentos em função das diversas situações a que se encontra exposta (Oliveira *et al.*, 1992: 76).

Verifica-se, assim, que as rotinas caracterizam-se pela noção de repetição e são definidas a partir de uma sequência de acontecimentos regulares. Desta forma, “a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (Barbosa, 2006: 45).

3. Organização da rotina

Neste subcapítulo procuro apresentar o modo como se organiza a rotina em educação de infância. Embora os momentos que estruturam a rotina sejam comuns ao contexto de creche e jardim-de-infância, a concretização e a intencionalidade atribuída a cada um dos momentos distingue-se pela diferença de idades e de desenvolvimento característicos dos grupos.

Organizar a rotina pressupõe pensar que definir uma sequência de momentos diários é o resultado da reflexão que se faz do grupo de crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses, o que implica que o educador deve observar atentamente as ações das mesmas. Para além disso, é importante considerar o contexto sociocultural no qual se está inserido, a proposta pedagógica da instituição e o modelo pedagógico inerente à prática do educador.

De acordo com os autores Craidy e Kaercher (2001: 67),

“conseguir apurar essas dimensões da vida no grupo das crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência, que nada tem a ver com o grupo de crianças com o qual interagimos diariamente. A forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas”.

Os momentos pelos quais se organiza a rotina devem oferecer experiências múltiplas que promovam a criatividade, a interação social, bem como o desenvolvimento da linguagem. Assim, os momentos característicos da rotina em contexto de educação de infância apresentam-se como:

- O momento de acolhimento/saída, destinado à receção e entrega das crianças, bem como à partilha de informação entre a família e a equipa pedagógica.
- O momento das atividades livres/orientadas, define-se pelas brincadeiras livres das crianças, pela apresentação de propostas pedagógicas da responsabilidade do educador e pela realização de projetos da autoria das crianças.
- O momento da refeição, implica a realização do lanche da manhã e/ou da tarde e o almoço.
- O momento da higiene, destinado aos cuidados corporais das crianças, como lavar as mãos, mudar a fralda e realizar as necessidades fisiológicas.

Os momentos referidos anteriormente são comuns à creche e ao jardim-de-infância. No entanto, existe um outro momento – momento da sesta – que poderá não estar presente na rotina de uma sala de jardim-de-infância. Este momento proporciona o descanso necessário para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Craidy e Kaercher (2001: 68) defendem que,

“é fundamental organizar [as rotinas] tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais [...]; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida”.

3.1. Momentos de rotina em creche e jardim-de-infância

Os momentos de rotina sendo comuns a ambos os contextos, a sua intencionalidade é, como já referi, da responsabilidade da equipa pedagógica e influenciada pelas abordagens pedagógicas que possam conduzir a prática do educador, e também pelas características do grupo. Neste sentido, penso que seja essencial proceder a uma descrição dos diversos momentos inerentes à rotina diária, estabelecendo, sempre que possível, uma comparação entre a creche e o jardim-de-infância.

Primeiramente, o momento de acolhimento/saída é característico de qualquer rotina, independentemente do contexto, da instituição, do grupo e dos princípios pedagógicos. No entanto, as particularidades relativas ao modo como se processa o acolhimento e a saída dependem do funcionamento da instituição e da prática educativa implementada.

A partida e a chegada são momentos passíveis de provocar nos adultos e nas crianças sentimentos de insegurança, medo, angústia, mas que podem ser minimizados com algumas estratégias por parte do educador. Neste sentido, é importante “dar as boas vindas e fazer as despedidas calmamente de forma a tranquilizar crianças e pais” (Post & Hohmann, 2011: 213). O educador também assume um papel importante na “redução da intensidade emocional das separações e dos reencontros” (*Idem*: 215), na medida em que compreende e reconhece os sentimentos das crianças e da família, verbalizando-os.

O momento de acolhimento/saída também é caracterizado pela partilha de informação entre a equipa pedagógica e a família. No início do dia, a família partilha com a equipa pedagógica as informações que considera imprescindíveis sobre a criança. No final do dia, a equipa pedagógica informa a família acerca das ações da criança ao longo do dia. A comunicação é a questão central para a construção da relação entre o educador e a família, “não se trata apenas de ajudar os pais a entender as políticas e práticas da instituição e conhecer mais a criança e a família. Mais importante do que isso é usar a comunicação para começar a construir uma relação com a família” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014: 301). Assim, a parceria estabelecida caracteriza-se “pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2011: 327). Esta comunicação e partilha de informações

levam à criação de um ambiente apoiante para as crianças e também afeta a relação entre a criança e o educador.

Posteriormente ao momento de acolhimento segue-se o momento das atividades livres/orientadas. Embora existam diferenças entre a dinâmica na organização e gestão do grupo, este momento apresenta características semelhantes independentemente do modelo pedagógico utilizado. Assim, este momento encontra-se dividido em três partes, sendo elas, o planeamento do que a criança pretende fazer, o processo e a partilha do que foi executado. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011: 229) este momento “tripartido é habitualmente o mais longo e mais intenso do dia. Está concebido por forma a erigir-se sobre, e a fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências de resolução de problemas”.

No momento das atividades orientadas, o educador apresenta uma proposta que pode ser concretizada em pequenos ou grandes grupos. No entanto, “ainda que o adulto introduza uma actividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança é livre para trabalhar com o material da forma que pretender” (*Idem*).

O momento das atividades livres consiste num período em que as crianças exploram livremente os materiais, interagem com os seus pares e tomam iniciativa face às ações que querem concretizar. Para Post e Hohmann (2011: 249),

“cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento. O tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções”.

Seguidamente ao momento das atividades livres/orientadas, surge o momento da refeição, o qual se caracteriza por ser “uma altura para comer mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho com os dedos, uma colher ou uma caneca” (*Idem*: 220). Também se define por ser um momento de interação social, em que as crianças conversam entre si. Como afirma Peter Mangione (1990: 11 cit Post e Hohmann, 2011: 220),

“as crianças mais novas estão em processo de desenvolvimento de atitudes em relação às refeições e à experiência de comer que perdurarão pela vida fora. Num ambiente calmo e relaxante formam atitudes positivas e aprendem competências sociais vitais”.

O momento da refeição também potencia o desenvolvimento da autonomia da criança, na medida em que o educador pode apoiar o interesse da criança em comer sozinha e envolver o grupo na tarefa e colocar e levantar a mesa. Por norma, as crianças começam a comer sozinhas utilizando os seus dedos, no entanto, em certas situações, Post e Hohmann (2011: 224-225) afirmam que,

“ [...] é preciso que o educador lhes dê uma colher para a mão, mas que também ele segure uma colher na sua mão. Desta forma, a criança pode praticar a utilização da colher, juntamente com a utilização dos seus dedos, e o educador pode ajudá-la sem necessariamente ter de lhe tirar a colher das mãos”.

Uma das tarefas que potencia o desenvolvimento da autonomia, como já referi anteriormente, é colocar e levantar a mesa. Como referem Goldschmied e Jackson (1994: 24 cit Post & Hohmann, 2011: 228),

“envolver as crianças mais velhas na arrumação e limpeza da loiça pode significar mais esforço para os educadores até porque é mais rápido serem só adultos a fazê-lo. Mas se olharmos para tudo o que acontece na creche como parte integrante da aprendizagem das crianças, esta (preferência por fazer a tarefa depressa) é uma abordagem limitada. Haverá ocasiões em que a pressão do tempo é enorme, mas geralmente é possível organizar essa ajuda de forma a que os adultos e as crianças apreciem e sintam um certo sentido de controlo”.

Parte integrante de uma rotina é também o momento de higiene, na qual a sua intencionalidade pedagógica difere entre o contexto de creche e de jardim-de-infância. Na creche, considera-se o momento de higiene como muito importante e íntimo de se partilhar com a criança, sendo que no jardim-de-infância é apenas uma ida à casa de banho. Como mencionam Post e Hohmann (2011: 229),

“ao nível mais básico, estas rotinas promovem o asseio, o conforto físico e a saúde, minimizando a exposição das crianças a infecções e irritações da pele, mas podem também contribuir para o seu bem-estar emocional”.

Na creche este momento define-se por ser essencial ao desenvolvimento da criança, na medida em que contribui para a construção de relações afetivas com o educador e para a consciencialização do movimento do seu corpo.

Estando o educador presente no momento de higiene, em contexto de creche, ele desempenha um papel fundamental na interação com a criança, uma vez que presta um

cuidado individualizado no momento de mudar a fralda, de vestir ou lavar a mãos. O educador sabe que “o interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre si e a criança bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança” (Post & Hohmann, 2011: 235).

Por fim, o momento da sesta que, tal como já mencionei, poderá não estar presente na rotina de jardim-de-infância, caracteriza-se por ser um período de tempo em que as crianças descansam para “recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue” (*Idem*: 241).

Durante este momento é importante que o educador respeite e organize a resposta à necessidade que cada criança tem de dormir, tendo o cuidado de não a obrigar. Cabe ao educador encontrar estratégias, como utilizar uma música suave, para tranquilizar as crianças de modo a criar um ambiente calmo e sereno.

Barbosa (2006: 37) corrobora a ideia de que “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”.

4. A importância da organização do espaço em creche e jardim-de-infância

Estabelecido uma abordagem à organização temporal na creche e no jardim-de-infância, importa fazer referência à importância da organização do espaço. Segundo Barbosa (2006: 45),

“[...] na palavra rotina está implícita uma noção de espaço e de tempo: de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida, como são os caminhos, as rotas, e de tempo, por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal”.

O espaço define-se como um lugar onde se fomenta o desenvolvimento de múltiplas capacidades e sensações, e desafiante para quem o ocupa. Para Post e Hohmann (2011: 101),

“ [o espaço] revela o modo como apoia o desenvolvimento básico dos bebês e das crianças pequenas – por ser suave; por ter mobiliário à medida das crianças; por proporcionar às crianças uma variedade de níveis, vistas e materiais; e por ter áreas distintas para comer, dormir, mudar a fralda e brincar”.

Tal como a organização do tempo, também a organização do espaço é da responsabilidade do educador e influenciada pelos modelos pedagógicos inerentes à sua prática. No entanto, independentemente da abordagem pedagógica e do contexto educativo, o espaço deve ser ordenado e flexível, deve proporcionar conforto e segurança às crianças, e deve dar respostas às aprendizagens das mesmas. Centrando-me nas questões de autonomia, Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011: 111) referem que o espaço deve ser organizado com critérios coerentes, entre os quais destaco “o da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender”.

Os espaços em contexto de creche e jardim-de-infância caracterizam-se por serem variados e díspares, possibilitando que as crianças se sintam seguras, confortáveis e permitindo o desenvolvimento das suas competências. Neste sentido, “um ambiente bem configurado apoia o bem-estar emocional de bebês e crianças, estimula os sentidos e desafia as habilidades motoras delas. Um ambiente de cuidados infantis bem configurado promove o desenvolvimento social e individual das crianças” (Torelli, 1989; cit Gonzalez-Mena & Eyer, 2014: 257).

Sendo que o espaço influencia o comportamento das crianças, é importante que o mesmo esteja organizado respeitando alguns critérios. Segundo Abramowicz e Wajskop (1995: 31-35), a organização do espaço é fundamental uma vez que “afeta tudo o que a criança faz; interfere na percepção que a criança tem da realidade; modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais; influencia sua capacidade de escolha; e transforma as interações com as outras crianças, com as profissionais e com seus pais”. Para além disso, a disposição do espaço reflete a rotina de cada grupo e é estabelecida tendo em conta os ritmos e necessidades das crianças. De acordo com Post e Hohmann (2011), é importante que o espaço contenha uma grande variedade de materiais que as crianças podem agarrar,

explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo. Contudo, é necessário que esses materiais se encontrem arrumados de forma consistente, personalizada e acessível para que as crianças os consigam alcançar e aceder.

Tal como consta no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que dita o perfil do educador de infância, cabe a este profissional organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Também deve disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança.

5. Promoção da autonomia

Centrando-nos nas questões de autonomia, estas referem-se à capacidade de “[...] julgar e agir com responsabilidade preocupando-se consigo e com as pessoas do ambiente em que vive, respeitando seus valores e os ideais do grupo” (Naletto & Faleiros, s.d.: 2). Também Hohmann e Weikart (2011: 66) referem que as crianças necessitam de “desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões”. Citando outros autores, Coutinho, Day e Wiggers (2012: 39) corroboram que,

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

Slavica Basic (2015: 23) defende que as crianças são “participantes ativos na vida social e detentoras do direito de serem informadas da sua situação e chamadas a participar na tomada de decisões”. Para além desta autonomia envolvida na tomada de decisões, as crianças devem ser responsáveis pela realização das suas tarefas no quotidiano, o que para a autora, “não correspondem a uma «escolha livre», mas são antes aceites como princípios estabelecidos, percebidos como um apoio e contributo para a vida da comunidade em que se vive” (*Idem*). A realização independente das tarefas adequadas à idade da criança

possibilita o envolvimento numa atividade com sentido, “que lhes permite experienciar o sentimento de autoaprovação obtido através do trabalho” (Basic, 2015: 23).

No âmbito escolar, o desenvolvimento da autonomia das crianças visa a compreensão das rotinas diárias e das relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças. No entanto, se as crianças estiverem inseridas num ambiente que privilegia a dependência das suas ações, o desenvolvimento da autonomia será dificultado.

Considerando as crianças como seres que se desenvolvem individualmente e que percorrem diversos estádios de desenvolvimento, estas são dependentes dos adultos numa fase inicial, atingindo mais tarde a sua autonomia, o que se traduz “na passagem de ser educado para se educar” (*Idem*: 22). Todo este processo implica a intervenção e acompanhamento por parte do adulto. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011: 27), cabe aos adultos serem “apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças”. Deste modo, pretende-se que as crianças assumam o poder de controlo sobre a sua própria aprendizagem. Os adultos deverão ter em conta que “encorajar as crianças a resolver os problemas que encontram lhes oferece mais oportunidades para aprender do que fazer as coisas por elas” (*Idem*: 49). Neste sentido, e tal como afirmam Naletto e Faleiros (s.d.: 2), a autonomia exige “paciência e trabalho árduo”. Ao permitirem que as crianças façam determinadas ações sozinhas, os adultos estão a dar oportunidade para as crianças pensarem e colocarem em prática formas de resolverem os problemas que encontram diariamente. Assim, “num ambiente de aprendizagem pela ação, onde as crianças [...] são encorajadas a fazer as coisas de forma autónoma, são importantes oportunidades para aprender” (Hohmann & Weikart, 2011: 50).

A promoção da autonomia e interajuda entre as crianças, cria oportunidades para que no futuro realizem as suas ações de forma independente. Este aspeto vai ao encontro do conceito desenvolvido por Vigotsky – a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nesta perspetiva, Mello (2007: 98 cit Coutinho, Day, & Wiggers, 2012: 40) afirma que,

“ [...] o bom ensino incide no que Vigotsky chamou zona de desenvolvimento próximo e que se expressa pelo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas pode fazer com a ajuda do outro. Dessa forma, ao realizar, com a ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente”.

Perante o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal podemos compreender que a autonomia constrói-se quando se potenciam oportunidades de aprendizagem desafiadoras para a criança e que impulsionam o seu desenvolvimento, conferindo-lhe segurança e liberdade nas suas tomadas de decisão. Essas oportunidades são fomentadas pelo adulto, partindo da capacidade que este possui em escutar as crianças, “a fim de perceber as suas curiosidades cognitivas e as respetivas «zonas de desenvolvimento próximo» [...] e ser capaz de as sustentar e apoiar adequadamente” (Ferri, 2015: 35). Para Vigotsky “o sujeito que aprende uma tarefa nova, através da internalização por via social, desenvolve simultaneamente uma estrutura mental, dotada de um campo mais vasto de aplicação” (Morgado, 2002: 55).

Apresentando uma perspetiva inovadora para a época, Vigotsky considerava que o papel do educador deveria basear-se nas funções psicológicas que as crianças possuem mas que ainda não se encontram amadurecidas. Nascendo, assim, a ideia da existência de uma zona de desenvolvimento proximal definida como “o espaço temporal que separa o desempenho isolado da criança (desempenho verificado) do seu desempenho quando recebe alguma ajuda de adultos ou colegas mais experientes” (*Idem*: 56). Neste sentido, o papel do educador é fundamental na medida em que o desempenho da criança e o seu progresso está dependente da intervenção do profissional da educação, ajudando-a a evoluir de forma a executar as tarefas sem a ajuda do adulto. Vigotsky (1995) afirma que “as sugestões e os apoios fornecidos [às crianças], quando o conduzem por uma via correcta, são decisivos na sua aprendizagem e mesmo no seu desenvolvimento cognitivo em geral” (*Idem*: 57).

6. Papel do adulto na organização do espaço e do tempo como promotor da autonomia

Primeiramente considero importante justificar a escolha terminológica quando me refiro a *papel do adulto* e não a *papel do educador*. Embora, ao longo deste subcapítulo, faça referência ao papel do educador, considero que não só este profissional desempenha um papel ativo na organização do espaço e do tempo como promotor da autonomia, mas também a assistente operacional que compõe a equipa pedagógica. Deste modo, considero adequado utilizar o termo *adulto*, o qual inclui o papel do educador e da assistente operacional.

Assim, após centrar-me na importância da rotina e da organização do espaço em creche e jardim-de-infância, bem como fazer referência à promoção da autonomia, importa incidir sobre o papel do adulto na organização do espaço e do tempo como promotor da autonomia.

No sentido de construir dinâmicas sociais e ativas, e promover valores e atitudes inerentes a uma sociedade livre, é fundamental considerar as crianças como atores sociais, em que os seus pontos de vista e ações são dotadas de sentido. Isto implica quebrar com conceções pedagógicas tradicionais que as consideram seres incompetentes e incapazes. (Tomás & Fernandes, 2013: 213).

Defende-se a necessidade de criar contextos educativos favoráveis a uma participação ativa, o que pressupõe a construção de espaços que permitam refletir, discutir e colocar em prática os direitos das crianças. Para tal, é necessário que a ação pedagógica se centre nas necessidades e interesses das crianças, e promova “competências político-pedagógicas para a autonomia e cidadania activa” (*Idem*).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que dita o perfil do educador de infância, cabe a este profissional proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças. Para além disso, é responsável pela organização do espaço e dos materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, a fim de proporcionar às crianças experiências educativas.

Tal como mencionei anteriormente, o adulto desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia da criança e uma das características que identifica o papel do

adulto neste sentido é o de apoiar as descobertas cognitivas das crianças. Assim, cabe ao adulto sustentar os processos de compreensão que as crianças, muitas vezes, iniciam de forma autónoma, pelo seu desejo de descobrir e dar sentido ao ambiente em que estão inseridas. Partindo deste processo e tendo em conta as necessidades das crianças, o adulto constrói a sua ação educativa. Deste modo, estamos perante “um adulto que considera a produção do conhecimento como um elemento essencial em que baseia a sua ação diária” (Ferri, 2015: 35).

Outro aspeto a considerar face ao papel do adulto é que este deve ser capaz de planear ambientes educativos, sendo da sua responsabilidade apresentar propostas às crianças que fomentem a sua curiosidade, levando a novas descobertas cognitivas. Assim, uma das características do papel do adulto centra-se na “capacidade de selecionar conscientemente e de pensar profundamente nos significados que fundamentam todas as experiências de aprendizagem que proporciona às crianças” (*Idem*: 36). Este aspeto remete para a capacidade de reflexão do adulto, a qual será abordada posteriormente neste subcapítulo.

Perante a organização do ambiente educativo está inerente a organização do ambiente físico como espaço onde as crianças interagem com os seus pares e com os adultos, resolvem problemas e onde existe a possibilidade de agirem de forma autónoma. De modo a que o adulto desempenhe esse papel, Basic (2015: 24) considera que “o aspeto essencial para criar um bom equilíbrio entre a dependência e a independência reside na conceção que o educador tem da criança como pessoa em desenvolvimento, no reconhecimento e respeito da pessoa que a criança é, com todas as suas características [...]”. Lill e Prott (2015: 13) corroboram a ideia que,

“os educadores precisam de ter em conta 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”.

Para que o adulto consiga apoiar as descobertas cognitivas das crianças e planear ambientes educativos é necessário recorrer a estratégias adequadas de pensamento, utilizando instrumentos operacionais válidos. A observação constitui uma dessas estratégias, a qual fornece informações essenciais de modo a apoiar o desenvolvimento da criança e responder às suas necessidades. Segundo Ferri (2015: 35), refere-se a observação “como uma prática dominada pela consciência de parcialidade, muito

determinada pela subjetividade do observador, pelo conjunto das suas ideias, valores e experiências pessoais”. Apoiar a observação com documentação possibilita recolher informações pertinentes que, mais tarde, irão orientar a ação educativa. Assim o adulto dispõe de uma grande variedade de materiais que irá sustentar a sua interpretação e resultar em novas ideias e hipóteses.

Um outro aspeto que importa salientar centra-se na constante ação reflexiva por parte dos educadores relativamente à construção e reconstrução dos seus próprios valores sobre as suas práticas educativas inerentes à organização do espaço e do tempo como promotores da autonomia.

Tendo em conta que o ato educativo pedagógico refletido se reveste de intencionalidades, ao desvalorizar-se a reflexão pedagógica está a contribuir-se para o mecanicismo da profissão docente, isenta de reflexão e de intencionalidade. Torna-se importante que os educadores tenham consciência do seu “papel social transformador” (Franco, 2003: s/p.). Neste sentido, torna-se crucial a necessidade de investigar e refletir criticamente de modo a transformar as práticas, o que contribui para a formação da identidade profissional. A partir desta reflexão, o educador planeia a sua intervenção, tendo em conta o contexto em que está inserido, e as necessidades e interesses das crianças, uma vez que “ser [educador] reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos que interage” (Marques, *et al*, 2007: 132).

O educador deve também ser flexível e, caso seja necessário, alterar e adequar a sua intervenção no momento em que ela está a decorrer, pois tal como se intitula o livro de Perrenoud (2005), “educar: agir na urgência [e] decidir na incerteza”.

Posto isto, a investigação e a reflexão contribuem para uma melhoria, transformação e inovação das práticas educativas, uma vez que “a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e aperfeiçoamento da prática” (Pérez-Gómez, 1998: 101 cit Franco, 2003).

Capítulo II – Metodologia

No referente capítulo, dedicado à metodologia adotada para o estudo, num primeiro momento apresento algumas considerações teóricas sobre o paradigma interpretativo e a investigação qualitativa em educação, incidindo na abordagem da investigação-ação.

Num segundo momento, procedo a uma caracterização dos contextos de estudo centrada na caracterização das instituições de creche e jardim-de-infância, dos grupos de crianças, bem como da organização temporal e espacial das salas onde decorreram os estágios.

Por último, abordo os dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação utilizados na concretização deste estudo.

Considerando que a investigação-ação consiste numa metodologia da investigação qualitativa na prática da investigação educacional, importa, aqui, definir a questão orientadora da investigação. Neste sentido, o projeto de investigação irá centrar-se nas rotinas e no desenvolvimento da autonomia das crianças, sendo a questão de investigação **“Como otimizar a organização das rotinas de forma a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância?”**.

1. Paradigma Interpretativo

No decorrer das duas últimas décadas tem-se aprofundado teórica e metodologicamente os modelos de investigação divergentes do paradigma positivista preponderante nas Ciências Sociais e Humanas (Aires, 2011). Destaca-se a mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura, bem como se aprofunda o conhecimento da relação entre o investigador e a investigação (*Idem*).

Por motivos de forte expansão da educação a nível mundial foi necessário analisar rigorosamente diversos problemas, levando a explorar, criticar e refletir inúmeras questões metodológicas, e justificar socialmente o interesse pela aproximação da investigação na área educativa (Colás, 1992 cit Aires, 2011).

Para Erickson (cit Walsh, Tobin, e Graue, 2002), a investigação qualitativa é diversificada e insere-se em tradições teóricas e metodológicas. Contudo, essa diversidade “é por vezes explorada pelos seus detractores como um sinal de falta de coerência teórica” (Aires, 2011: 18).

Erickson defende ainda que o termo interpretativo é um termo mais inclusivo comparativamente ao termo qualitativo, uma vez que evita as conotações não-quantitativas adquiridas ao longo dos anos e visa o interesse presente no “significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador” (Erickson, s.d.: 119 cit Walsh, Tobin, & Graue, 2002: 1038).

Sendo a investigação qualitativa um elemento determinante do paradigma interpretativo importa definir o conceito de paradigma. Considera-se paradigma “um conjunto de crenças que orientam a acção” (Guba, 1990: 17 cit Aires, 2011: 18), em que cada um possui características próprias e faz exigências específicas ao investigador, como as questões que formula e as interpretações aos problemas.

O presente estudo insere-se no paradigma construtivista-interpretativo onde, através de múltiplas realidades, o investigador juntamente com o sujeito cria compreensões e conhecimentos, utilizando diversos procedimentos metodológicos (Aires, 2011).

De acordo com Walsh, Tobin e Graue (2002), a investigação interpretativa implica que o investigador e o sujeito se encarem numa outra perspetiva. Para além disso, a investigação

interpretativa requer um entendimento do sentido das ações praticadas pelas pessoas no cotidiano, ou seja, ações “situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes” (Bruner, 1990: 19 cit Walsh, Tobin, & Graue, 2002: 1039).

A investigação interpretativa é acessível aos profissionais, encara os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegiando as suas interpretações, uma vez que “os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e acção locais; ele é basilar na prática educativa diária” (Erickson, 1986 cit Walsh, Tobin, & Graue, 2002: 1040).

2. Investigação Qualitativa

Denzin e Linclon (1994 cit Aires, 2011: 9) afirmam que a investigação qualitativa “é um campo de investigação de pleno direito”. Embora os autores tenham atribuído à investigação qualitativa diversos significados ao longo de várias épocas, a mesma consiste em perspetivas teóricas diferenciadas e coexistentes, para além de que implica o recurso a diversas técnicas de recolha de informação.

De acordo com Nelson *et al.* (1992 cit Aires, 2011), a investigação qualitativa caracteriza-se por ser interdisciplinar e transdisciplinar, atravessando as ciências físicas e humanas.

Para Bogdan e Biklen (1994: 11), a investigação qualitativa contempla “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”. De acordo com os autores mencionados, a investigação qualitativa em educação possui cinco características:

Em primeiro lugar, na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores deslocam-se ao local de estudo e despendem algum tempo, com o intuito de clarificar eventuais questões educativas, recorrendo para tal a diversos equipamentos, como o bloco de apontamentos, o registo áudio e/ou vídeo. Encontram-se presentes nos locais de estudo, uma vez que consideram que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (*Idem*: 48). Para além disso, entendem que “as

acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994: 48).

Em segundo lugar, a investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores qualitativos recolhem os dados sob forma de palavras ou imagens, sendo que os resultados escritos contêm citações elaboradas com base nos dados para ilustrar e sustentar a apresentação. Os dados são obtidos através de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Perante esta recolha de dados descritivos, os investigadores “abordam o mundo de forma minuciosa” (*Idem*: 49).

Em terceiro lugar, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Atribuem ao processo uma maior utilidade na investigação educacional, compreendendo como determinada situação se desenvolve e colocando em segundo plano o seu resultado (*Idem*).

Em quarto lugar, os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. O objetivo da recolha de dados não se centra em confirmar ou infirmar as hipóteses previamente construídas. Contrariamente, os investigadores constroem abstrações à medida que os dados recolhidos se vão agrupando (*Idem*).

Por fim, em quinto lugar, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores preocupam-se com as “perspectivas participantes” (*Idem*: 50), ou seja, com o modo como as pessoas concedem sentido às suas vidas. Neste sentido, consideram que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (*Idem*: 51).

Em suma, a investigação qualitativa requer que o mundo seja analisado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita compreender de forma elucidativa o nosso objeto de estudo (*Idem*). Constitui como principal objetivo, “o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”, rejeitando a busca de relações de causalidade, tendo em consideração que “ [...] os investigadores pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível [...] ” (*Idem*: 70).

Para Psathas (1973 cit Bogdan & Biklen, 1994: 51), os investigadores qualitativos em educação questionam os sujeitos de investigação para perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social e que vivem”. Deste modo, os investigadores instituem estratégias e procedimentos que lhes possibilitam ter em conta as experiências do ponto de vista do informador. As diversas técnicas de recolha e tratamento da informação utilizadas são alvo de posterior análise, de questionamento e de reflexão.

Aires (2011: 13) relata que,

“ [...] a investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas”.

Relativamente ao processo de investigação, este “ [...] inicia-se com uma abordagem clara do âmbito da realidade a pesquisar, os objectivos do estudo, a informação adequada às questões específicas da pesquisa e as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária” (LeCompte & Preissle, 1993 cit Aires, 2011: 20). Contudo, todas as fases seguintes deste processo estabelecem entre si relações de complementaridade, na medida em que se encontram em estreita ligação umas com as outras, isto é, “ [...] em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (*Idem*: 14). Perante estes aspetos, é possível inferir que o processo de investigação qualitativa assenta numa metodologia partindo da observação do terreno para um registo escrito posterior, tendo Denzin (1994 cit *Idem*: 16) resumido este processo “ [...] como uma trajetória que vai do “campo ao texto e do texto ao leitor”.

3. Investigação-Ação

A Investigação-Ação, utilizada como uma modalidade de investigação qualitativa, tem como objetivo primordial “[...] promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994: 292), caracterizando-se por ser “[...] um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (*Idem*: 293).

A perspetiva de investigação científica referida teve a sua génese em contexto americano, sendo o fundador John Dewey, o qual afirma que “a investigação é a transformação controlada ou directa de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada” (Dewey, 1938: 101 cit Sanches, 2005: 128). Posteriormente alguns autores deram o seu contributo face a esta forma de encarar a investigação. No entanto, foi Kurt Lewin o responsável pelo trabalho pioneiro da investigação-ação, definindo-a como uma “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados” (Lewin, s.d. cit *Idem*: 129).

De acordo com Elliot (1993 cit Coutinho *et al.*, 2009: 360), a investigação ação define-se como “um estudo de uma situação social tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma”. Para Kemmis (1984 cit *Idem*), a investigação-ação constitui-se “como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica”. Lomax referido por Coutinho *et al.* (2009: 360) descreve a investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Já Bartolomé (1986 cit *Idem*) caracteriza a investigação-ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. Por fim, Watts (1985 cit *Idem*) considera que a investigação-ação é “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”.

A metodologia da investigação-ação sustenta uma relação simbiótica com a educação, em que o elemento chave é a prática, na qual se encontra implícito o conceito de reflexão, que é muito importante para a compreensão dessa simbiose. Neste sentido, a prática e a reflexão são indissociáveis uma vez que “a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (*Idem*: 358).

A investigação-ação inclui ação e investigação em simultâneo, desenvolvendo-se num processo cíclico ou em espiral (Jaume Trilla, 1998 cit Fernandes, 2006). Sanches (2005: 137) acrescenta que este processo é interativo e focado num problema, sendo que “[...] o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado”. Neste sentido, o investigador tem como ponto de partida uma situação que deseja melhorar (situação real) e como ponto de chegada uma situação que gostaria que acontecesse (situação desejável). Estas considerações vão ao encontro de Coutinho *et al.* (2009: 361), que defendem que a investigação-ação é “[...] uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais”.

Para transformar uma determinada situação educativa com o objetivo de resolver os problemas verificados, é fundamental que essas transformações sejam da autoria de todos os intervenientes no processo, com especial ênfase para os docentes, os educandos e as respetivas famílias, no contexto onde a problemática se encontra presente, dado que “não se pode fazer investigação-ação sem a cooperação de todos os elementos envolvidos, desde o diagnóstico da situação até à sua avaliação final” (Sanches, 2005: 138). Tendo em conta que esta mudança tem como objetivo melhorar a vida das pessoas, primeiramente é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a situação para depois envolvê-los nessa mudança, uma vez que são eles que vão viver com ela (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com as afirmações anteriormente mencionadas, Coutinho *et al.* (2009: 362-363), recorrendo a diversos autores, caracterizam a investigação-ação como “participativa e colaborativa” (Zuber-Skerritt, 1992), no sentido em que todos os intervenientes integram o processo investigativo; “prática e interventiva” (Coutinho, 2005), uma vez que existe uma intervenção prática na realidade; “cíclica” (Cortesão, 1998), porque o processo investigativo envolve uma espiral de ciclos em que se estabelece um permanente entrelaçar entre a teoria e a prática, “crítica” (Zuber-Skerritt, 1992) dado que para além das melhorias pretendidas com a investigação, é importante que os participantes atuem como agentes de mudança críticos e autocríticos. Por fim, a investigação-ação é considerada como “auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (*Idem*).

Os principais benefícios da investigação-qualitativa centram-se na interpretação da prática e na melhoria da situação onde o trabalho prático é desenvolvido. Neste sentido,

torna-se fundamental questionar as práticas sociais e os valores que as incorporam com o intuito de explicá-los (Latorre, 2003 cit Coutinho *et al*, 2009: 363).

Para Zuber-Skerritt (1996 cit Coutinho *et al*, 2009: 364), a investigação-ação implica “planejar, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas”. Em suma, a investigação-ação na prática da investigação educativa contribui para enfatizar o social, colocando o investigador e os participantes no mesmo plano de investigação; promover novas técnicas de recolha de dados; e por fim, destacar a interdependência existente entre a prática e a reflexão.

4. Contextos Educativos

No presente estudo, a problemática e os contextos são indissociáveis, uma vez que as problemáticas assumem um diferente carácter consoante o contexto em que se encontram inseridas. Neste sentido, torna-se fundamental apresentar alguns aspetos relacionados com os contextos educativos nos quais se centra esta investigação.

Deste modo, no presente capítulo pretendo descrever, sucintamente, ambos os contextos educativos, procedendo a uma caracterização da instituição, da organização espacial e temporal das salas e, por fim, a uma caracterização do grupo.

Importa referir que optei por denominar as instituições por “A” e “B” de modo a manter o anonimato das mesmas.

4.1 Caracterização do contexto de Creche

4.1.1. Instituição “A”

A Instituição onde foi realizado o estágio em Creche foi a Instituição “A” e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sendo propriedade da Irmandade da Santa Casa da Misericórdia do Barreiro. É uma instituição recente, tendo sido fundada a 11 de Outubro de 2010.

A instituição, com capacidade para 88 crianças, destina-se a receber crianças dos 3 meses aos 3 anos e encontra-se organizada por sete salas com identidade e características próprias.

Integra duas salas de 1º Berçário destinadas a crianças dos 3 aos 12 meses. O espaço encontra-se organizado em sala de repouso, sala de atividades dedicada aos tempos ativos dos bebês, fraldário e copa de leite comuns às duas salas. Ambas as salas não contêm educadoras, sendo que existem duas assistentes operacionais em cada sala. Relativamente ao 2º Berçário, existem três salas destinadas a crianças dos 12 aos 24 meses. Por fim, a instituição oferece duas salas destinadas a crianças dos 2 aos 3 anos, sendo cada uma denominada por Sala Parque.

Para além destas salas, a creche dispõe de um átrio, casas de banho para crianças e adultos, secretaria, gabinete da diretora, gabinete de apoio, sala de isolamento, economato, refeitório, cozinha, lavandaria, dispensa do dia e do mês, arrumos de limpeza, balneário para os funcionários, sala de pessoal e espaço exterior.

Relativamente ao funcionamento da instituição, esta encontra-se aberta de 1 de Setembro a 31 de Julho, em dias úteis das 7h30 às 19h30. Encerra no mês de Agosto, nos feriados nacionais e municipais, no dia 24 e 31 de Dezembro e no dia de Carnaval. Para além disso, a creche dispõe de transporte escolar, o qual funciona entre as 7h e as 19h30.

No que diz respeito à organização da instituição, esta conta com uma direção, diretora técnica, serviço administrativo, serviço educativo, serviço de produção alimentar e serviço de higiene e limpeza.

4.1.2. Organização Espacial da Sala Parque 5

Este subcapítulo refere-se à dimensão da organização dos espaços e dos materiais na sala parque 5, a qual é da responsabilidade da educadora enquanto gestora do currículo. No apêndice 1 consta uma planta da sala elaborada por mim.

A organização espacial da sala parque 5 encontra-se de acordo com as características das crianças, as necessidades e o desenvolvimento das suas competências. Neste sentido, a educadora procura “refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013: 93).

Adotando algumas características do modelo pedagógico High/Scope, da Pedagogia-em-Participação e do Movimento da Escola Moderna, a educadora cooperante tem em conta

“os cinco elementos considerados críticos na qualificação das salas, no que concerne a organização de espaços e materiais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013: 94). Neste sentido, centra-se nas “questões de saúde e segurança” (*Idem*), procurando criar ambientes saudáveis e seguros, em resposta às necessidades das crianças e dos adultos, e à aprendizagem ativa das crianças. Pretende também focar-se na “organização e flexibilidade” (*Idem*), construindo um espaço com áreas diferenciadas onde as crianças podem brincar e explorar, modificando-o consoante as necessidades e interesses das mesmas. Um outro elemento que a educadora considera consiste no “conforto e natureza idiográfica” (*Idem*), ou seja, na construção de um espaço tranquilo, protetor, nutrido de alegria e prazer. Para tal, este deverá oferecer luz natural, cores suaves, mobiliário e equipamento adaptado ao tamanho das crianças e adultos, mas também “no qual a identidade e pertença das crianças e famílias sejam centralmente reconhecidas” (*Idem*). O “respeito pela abordagem sensoriomotora da criança” (*Idem*) também está implícito na organização dos espaços e materiais da sala. Este aspeto envolve o reconhecimento e a resposta ao modo como a criança aborda o mundo, comunica e constrói sentido. Consequentemente, um espaço organizado neste sentido permite que as crianças experimentem, interajam, comuniquem, tenham liberdade de escolha e participem. Por fim, a educadora procura a “valorização da abertura à natureza e à cultura” (*Idem*), estabelecendo a articulação entre o mundo interior e exterior permitindo o contacto com várias experiências de aprendizagem.

Partindo da observação e análise dos espaços e materiais da sala, bem como de reflexões *a posteriori*, para criar ambientes seguros e confortáveis a educadora valoriza vários aspetos. Primeiramente, a sala contém uma janela de dimensões semelhantes à parede, o que proporciona uma luminosidade natural. É composta por persianas que permitem regular a intensidade da luz, sobretudo no momento do repouso. Segundo Torelli e Charles Durrett (1998 cit Post & Hohmann, 2011), é importante que a sala ofereça luz incandescente uma vez que contribui para o desenvolvimento visual da criança. Post e Hohmann (2011: 109) ainda que “uma iluminação incandescente faz com que a sala de actividades se pareça mais com um lar, o que é particularmente importante para as crianças que passam quase dez horas por dia no infantário”. A janela permite também o acesso ao espaço exterior e a visualização da porta de entrada da instituição. É importante que as crianças tenham acesso ao espaço exterior uma vez que “proporciona toda uma

gama de superfícies [...], um «tecto» sempre em mudança, suavidade” (Post & Hohmann, 2011: 106).

Relativamente ao tamanho do mobiliário e equipamento, é visível a adaptação à medida das crianças, conferindo um sentimento de pertença e controlo. O lavatório, as mesas, as cadeiras, e os armários também se encontram ao alcance de todas as crianças. Deste modo, “ajuda a criar um ambiente em que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária” (*Idem*: 110). Quanto ao mobiliário à medida dos adultos, existe um armário que se encontra fora da sala, no corredor, e é utilizado para guardar as fraldas, os toalhetes e as pomadas que as famílias trazem para as respetivas crianças. Por fim, tal como foi mencionado anteriormente, de forma a criar um ambiente de *natureza idiográfica* a educadora expõe as produções das crianças, o que leva ao reconhecimento da identidade e pertença das crianças. Na sala, para além das paredes, existe um placard (quadro de cortiça) onde são colocados as explorações artísticas que as crianças realizam. Post e Hohmann (2011: 114) defendem que “ao verem exposto aquilo que criaram, as crianças de tenra idade adquirem um sentimento de pertença. [...] As crianças vêem algo que emergiu das suas ações. [...] Um espaço infantil que inclua exemplos das suas produções criativas possibilita às crianças que o frequentam verem reflexos de si própria quando olham em redor”.

Tal como foi referido anteriormente, a educadora procura criar ordem e flexibilidade. Neste sentido, dispõe o espaço em quatro áreas, sendo elas a área da casinha, a área dos jogos, a área da biblioteca e a área da expressão plástica.

Para uma melhor compreensão da organização do espaço, irei descrever o modo como as áreas se encontravam organizadas e os materiais existentes.

Na área da casinha as crianças encontram e podem explorar bonecos e objetos relacionados com a cozinha. Envolvem-se em atividades como colocar os bonecos na cama, confeccionar alimentos, utilizar o lava-loiças de brincar, ou seja, têm oportunidade de imitar as ações que vêm em casa. Neste sentido, “enriquecem a brincadeira faz-de-conta, que ganha enorme importância” (Abramowicz & Wajskop, 1995: 43). De modo a apoiar a exploração, esta área contém mobília de cozinha e eletrodomésticos para brincar. Inclui também vários copos, pratos, talheres e pedaços de alimentos para brincar (fatia de melancia, fatia de tarte, legumes). Quanto aos bonecos, estes são de ambos os sexos e

refletem as identidades étnicas e raciais; existe também uma cama apropriada ao tamanho dos mesmos e vestuário.

Na área dos jogos encontra-se um armário com diversas prateleiras, em que cada uma delas contém objetos organizados segundo as suas características. É possível encontrar carrinhos, pequenas peças de encaixe e outros materiais que as crianças possam juntar. Em cima desse armário também estão presentes blocos grandes de encaixe. Esta área “proporciona às crianças espaço e oportunidade para explorarem e trabalharem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais” (Post & Hohmann, 2011: 156).

A área da biblioteca é composta por um armário que contém alguns livros. As crianças podem escolher e por vezes pedem à educadora para contar a história. As vivências proporcionadas às crianças neste espaço facilita, segundo Post e Hohmann (2011: 148), “a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade”. Esta área situa-se ao lado do espelho e do tapete, que por vezes é o local onde a educadora lê as histórias.

Na área da expressão plástica as crianças têm oportunidade de experimentar e explorar diversos materiais relacionados com a mesma. É neste espaço que decorre a realização de diversas propostas da educadora que envolvem a exploração da tinta, de plasticina e de técnicas de pintura. Com estas experiências sensoriomotoras “as crianças descobrem a essência da natureza da tinta, do papel, da plasticina, do barro e dos marcadores” (Post & Hohmann, 2011: 151).

Para além das áreas enumeradas, de forma a criar um ambiente organizado e flexível, a sala também dispõe de um espaço amplo que a educadora considera ser imprescindível para a exploração. Segundo J. Ronald Lally e Jay Stewart (1990 cit Post & Hohmann, 2011), “um espaço amplo possibilita que as crianças observem quais as atividades disponíveis na sala e alcancem facilmente o que desejam. Afirmam ainda que “um centro aberto possibilita a flexibilidade máxima e deixa que as crianças circulem pelas diferentes áreas” (*Idem*: 105).

4.1.3. Organização Temporal da Sala Parque 5

A rotina da sala parque 5 é o grande pilar da gestão e da organização do grupo e das suas vivências. Encontra-se organizada segundo as necessidades individuais e coletivas, respeitando os diferentes ritmos de cada criança. Deste modo, a rotina estabelece-se da seguinte forma:

7h30	Abertura da creche
7h30 – 9h	Acolhimento
9h – 10h	Reforço e Canção do bom dia
10h – 11h15	Início das atividades livres e/ou orientadas
11h15 – 11h45	Higiene
11h45 – 12h30	Almoço
12h30 – 15h	Repouso
15h – 15h30	Higiene
15h30 – 16h	Lanche
16h	Início das atividades livres
19h30	Encerramento da creche

Quadro nº 1 - Rotina da Sala Parque 5

No entanto, importa mencionar que a rotina anteriormente descrita sofre alterações à terça-feira com a sessão de expressão motora e à quarta-feira com a sessão de expressão musical.

Partindo das observações efetuadas durante o período de estágio, considero que a rotina proporciona momentos educativos, com intencionalidades subjacentes e caracterizam-se pela sua previsibilidade, flexibilidade e adequação à faixa etária, “ [...] centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011:15). Os momentos de transição aconteciam naturalmente, não existindo cortes entre dois momentos distintos, ou seja, “ [...] o final do tempo dedicado a cada rotina [era] marcado com meios conhecidos para a criança, o que produz segurança, porque ela pode prever o que vai acontecer” (Zabalza, 1998: 159). Antes de iniciar um novo momento, a educadora explicitava aquilo que iria acontecer. Segundo Rigolet (2006: 78), “ [...] este tipo de cuidado atento irá permitir um certo bem-

estar para enfrentar a novidade da situação, favorecendo a autoconfiança da criança e, assim, a sua progressiva vontade de ser autónoma e participativa”.

A organização temporal da sala operava, portanto, como gerador de segurança, evitando sentimentos de angústia e desconforto nas crianças. Concomitantemente, promovia experiências desafiadoras e interações positivas entre criança-criança e criança-adulto. Tendo em conta que alguns aspetos poderiam ser melhorados, nomeadamente, a gestão do grupo nos dias das atividades de expressão motora e expressão musical, considero que esta organização temporal tinha como objetivo primordial o bem-estar físico e emocional das crianças, de modo a alcançar o desenvolvimento global.

4.1.4. Grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças da sala onde realizei o estágio – Sala Parque 5 –, era constituído por dezassete crianças, oito do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre 2 e 3 anos. Todas as crianças frequentavam a instituição no ano letivo anterior, tendo transitado da sala 1-2 anos.

No grupo existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais, a qual estava sinalizada, apresentando um quadro de paralisia cerebral diagnosticada. A criança tinha acompanhamento psicológico uma vez por semana e acompanhamento por uma educadora de intervenção precoce uma vez por mês. Ambas procediam a um trabalho individualizado, dando especial atenção não só às necessidades e dificuldades da criança mas também ao seu desenvolvimento. Este trabalho era realizado em parceria com os pais e com a educadora cooperante, a qual partilhava com estas profissionais os desafios propostos à criança e o seu comportamento.

Partindo de conversas informais com a educadora cooperante, a própria mencionou que as necessidades do grupo incidiam-se sobre a relação afetiva e o desenvolvimento global, vincando as prioridades a ter em conta. Neste sentido, realçou a importância de se estabelecer laços afetivos fortes e estáveis entre os adultos e as crianças, desenvolver as motricidades fina e grossa, e a linguagem.

Tal como consta no Projeto Pedagógico da Sala Parque 5 (2014), o grupo caracteriza-se por ser dinâmico e interativo, assim como já possui autonomia motora, permitindo deslocarem-se com facilidade para fora da sala e para explorarem espaços alternativos.

São crianças recetivas, mostrando-se carinhosas e atenciosas relativamente às pessoas de fora, contribuindo assim para um ótimo clima dentro da sala e para relações saudáveis entre pares e adultos. No entanto, é possível observar alguns conflitos característicos da faixa etária mas que são minimizados através de estratégias implementadas pela educadora.

4.2. Caracterização do contexto de Jardim-de-Infância

4.2.1. Instituição “B”

A Instituição onde foi realizado o estágio em Jardim-de-Infância foi a Instituição “B”, a qual pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela. Este agrupamento foi constituído no ano letivo 2003/2004 e tem uma oferta educativa da educação pré-escolar ao ensino básico (1º, 2º e 3º Ciclos), num total de onze estabelecimentos de educação e ensino. A sua missão prende-se com “ [...] o ensino, numa perspetiva de qualidade, rigor e eficácia, contribuindo para formar cidadãos participativos e despertos para a vida económica, social e cultural do país” (Agrupamento de Escolas de Palmela, 2014-2016: 3). Neste sentido, pretende “ [...] mobilizar todos, na melhoria do desempenho individual, no reforço da formação e da procura constante da integração de todos os seus elementos, projetando-se como referência em matéria de escolas inclusivas e afirmando-se quer pela defesa dos valores do meio em que está inserido, quer pela capacidade de inovação, eficiência e dinamismo” (*Idem*).

Centrando-me no Jardim-de-Infância onde realizei o meu estágio, este é constituído por três salas sendo que a cada sala corresponde uma casa de banho. Estas salas estão organizadas por grupos verticais, ou seja, são compostas por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. A equipa pedagógica é constituída por profissionais competentes na área da Educação, existindo três educadoras de infância e cinco auxiliares de ação educativa, sendo que duas delas se destinam a apoiar as crianças com necessidades educativas especiais, procedendo assim a um trabalho rotativo, ou seja, encontram-se presentes nas três salas em diferentes momentos do dia.

Cada uma das salas de jardim-de-infância mantém a mesma organização, ou seja, procura estimular as crianças, proporcionando um ambiente estável onde elas possam aprender a

aprender. Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento, cada educadora de infância é responsável por documentar de forma sistemática o percurso escolar de cada infância. Este documento consta no processo individual da criança, o qual a irá acompanhar ao longo de todo o ensino básico, proporcionando uma visão global do percurso da mesma, de modo a facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequados.

O método de avaliação do jardim-de-infância encontra-se definido no regulamento interno, onde se destaca a participação dos técnicos dos serviços especializados de apoio educativo e dos encarregados de educação, em parceria com as educadoras de infância.

Todo o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância assenta nos objetivos pedagógicos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, aprovados pelo Ministério da Educação. Contudo, o estabelecimento define, no início do ano letivo, um plano de atividades comum a todas as salas que as educadoras de infância cumprem mas sempre tendo em conta os interesses e necessidades do grupo.

4.2.2. Organização Espacial da Sala 1

À semelhança da planta da sala de Creche, também a planta da sala de Jardim-de-Infância se encontra disponível no Apêndice 2.

Relativamente à sala 1, os espaços estão organizados considerando as necessidades e interesses das crianças, assim como as suas características e tendo como preocupação o desenvolvimento das suas competências. De acordo com o Projeto Curricular de Grupo da Sala 1 (2014/2015: 8), “o delinear de ambientes estruturados e organizados é pensado em função das crianças, de acordo com as suas características e especificidades próprias das idades. O processo educativo deve ser desenvolvido em tempos que lhe são destinados e em espaços próprios”.

No início do ano letivo a sala já se encontra organizada por áreas, porém esta organização do espaço é combinada à medida que as atividades vão decorrendo e que o grupo se aperceba das dificuldades encontradas. Deste modo, “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação, 1997: 38).

Afirmado adotar o modelo pedagógico High/Scope e a Pedagogia-em-Participação, a educadora cooperante tem em conta a criação de áreas distintas que apoiem diversos tipos de brincadeiras e atividades que as crianças gostem, facilitando assim “a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011: 28). Todas as áreas contêm uma grande variedade de materiais “versáteis e de qualidade, permitindo diversos tipos de exploração e quantitativamente suficientes para o número de crianças” (Projeto Educativo da Instituição B, 2014/2015: 8).

As áreas que a sala oferece definem-se pela área das construções, área da arte, área da casa, área dos jogos de mesa e área da leitura e da escrita. É importante referir que no início do ano a educadora determina o número de elementos que cada área pode ter.

Tal como referi anteriormente na organização espacial da sala de creche, é importante proceder a uma breve descrição do modo como as áreas estão organizadas e os materiais existentes.

A área das construções é composta por um móvel com gavetas, em que cada uma delas contém diversos materiais organizados segundo as suas características. Importa salientar que todos estes materiais se encontram à altura das crianças, para que possa ser mais fácil a sua utilização e arrumação, e existem em número suficiente para que as crianças possam brincar nesta área em simultâneo.

A área da arte é composta por uma mesa e caracteriza-se por ser um local onde as crianças têm oportunidade de contactar e explorar uma grande variedade de materiais que lhes permite alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão criativa. Os materiais existentes nesta área encontram-se arrumados num móvel encastrado da sala, em locais de fácil acesso às crianças.

Na área da casa prevalece o jogo simbólico em que as crianças têm oportunidade de recriar/representar tudo o que sabem acerca das pessoas e situações observadas que vivenciam e experienciam no seu dia-a-dia. Para tal, as crianças encontram vestuário característico de diferentes personagens (princesa, médico, polícia, entre outras) que podem incorporar e explorar. Todos os materiais existentes são adequados às dimensões das crianças.

A área dos jogos de mesa privilegia diversos jogos que possibilitam o desenvolvimento das competências ao nível da lógica-matemática, da associação de ideias, da memória, da seriação e classificação e das destrezas motoras.

A área da leitura e da escrita é constituída por um conjunto de livros, os quais formam uma mini biblioteca, que as crianças podem consultar. Para além disso contém um computador, uma impressora e um *software* educativo. Nesta área a criança tem oportunidade de iniciar os primeiros contactos com as letras e os números. A emergência de aprendizagem da leitura e da escrita acontece naturalmente se o ambiente, os objetos e as pessoas apoiarem a criança a desenvolver melhor as suas competências. Tal como afirmam os autores Hohmann e Weikart (2011: 203), “embora as crianças do jardim de infância «escrevam» habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez de escrita convencional, é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiências marca o início dos comportamentos de leitura e escrita”. Também nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância, aprovadas pelo Ministério da Educação (1997: 72), se encontra expressa a importância da utilização dos meios informáticos, uma vez que “pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário”.

4.2.3. Organização Temporal da Sala 1

A organização da rotina na sala 1 encontra-se organizada da seguinte forma:

9h	Acolhimento
9h – 9h30	Planeamento das atividades
9h30 – 11h	Início das atividades livres e/ou orientadas
11h – 11h10	Arrumar
11h10 – 11h20	Lanche (distribuição do leite escolar)
11h20 – 11h35	Exterior
11h35 – 11h45	Higiene
11h45 – 12h30	Almoço
12h30 – 13h30	Exterior
13h30 – 14h	Reunião de grupo
14h – 14h50	Continuação das atividades livres e/ou orientadas
14h50 – 15h	Avaliar e arrumar
15h – 15h15	Lanche
15h15	Saída
15h15 – 17h30	Prolongamento de horário

Quadro nº 2 - Rotina da Sala 1

Existe a preocupação que as crianças estejam adaptadas e integradas na rotina diária implementada na sala pela educadora, sendo que o processo de integração acontece de forma progressiva e de acordo com o ritmo individual da criança. Verifica-se que a rotina se encontra organizada por tempos, o que vai ao encontro de uma das características do modelo pedagógico High/Scope, o qual dita que a rotina diária “consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” (Hohmann & Weikart, 2011: 224). Consta no Projeto Curricular da Sala 1 (2014/2015: 10) que “estes tempos podem ser alterados de acordo com os interesses do educador ou das crianças, a flexibilidade tem que estar sempre presente”.

É importante referir que o prolongamento de horário está relacionado com a organização temporal da vida na instituição e definem-se por Atividades de Animação e Apoio à

Família (AAAF). Estas surgem como resposta às necessidades dos agregados familiares para além do período letivo da educação pré-escolar, sendo da competência da Câmara Municipal de Palmela. O prolongamento de horário da manhã (das 8h30 às 9h) consiste em as crianças estarem presentes numa sala com duas auxiliares de ação educativa, onde trabalham livremente. O prolongamento de horário da tarde (15h15 – 17h30) caracteriza-se pela realização de uma aula por dia de yoga, dança, ginástica e música.

4.2.4. Grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças da sala onde realizei o estágio – Sala 1 – era constituído por vinte crianças, oito do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

No grupo existiam duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, as quais apresentam Trissomia 21. Ambas eram acompanhadas por uma professora de ensino especial que se deslocava à sala duas vezes por semana, de modo a apoiá-las na realização das propostas sugeridas pela educadora. Tanto a professora de ensino especial como a educadora procediam a um trabalho individualizado, preocupando-se com as necessidades e as dificuldades das crianças, bem como estando atentas ao seu desenvolvimento. Este trabalho também era realizado em parceria com os encarregados de educação.

Tal como acontece na creche, também no jardim-de-infância a educadora cooperante mencionou que as necessidades do grupo se centravam na relação afetiva e no desenvolvimento global, vincando algumas prioridades como o desenvolvimento moral e social de cada criança, e na interação criança/adulto.

O grupo caracteriza-se por ser dinâmico e recetivo face às atividades propostas pela educadora, bem como carinhosas e atenciosas perante as pessoas de fora. Contudo, é possível verificar alguns conflitos próprios da faixa etária, que são minimizados após a intervenção da educadora.

5. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação

A investigação qualitativa realizada segundo a metodologia de investigação-ação oferece um conjunto de diversas técnicas que são selecionadas dependente dos objetivos da investigação (Aires, 2011). Também Gonçalves (2010: 50) salienta que “ [...] a abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objecto da investigação, os seus objectivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador”.

De modo a que as melhorias ambicionadas pela investigação-ação se concretizem, os instrumentos de recolha e tratamento de informação assumem um papel fundamental no que se refere à interpretação da realidade, possibilitando uma análise da informação.

Tal como considera De Bruyner *et al.* (1975 cit Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2012: 143), as técnicas referidas anteriormente agrupam-se em três grandes grupos, sendo eles “o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante, e a análise documental”.

Os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados ao longo do trabalho de investigação centram-se na observação participante, nas notas de campo e na análise documental.

5.1. Observação participante

A observação caracteriza-se por uma recolha directa de informação, de modo sistemático, através do contacto com situações específicas (Aires, 2011). Sendo intencional e sistemática, a observação permite “obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (*Idem*: 25). Debruçando-se sobre a observação realizada pelo professor estagiário, Estrela (1994: 50) afirma que

“ [...] a observação poderá ajudar o futuro professor a reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre a teoria e prática”.

A técnica de observação utilizada para a realização do trabalho de investigação é a observação participante. Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012: 155), na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação, uma vez que “ [...] de acordo com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo [...], o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa”.

Neste tipo de observação, o investigador é o ator social que igualmente vive as situações e os problemas dos outros indivíduos pertencentes ao contexto onde a problemática está presente, e conseqüentemente recolhe a informação pertinente (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2012).

Para Pourtois e Desmet (1988 cit Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2012: 156), a observação participante:

“transcede o aspecto descritivo da abordagem (objectiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos. Neste caso o investigador está inserido na vida dos actores a que o estudo diz respeito. Ele procura obter o máximo de informações que lhe é possível sobre esta situação específica”.

Neste sentido, de modo a desenvolver a observação participante, procurei integrar-me e estabelecer relações positivas com as crianças e com os adultos para que, gradualmente, fosse possível concretizar as minhas observações e participar ativamente nos diversos momentos da rotina. Tive como particular atenção adotar uma posição que me oferecesse um ângulo de visão mais alargado, a fim de observar as crianças em ação, as suas brincadeiras, as interações entre os pares e os seus diálogos. Contudo, procurei que os efeitos da minha observação não se traduzissem num fator de enviesamento para a investigação, não sendo intrusiva nem dirigir ou limitar as ações das crianças. De acordo com Weffort (1996: 24),

“ [...] observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planeamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica”.

De modo a complementar a observação, recorri ao registo fotográfico, uma vez que as fotografias fornecem “ [...] fortes dados descritivos, [sendo] muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e [...] frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994: 183).

Tendo em conta as especificidades inerentes à creche e ao jardim de infância, considero pertinente destacar alguns aspetos sobre os quais debruçei as minhas observações. Neste sentido, as minhas observações focam-se em aspetos como observar a organização do espaço, a organização da rotina e situações de aprendizagem de cariz do desenvolvimento pessoal e social, centradas na autonomia e participação das crianças.

5.2. Notas de campo

Para Bogdan e Biklen (1994: 150), todos os dados recolhidos da observação participante são considerados notas de campo. Estes autores afirmam ainda que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

As notas de campo constituem um recurso fundamental que auxilia o investigador a “acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (*Idem*: 151).

Devido à participação ativa que tive nas salas, tornou-se difícil recolher notas de campo durante o horário de estágio, pelo que registava apenas tópicos ou frases soltas que transformava num texto mais consistente posteriormente. No entanto, por motivos inerentes à memória, tenho consciência de que existiram perdas de informação e, apesar de não a reconstituir totalmente, as fotografias constituíram um auxiliar imprescindível.

Tive como preocupação fundamental que as notas de campo obedecessem aos dois tipos de materiais, descritivo e reflexivo. Primeiramente descrevendo “ [...] o local, pessoas, acções e conversas observadas” (*Idem*: 152). De seguida precedendo a uma reflexão acerca da informação recolhida, adotando uma visão retrospectiva e prospetiva, com fim a atribuir sentido e significado às situações observadas e à “ [...] forma como se relacionam com aspectos teóricos, metodológicos e substantivos” (Bogdan e Biklen, 1994: 212).

Considero que as notas de campo constituem um meio de recolha de informação imprescindível para o desenvolvimento do trabalho de investigação, permitindo-me recolher aspetos que ocorreram nos contextos e refletir sobre os mesmos posteriormente.

5.3. Análise documental

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012: 143), a análise documental “incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos”. Este tipo de técnica de recolha de informação tem como função completar a investigação qualitativa, ou seja, “[...] é utilizada para triangular os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (*Idem*: 144).

Esta análise documental incide sobre os documentos oficiais das instituições, como os projetos educativos, o projeto pedagógico e o projeto curricular. Analisei esses documentos, articulando a análise com a informação recolhida através das técnicas de recolha previamente mencionadas (observação participante e notas de campo), estabelecendo, portanto, uma triangulação de informação.

Coutinho (2008: 9) refere-se a este conceito de *triangulação* como “[...] uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados [...]” que podem constituir “[...] uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin & Lincoln, 2000: 5 cit Coutinho, 2008: 9).

Capítulo III – Descrição e Interpretação da Informação Recolhida no Processo de Investigação-Ação

A investigação-ação possui a particularidade de ser uma metodologia de investigação orientada para a melhoria das práticas. Para tal, requer um processo reflexivo e de intervenção participativa, problematizada e fundamentada empiricamente, no sentido de melhorar uma situação real que está a ser investigada, tendo em conta que “ [...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado” (Chizzotti, 2001: 79).

Nesta perspetiva de melhoria da prática pedagógica, no presente capítulo procedo a uma apresentação e interpretação da minha intervenção no âmbito da investigação-ação, a qual foi desenvolvida em ambos os contextos de estágio e teve como intencionalidade promover a autonomia e participação das crianças. De modo a estabelecer uma articulação clara entre as vertentes de apresentação e de interpretação, irei mobilizar episódios que ocorreram nos contextos.

Primeiramente apresentarei e interpretarei as observações e intervenções realizadas em contexto de creche. Posteriormente, a descrição e interpretação centrar-se-á ao nível da intervenção no contexto de jardim-de-infância, recorrendo a algumas fotografias ilustrativas e a registos de observação de situações diversificadas. As fotografias apresentadas foram captadas com autorização dos Encarregados de Educação das crianças, contudo optei por utilizar um desfoque de rosto de modo a manter a privacidade e identidade dos participantes do estudo.

1. Contexto de Creche

No decorrer do estágio em creche foi solicitado pelos docentes da unidade curricular Seminário de Investigação e Projeto a escolha do tema do relatório final. Senti algumas dificuldades em definir o tema, uma vez que me centrava em diversas áreas de interesse. Neste sentido, considerei fundamental proceder a múltiplas observações de modo a facilitar a escolha do tema. Na globalidade, foquei a minha atenção na organização da rotina diária, não apenas como uma sequência de momentos com interesse e interessantes para as crianças, mas, acima de tudo como promotora do desenvolvimento de múltiplas

de aprendizagens. A reflexão sobre as observações efetuadas e as diversas leituras que realizei permitiram-me ajudar a delinear uma área específica de aprendizagem. Assim, considerei pertinente desenvolver a minha investigação com incidência no contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância. Seguidamente apresento neste algumas observações que me conduziram à escolha deste tema.

A primeira observação em contexto de creche decorreu no momento de brincadeira livre no exterior - um tempo de rotina de extrema importância para o desenvolvimento da criança, tal como explicitam os estudos realizados por Kooij e Hurk (1991 cit Azevedo, Kooij & Neto, 1997: 100), sobre a importância atribuída à brincadeira, quando referem que o momento de brincar é “muito importante para o desenvolvimento da criança [apresentando] [...] significativas vantagens para o desenvolvimento social, desenvolvimento da criatividade e personalidade, seguidos pelo prazer proporcionado, desejo de exploração, desenvolvimento emocional e cognitivo”.

No decorrer deste momento algumas crianças brincavam no escorrega, formando uma fila para esperarem pela sua vez. Observei que algumas crianças empurravam e arranhavam os seus pares de modo a passarem à frente. Confrontada com esta situação, a educadora interveio, chamando a atenção das crianças, num tom determinado: “F. e G. isso não se faz, têm de esperar pela vossa vez!”. Após esta intervenção, a educadora permaneceu junto do escorrega de modo a observar a reação das crianças e como elas brincavam, interagindo com as mesmas (cf. Apêndice 3: Nota de campo 1).

A situação descrita voltou a acontecer, em outros momentos da rotina, levando-me a reunir com a educadora e a refletir sobre a situação, formulando algumas questões, tais como:

- Qual a estratégia a implementar de modo a minimizar a situação?
- Como intervir para que as crianças interiorizem as regras estabelecidas face a esta situação?

Após a reflexão sobre estes episódios, considerei essencial intervir no sentido de consciencializar as crianças para o que se considera certo e errado, recorrendo a estratégias desafiantes e apelativas. Deste modo, a aquisição do saber-fazer torna-se indispensável à independência da criança e contribui para uma maior autonomia como oportunidade de escolha e responsabilização. Assim, a partir de uma quadra

disponibilizada pela educadora cooperante, propus apresentá-la ao grupo e iniciar uma pintura onde as crianças procediam à carimbagem das suas mãos sobre uma cartolina, a qual seria exposta na sala. Seguidamente apresento a quadra explorada com as crianças:

“Mãos Amigas”

Tenho uma mão pequenina

Tu tens uma igual há minha

Faço festas, faço mimos, não bato mesmo a ninguém.

A tua é assim também?

A educadora considerou a minha proposta a pertinente e adequada às intencionalidades apresentadas e decidiu dar início à atividade, estabelecendo um diálogo com as crianças de modo a consciencializá-las para as suas ações. A intervenção foi iniciada pela educadora, uma vez que decorreu nas primeiras semanas de estágio, e ainda me encontrava em processo de adaptação e sentia algumas dificuldades em comunicar com o grande grupo (cf. Apêndice 3: Nota de campo 2). A conversa inicial estabelecida pela educadora com as crianças foi registada na observação que se segue:

No período da manhã, em conversa de grande grupo, sentados no tapete, a educadora deu início à atividade, estabelecendo um diálogo com as crianças de modo a sensibilizá-las para o que é certo e errado, salientado os episódios de empurrões e arranhões.

Educadora – *Tenho visto umas coisas que me deixam muito triste... Empurrões, arranhões... Temos de ser todos amigos e não podemos fazer isso. Temos de ter mãos amigas! Com as nossas mãos podemos dar festinhas, miminhos, abracinhos. Está bem?*

M. (3 anos) - *Sim!*

Educadora – *Agora a Andreia vai-nos dizer uma coisa muito gira, temos de ouvir com atenção!*

(Andreia lê a quadra)

(Observação 1 em creche, momento de atividade orientada, 22 de outubro de 2014)

Após o diálogo com as crianças e a leitura da quadra, dei início à pintura das “mãos amigas”, com a ajuda da educadora cooperante. Primeiramente estabelecemos que o trabalho seria realizado em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças brincavam no exterior juntamente com a assistente operacional, o que permitia “mais intimidade e segurança” (Portugal, 2012: 8) e, para além disso, “os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se mais facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos actividades em interferência” (*Idem*).

Observei que as crianças que permaneceram junto da atividade que estava a decorrer, mostraram-se curiosas e atentas, não interferindo no trabalho e esperando pacificamente pela sua vez. Durante a atividade pintámos as mãos das crianças e apoiámos-las no momento da carimbagem, tendo observado que se apresentavam empenhadas e felizes. Concluída a atividade, a produção das crianças foi exposta na sala e apresentei o trabalho ao grande grupo, solicitando que as crianças identificassem a sua mão, tendo todas reconhecido a sua mão (cf. Apêndice 3: Nota de campo 3). O registo fotográfico da intervenção encontra-se no Apêndice 4.

Tal como mencionei anteriormente, esta intervenção foi planeada em conjunto com a educadora cooperante e teve como intencionalidade primordial favorecer a autonomia das crianças partindo da construção de regras, que quando adquiridas contribuem para uma maior independência, domínio de determinados saber-fazer e oportunidade de assumir responsabilidades, tal como é preconizado pelas Orientações Curriculares para a Educação de Infância, aprovadas pelo Ministério da Educação (1997: 53), “a construção da autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades”. A participação das crianças na construção das “suas” regras com recurso à carimbagem das mãos permitiu-lhes “construir uma autonomia colectiva [...] em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (*Idem*).

Num momento inicial, considerei fundamental estar atenta às ações das crianças bem como às suas necessidades e interesses, de modo a constituir uma intervenção desafiante e, ao mesmo tempo, facilitadora das aprendizagens, uma vez que “a função principal do adulto na educação de bebês e crianças não é treinar nem ensinar, mas sim facilitar o aprendizado” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014: 31). Posteriormente às observações efetuadas e às reflexões cooperadas, considerei pertinente propor uma intervenção que contribuísse para a aprendizagem de regras necessárias à resolução de problemas e, para tal, recorrer a estratégias apelativas que permitissem facilitar a aquisição e apreensão das mesmas, na medida em que

“a educação de crianças com menos de três anos deve ser baseada no aprendizado de como lidar com essa enorme variedade de problemas, no aprendizado de várias formas de abordá-los e no aprendizado de reconhecer quando os problemas podem de fato ser resolvidos e quando devemos desistir deles” (*idem*: 30).

A partir do diálogo e da pintura das mãos, as crianças foram interiorizando certas atitudes e determinados valores, contribuindo também para o desenvolvimento da autonomia. Neste sentido, é importante que tudo o que seja objeto de aprendizagem incite os profissionais de educação a questionar que atitudes se espera ou se solicita como resposta às crianças e que valores pretendem ser transmitidos. Concluída a intervenção, juntamente com a educadora, procedemos a um balanço final que nos levou a considerar ter sido uma proposta adequada e bem-sucedida que contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo. Estas pequenas intervenções permitiram a promoção “da criança enquanto sujeito activo na construção de conhecimento” (Tomás & Fernandes, 2013: 202), bem como valorizámos “a participação educativa e a cidadania infantil” (*Idem*).

Seguidamente apresento situações observadas em contexto de creche, perante as quais não intervim por considerar que, por si só promoviam a autonomia das crianças e do grupo. Uma outra situação retrata uma problemática existente na creche referente ao momento da refeição. De referir que nesta situação não me foi permitido intervir por questões de organização institucional.

A segunda observação decorreu no momento da higiene, sendo este um período na rotina das crianças essencial ao seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como para o estabelecimento de relações. Segundo Borràs (2002b: 190), “o momento da higiene pessoal [...] transforma-se num momento de relação afectiva adulto-criança vivido por ambos de forma muito intensa”.

No decorrer deste momento observei, com frequência, que todas as crianças lavavam e secavam as mãos sozinhas. Para além disso, as crianças mais velhas (3 anos) tinham adquirido o controlo dos esfíncteres e pediam permissão para ir à casa de banho quando tinham necessidade, utilizando a sanita e puxando o autoclismo no final (cf. Apêndice 3: Nota de campo 4). O registo fotográfico da observação encontra-se no Apêndice 4.

Confrontada com estas situações considerei importante refletir junto da educadora (cf. Apêndice 3: Nota de campo 5), formulando algumas questões, tais como:

- No momento da higiene qual foi a estratégia utilizada para que as crianças conseguissem lavar e secar as mãos sozinhas?
- Como é que a educadora incentivou ao controlo dos esfíncteres?

- Qual o papel da educadora perante o processo da passagem das fraldas para a utilização da sanita?

Refletindo com a educadora cooperante, a mesma afirmou que estas aprendizagens resultam das relações que as crianças estabelecem com os seus pares, imitando aquelas que lavam e secam as mãos, bem como as que não utilizam fraldas. Esta conceção é partilhadas por Gonzalez-Mena e Eyer (2014: 57), que referem que “quando as crianças convivem com outras nas instituições de assistência infantil, elas com frequência começam a usar o banheiro quando têm idade o suficiente para imitar as crianças que elas percebem que não usam fraldas”. Contudo, a educadora realçou o papel do adulto face à aquisição destas aprendizagens, o qual deve ser um modelo, o que significa “agir e interagir de modo que a criança possa observar e imitar” (*Idem*: 37).

Relativamente ao controlo dos esfíncteres e ao seu papel de incentivar as crianças, a educadora referiu ser um processo cooperativo com a família, o qual deve ser iniciado na creche quando a família sugere de modo a garantir coerência entre a instituição e a casa. Afirma, ainda, que só a criança pode decidir quando chegou a melhor altura para controlar as suas necessidades, revelando diversos comportamentos aos quais os adultos devem prestar atenção. Brazelton (2000: 224) corrobora que “o treino do controlo das necessidades só deverá começar quando a criança já tiver revelado a sua apetência”. A utilização da sanita de forma autónoma assenta em diversas fases que a educadora considera essenciais ao controlo dos esfíncteres. Primeiramente é importante ajudar as crianças a sentirem-se seguras, isto porque “quanto mais fácil for para a criança entrar e sair [da casa de banho] sozinha, mais a independência é incentivada” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014: 57).

Tendo como um dos princípios, promover a autonomia das crianças, a educadora afirma ser essencial solicitar às famílias para vestiram as crianças com roupas práticas e confortáveis, de modo a que as mesmas possam retirar a roupa sozinhas. Uma das estratégias utilizadas é colocar a criança na sanita e encorajá-la, referindo que sendo crescida pode utilizar a sanita como o pai e a mãe e como outras crianças. Quando a criança se encontra apta a controlar as suas necessidades, a profissional considera ser importante retirar-lhe a fralda por períodos cada vez mais longos, destacando o cuidado e atenção que se deve ter caso a criança faça as suas necessidades nas calças ou no chão. Neste caso, é importante não criar conflito com a criança, mencionando não existir pressa

e incentivá-la a experimentar novamente. Por fim, refere ser fundamental respeitar o ritmo de cada criança e estar atenta aos seus comportamentos, recuando caso a criança se sinta aborrecida ou desistir.

Desta forma, a educadora promove a autonomia no momento da higiene, criando condições para que as crianças se sintam seguras de modo a procederem às ações sozinhas. Neste sentido, “além de reforçar a autonomia pessoal das crianças, representam um [desafio] para conseguir uma imagem positiva de si mesmas” (Borràs, 2002b: 190). Essa imagem positiva que as crianças apresentam de si mesmas contribui para o aumento da sua confiança e para o êxito das suas ações, mas também para a sua satisfação e bem-estar.

A terceira observação efetuada em contexto de creche surge no momento da refeição, o qual constitui um tempo educativo onde se estabelecem relações afetivas e sociais. Hohmann e Weikart (2011: 232) referem que,

“as refeições são períodos para as crianças e os adultos apreciarem comida saudável num contexto social apoiante. [...] Estas actividades que são típicas da vida em casa, e que foram transportadas, por necessidade, para os contextos de educação pré-escolar, são aquelas em redor das quais as crianças e as famílias construíram hábitos particulares, estilos e preferências. Ao reconhecermos e respeitarmos os hábitos familiares, o nosso objectivo, nestas actividades, é assegurar que as crianças continuam a experimentar, tanto quanto possível, a abordagem da aprendizagem pela acção que está presente no resto da rotina diária”.

Durante este momento observei que as crianças comiam sozinhas com talheres: colher para alimentos líquidos e garfo para alimentos sólidos, e utilizavam também um copo para beber os líquidos. Observei também que as crianças mais velhas (3 anos) não deixavam cair a comida fora do prato, sendo que por vezes a educadora auxiliava as crianças mais novas nesse sentido. Deparando-me com uma criança que recusava comer, atentei que a assistente operacional insistia com a criança para que ela comesse e por vezes até a obrigava, de modo a terminar ao mesmo tempo que o restante grupo. Para além disso, observei que as crianças não levantavam o seu prato e que este momento decorria com grande agitação uma vez que todos os grupos da instituição comiam à mesma hora (cf. Apêndice 3: Nota de campo 6). Observando estas situações considerei

pertinente refletir junto da educadora (cf. Apêndice 3: Nota de campo 7), procedendo a algumas questões centrais, como:

- Quais as estratégias utilizadas para que as crianças comam sozinhas?
- Será possível gerir o tempo de modo a que todos os grupos não procedam ao momento da refeição à mesma hora?
- Será que não devemos insistir com a criança e se não quiser comer não come? Ou devemos incentivá-la e encontrar estratégias de modo a que não recuse comer?
- É vantajoso dedicar tempo somente à criança que não quer comer?
- Nem todas as crianças têm o mesmo ritmo. Como podemos dar reposta?

Refletindo com a educadora, a mesma referiu que é importante disponibilizar os utensílios necessários para que as crianças comam sozinhas, possibilitando-lhes imitar os adultos e outras crianças, o que implica aceitar a sujidade que advém dessas ações, enquanto profissionais que valorizam a independência. De acordo com Borràs (2002b: 190), no momento da refeição é proporcionada às crianças “a possibilidade de imitar os gestos e comportamentos dos adultos, o que as faz avançar e consolidar as capacidades próprias da refeição”. Brazelton (2000: 224) corrobora que é importante “respeitar o esforço que a criança está a fazer para comer como os adultos, para fazer as suas próprias opções, e devem aceitar a sujeira provocada pela manipulação que ela faz com os utensílios”.

Relativamente à agitação existente no momento da refeição por todos os grupos de crianças comerem ao mesmo tempo, a educadora afirmou já ter apresentado uma proposta em que os dois grupos de crianças da faixa etária 1-2 anos pudessem iniciar o momento da refeição mais cedo, sendo que os outros dois grupos de crianças com idades entre 2-3 anos iniciavam mais tarde. Esta proposta não foi aceite pela coordenadora da instituição, não apresentando uma justificação plausível, apenas referindo que por imposições superiores não era possível alterar a organização do momento da refeição. Por este motivo, também não me foi possível intervir no sentido de melhorar esta situação dilemática observada. Quanto às crianças não levantarem os seus pratos deve-se às características do refeitório, sendo que a área onde se colocam os pratos utilizados não está ao alcance das crianças.

Por fim, refletindo sobre a situação em que a assistente operacional insistiu com a criança, a educadora cooperante mencionou ser essencial conhecer a criança como ser individual

e encontrar estratégias que contribuem para que o momento da refeição seja tranquilo. Neste sentido, referiu que uma das estratégias utilizadas perante a recusa das crianças em comer é disponibilizar-lhes um objeto (caneta, chaves, entre outros) e apoiá-las. Assim, ao distrair e acalmar a criança, a educadora consegue dar a comida sem que exista agitação no grande grupo. É fundamental também não restringirmo-nos somente à criança que recusa comer, uma vez que existe uma gestão não só do grupo mas também do tempo e da equipa. Lézine (1982: 55-56) refere que,

“se insiste ou se obriga a criança a engolir a refeição, sem ter em conta o seu ritmo, em vez de se criar um reflexo positivo associa-se a refeição a uma sensação de mal-estar, de constrangimento e cria-se assim na criança um desejo de se desviar dos alimentos, [tornando a refeição] numa prova de fogo entre o adulto e a criança, os «caprichos alimentares» ir-se-ão reforçando e tomarão um carácter cada vez dramático”.

Fomentar a autonomia no momento da refeição implica ao adulto entender os sinais característicos de cada criança, possibilitar tomadas de decisão, definir limites, reagir honestamente e interagir com responsabilidade. Neste sentido, contribui-se para um momento de refeição tranquilo e facilitador das aprendizagens, tendo o cuidado de “valorizar o esforço realizado qualquer que seja o resultado conseguido. Para automatizar há que repetir e deixar que o ponham em prática, embora se enganem” Borràs (2002b: 188).

2. Contexto de Jardim-de-Infância

A intervenção no contexto de jardim-de-infância teve como ponto de partida a observação de diversas situações, no decorrer da rotina, em que as crianças recorriam à ajuda do adulto. Perante isto, considerei pertinente intervir no sentido de promover a autonomia, bem como desenvolver a cooperação e a entajuda.

Durante o meu estágio na instituição B senti algumas dificuldades em conseguir espaço para proceder às minhas intervenções, uma vez que a educadora cooperante não mostrava disponibilidade para que eu pudesse intervir. Contudo, perante a minha insistência e consciencializando a educadora para a importância da minha intervenção na concretização deste relatório, tive a possibilidade de agir nas situações dilemáticas observadas.

A primeira intervenção em contexto de jardim-de-infância decorreu no momento da higiene, o qual considero ser um período de tempo importante na rotina das crianças, não só porque potencia as interações entre adulto-criança mas também por ser um momento que promove a saúde e o conforto físico. Post e Hohmann (2011: 229) defendem que no momento de higiene “as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança [...], começam a adquirir consciência de como os seus corpos se dobram e se movimentam”.

No decurso deste momento, mais especificamente durante a lavagem das mãos, observei duas situações dilemáticas que despoletaram em mim interesse em intervir, no sentido de melhorar e tendo como intencionalidade a promoção da autonomia. Este momento era da responsabilidade da educadora que solicitava que as crianças formassem uma fila à porta da casa de banho e, seguidamente, distribuía o sabonete líquido a cada uma, deixando-as entrar livremente no espaço para lavarem as mãos. Observei que dentro da casa de banho ocorriam alguns conflitos, nomeadamente empurrões, talvez por apenas existirem cinco lavatórios para vinte crianças. Perante esta situação, a educadora cooperante gritou com as crianças pressionando-as para se despacharem e se dirigirem para a sala (cf. Apêndice 3: Nota de campo 9). A segunda situação por mim observada, também no momento da higiene, define-se pela desorganização do grupo face à utilização do sabonete, uma vez que este se encontrava na bancada dos lavatórios. Observei que todas as crianças entraram na casa de banho de forma desordenada e queriam utilizar o sabonete em primeiro lugar, o que provocou conflitos entre elas. Perante esta situação, e não estando nenhum adulto presente na casa de banho senti necessidade em minimizar os conflitos e em organizar a situação, distribuindo o sabonete pelas crianças individualmente (cf. Apêndice 3: Nota de campo 10).

Ambas as situações observadas conduziram-me a formular algumas questões de reflexão, como ponto de partida para definir a minha intervenção:

- Como minimizar os conflitos resultantes destas situações?
- Será possível intervir no sentido de promover a autonomia das crianças, permitindo serem responsáveis pela organização deste momento?
- Que papel deve desempenhar o adulto?

Após refletir sobre as duas situações observadas e sobre as questões enunciadas, considerei pertinente intervir no sentido de permitir que as crianças realizassem esta ação de forma autónoma e desenvolvessem o sentido de responsabilidade. Deste modo, propus que as crianças escolhessem previamente uma criança para ser responsável pela distribuição do sabonete líquido, tendo em conta que essa escolha era rotativa. Após determinada a criança responsável por essa ação, o grupo formava uma fila à porta da casa de banho e cada uma entrava à medida que era distribuído o sabonete. Importa referir que era definida a quantidade de sabonete distribuída, sendo esta apenas uma dose. A criança selecionada também era responsável pela quantidade de crianças dentro da casa de banho a lavar as mãos, não permitindo que entrassem todas ao mesmo tempo e pudessem despoletar conflitos. De referir que as crianças que se encontravam na fila à espera, iam interagindo umas com as outras. Sugeri também não só intervir na questão do sabonete líquido mas também na distribuição dos papéis para limpar as mãos. Assim, aquando da seleção de uma criança para ser responsável pela distribuição do sabonete, escolhiam outra criança para distribuir os papéis no final da lavagem das mãos. Essa criança encontrava-se à saída da casa de banho e distribuía os papéis por quem já tivesse lavado as mãos. Depois do momento de higiene, as crianças organizavam-se, novamente, em fila. Expus a minha proposta à educadora cooperante, que considerou apropriada (cf. Apêndice 3: Nota de campo 11), no entanto senti necessidade de estabelecer um diálogo inicial com as crianças onde explicitasse e justificasse a ação que iria decorrer. Todo este processo foi registado na seguinte observação:

No período da manhã, em conversa de grande grupo, sentados no tapete, antes de se dirigirem para a casa de banho, pretendi explicar a ação que ia decorrer posteriormente, iniciando um diálogo com as crianças. Este momento decorreu antes do período de almoço.

Andreia – *Há uma coisa que eu tenho reparado que vocês fazem e a C. e a A. ajuda-vos, mas eu acho que vocês conseguem fazer sozinhos porque já são crescidos.*

M. (6 anos) – *Pois, nós já somos grandes e para o ano já vamos para o 1º ciclo, já devíamos fazer muita coisa sozinhos.*

G. (4 anos) – *Eu faço!*

(crianças riem-se)

Andreia – *Escutem, é verdade que vocês são crescidos e podem fazer coisas sozinhos mas às vezes também é importante pedirmos ajuda. Só que eu tenho visto que quando vamos lavar as mãos a A. dá-vos o sabonete e fico muito triste quando vos vejo todos dentro da casa de banho a empurrarem-se...*

T. (5 anos) – *É o G. que nos empurra!*

G. (4 anos) – *Não sou nada!*

Andreia – *Deixam-me falar? Agora não interessa quem é que empurra. Em vez de ser a A. a dar-vos o sabonete, vocês não gostavam de ajudar?*

Crianças – *Siiiiim!*

Andreia – *Então e se cada vez que lavamos as mãos escolhermos um de vocês para estar no início da fila a dar o sabonete e outro a dar os papéis para depois limparem as mãos?*

L. (6 anos) – *É uma boa ideia!*

S. (5 anos) – *Eu quero dar o sabonete!*

B. (6 anos) – *E eu posso dar os papéis!*

Andreia – *Calma, todos vão ajudar. Todos os dias escolhemos sempre alguém que ainda não tenha ajudado e assim todos ajudam a dar o sabonete e os papéis. O que ficar a dar o sabonete também tem de estar com atenção, não pode deixar entrar todos ao mesmo tempo na casa de banho...*

M. (6 anos) – *Pois porque assim vão-se empurrar.*

Andreia – *Exatamente e também não queremos isso, vocês já são crescidos para se andarem a empurrar uns aos outros. Vão entrando com calma e quem está cá fora o que faz?*

Crianças – *O jogo do silêncio!*

Andreia – *Muito bem! Depois de lavarem as mãos, a pessoa que escolheram distribuí- vos os papéis. O que acham desta ideia?*

M. (6 anos) – *Eu gosto muito. É muito gira.*

A. (5 anos) – *Eu também!*

Andreia – *Boa! Já vos disse que todos vão ajudar, não pode ser sempre o mesmo a dar o sabonete e os papéis por isso não quero que ninguém se chateie quando formos decidir quem distribui as coisas, está bem?*

D. (6 anos) – *Sim!*

M. (6 anos) – *Combinado, vamos fazer tudo certinho!*

Andreia – *É isso mesmo! Vamos lá então escolher quem vai distribuir o sabonete hoje...*

(as crianças colocam todas o dedo no ar)

Andreia – *Como todos vão distribuir, começo pela minha direita e hoje o S. fica responsável pelo sabonete e a L. fica responsável pelos papéis. À tarde escolhemos outros. Combinado?*

Crianças – *Siiiiim!*

(Observação 1 em jardim-de-infância, momento de higiene, 13 de abril de 2015)

Após a minha intervenção observei que as crianças conseguiram organizar-se de modo a que o momento da higiene ocorresse com maior qualidade e respeitando a intencionalidade definida. Verifiquei que a criança responsável pela distribuição do sabonete estava atenta ao número de crianças presentes dentro da casa de banho, deixando

entrar uma criança apenas quando um dos lavatórios estivesse disponível. A criança responsável pela distribuição do papel aguardava pacientemente pelas crianças que tinham terminado de lavar as mãos. Embora este momento tenha decorrido como planeado, inicialmente existiram algumas dificuldades em escolher as duas crianças responsáveis pelas tarefas de distribuição do sabonete e dos papéis, respetivamente, o que me conduziu a ter que proceder a essa escolha, tendo sempre atenção em reafirmar que todas as crianças iriam desempenhar essas funções (cf. Apêndice 3: Nota de campo 12). O registo fotográfico da intervenção encontra-se no Apêndice 4.

A intencionalidade inerente à minha intervenção centrou-se, uma vez mais, na promoção da autonomia no momento de higiene, possibilitando a cada criança desempenhar duas funções distintas – distribuição do sabonete líquido e distribuição dos papéis de limpeza. Ao intervir neste sentido permiti que as crianças desenvolvessem as relações entre pares, considerando este um aspeto fundamental no papel do adulto enquanto elemento reflexivo e modificador das ações pedagógicas, pois “atribuir independência e competência às crianças, bem como um papel ativo no estabelecimento de relações e no desenvolvimento de processos sociais e cognitivos, implica uma redefinição global da ação pedagógica” (Ferri, 2015: 35). Para além disso, com esta intervenção pretendi contribuir para a promoção da participação das crianças, o que implica conhecer os interesses e as necessidades das mesmas de modo a que se sintam envolvidas na ação que estão a desempenhar. Ao conhecimento dos interesses e necessidades, acrescento a necessidade de estabelecer um diálogo inicial com as crianças, tal como foi mencionado anteriormente, para diminuir a possibilidade de dúvidas no decorrer da ação favorecendo, assim, a participação, na medida em que

“a participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos” (Kolb, 1984, cit Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004: 85).

Fomentar a autonomia e a participação das crianças no decorrer da intervenção torna-se possível quando as mesmas se encontram envolvidas na ação e, para tal, considereei crucial conhecer *à priori* para além das suas capacidades, as suas competências, uma vez que,

“para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004: 86). Estas autoras, baseadas na Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994), apresentam uma lista de sinais característicos de um comportamento de envolvimento, a qual irei recorrer para fundamentar os indicadores apresentados pelas crianças no decorrer da ação.

Aquando da intervenção, as crianças que assumiam a responsabilidade de distribuir o sabonete e os papéis apresentavam-se concentradas, focando “a sua atenção ao círculo limitado da sua ação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004: 86), ou seja, às crianças a quem distribuíam e à quantidade distribuída. Este comportamento de envolvimento denomina-se “Concentração” (*Idem*). Como observadora, um ponto importante de referência centrou-se nos movimentos oculares da criança, uma vez que esta olhava fixamente para as mãos e para a embalagem, tanto do sabonete como dos papéis. Ainda, a criança responsável pela distribuição do sabonete concentrava-se no número de elementos existentes na casa de banho. A concentração demonstrada pela criança resulta no seu envolvimento e empenho em continuar com a tarefa, não apresentando um papel abandonico. A este comportamento como extensão da concentração atribui-se o nome de “Persistência” (*Idem*).

Ao longo da intervenção constatei que as crianças demonstravam o seu envolvimento na ação através de comentários espontâneos, como “Eu gosto disto!”, “Posso fazer outra vez?”, “Quando é a minha vez?”, “Esta ideia é muito gira!”. As interpelações das crianças constituem um dos comportamentos de envolvimento denominado por “Comentários Verbais” (*Idem*: 87).

Com o desenvolvimento desta intervenção possibilitiei que as crianças realizassem a ação de forma autónoma, permitindo que participassem e que se assumissem como responsáveis de determinados atos e ações. A envolvimento e a dedicação demonstradas pelo grupo permitiram concluir que esta foi uma intervenção positiva, que criou condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social de cada uma das crianças e do grupo em geral. Neste sentido, a participação das crianças na ação constitui um instrumento essencial para “a reconstrução de uma cidadania compósita, que entenda a criança como um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal, social” (Tomás & Fernandes, 2013: 212).

A segunda intervenção ocorreu da parte da manhã, no momento de transição do tempo de trabalho para o exterior, onde as crianças vestem os bibes. Considero este um momento importante do dia, na medida em que possibilita as interações entre as crianças mas também entre as crianças e o adulto, para além de ser um momento propício ao desenvolvimento da autonomia das crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (2011: 231-232),

“as transições são períodos em que as crianças mudam de uma actividade ou experiência para a seguinte. [...] A forma como as crianças começam, experienciam e acabam cada dia pode afectá-las a elas directamente, afectar os seus colegas e afectar os adultos da sua vida. O apoio e planeamento permanente dos adultos nas transições pode aumentar a qualidade dessas experiências”.

No decorrer deste momento, observei que as crianças solicitavam o apoio do adulto para vestirem os bibes e que esse pedido era correspondido, na medida em que o adulto ajudava a vestir o bibe e abotoava os botões do mesmo. Torna-se relevante mencionar que os bibes das meninas continham os botões na parte de trás e nos bibes dos meninos os botões encontravam-se na parte da frente (cf. Apêndice 3: Nota de campo 13).

A situação observada levou-me a elaborar algumas questões de reflexão, tais como:

- Quais os critérios de seleção dos bibes? Quem os escolhe? Porquê este modelo de bibe?
- Quais as estratégias a utilizar para que esta ação seja realizada de forma autónoma pelas crianças?
- Qual o papel do adulto?

Após refletir sobre este episódio e sobre as questões formuladas, considerei fundamental intervir no sentido de permitir que as crianças procedessem a esta ação de forma independente e de apoiar os seus pares, caso estes ainda não tivessem desenvolvido essa capacidade.

Apresentei esta proposta à educadora cooperante, que considerou adequada, contudo senti necessidade, em primeiro lugar, de compreender o processo de escolha dos bibes. Este processo é da responsabilidade da educadora, a qual não justificou essa seleção e afirmou não atender aos pormenores, quando confrontada pela questão da localização dos botões

nos bibes das meninas (cf. Apêndice 3: Nota de campo 14). Mais tarde, de acordo com o que tinha sugerido à educadora, decidi intervir de modo a que o momento de vestir os bibes fosse realizado entre pares. No entanto, num momento inicial, considerei essencial estabelecer um diálogo com as crianças onde explicitasse e justificasse a ação que iria decorrer. Todo este processo foi registado na observação que se segue:

No período da manhã, em conversa de grande grupo, sentados no tapete, pretendi explicar a ação que ia decorrer posteriormente, iniciando um diálogo com as crianças.

Andreia – *Vocês sabem que ando na escola dos mais crescidos e que preciso de fazer alguns trabalhos para entregar há minha professora. E um dos trabalhos que tenho para fazer é contar o que vocês fazem e há uma coisa que me tem deixado um bocadinho triste, vocês sabem o que é?*

Crianças – *Nãaaaa!*

Andreia – *Quando vamos vestir os bibes vocês podem sempre ajuda ou a mim, ou à Ana (educadora), ou à Carla (auxiliar de ação educativa). Mas vocês já estão crescidos e sei que se conseguem vestir sozinhos, não é?*

Crianças – *Siiiiim!*

M. (6 anos) – *Eu sei vestir-me sozinha, eu posso ajudar os outros!*

G. (4 anos) – *Eu não sei abotoar os botões.*

S. (5 anos) – *Mas eu posso ajudar!*

T. (6 anos) – *Eu também já sei vestir o bibe sozinho.*

Andreia – *Agora quando formos vestir os bibes vão tentar não pedir ajuda aos adultos e vão ajudar-se uns aos outros, pode ser?*

Crianças – *Siiiiim!*

(Observação 2 em jardim-de-infância, momento de transição para o exterior, 29 de abril de 2015)

Durante a observação, constatei que todas as crianças conseguiram vestir os bibes, ajudando-se mutuamente no momento de abotoar os botões. Embora algumas crianças o conseguissem executar de forma autónoma, era visível o seu empenho em ajudar os seus pares. Para além disso, as crianças com dificuldades em abotoar os seus próprios botões, apoiavam outras crianças nesse sentido. Importa mencionar que toda a ação decorreu como planeei, tendo proporcionado um ambiente tranquilo e despoletado nas crianças entusiasmo e interesse pela tarefa, a qual decorreu sem quaisquer conflitos (cf. Apêndice 3: Nota de campo 15). O registo fotográfico da intervenção encontra-se no Apêndice 4.

Aquando da intervenção, tive como intencionalidade primordial promover a autonomia das crianças no momento de vestir os bibes, permitindo-lhes executar esta ação sozinhas de modo a construírem as suas aprendizagens de forma ativa, sendo este o papel do adulto,

não devendo, porém, ser intrusivo nem demasiado abandonónico. Brickman e Taylor (1991: 3-4) defendem que “[...] as experiências de aprendizagem para as crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias”. Referem, ainda, que “[...] o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem mas antes apoiá-lo” (*Idem*: 3).

Embora a minha intervenção se centrasse em promover a autonomia das crianças, encorajando-as a realizarem a tarefa sozinhas, tive em consideração os sujeitos que não conseguiam executar a ação de forma autónoma, isto porque os seus “instrumentos desenvolvimentais, perceptuais, motores, emocionais, afetivos e cognitivos” (Chokler, 2015: 10) que possuem ainda não se encontram amadurecidos. Perante isto, incentivei a entreajuda na medida em que as crianças se apoiavam umas às outras, não obrigando a executarem a ação sozinhas. Chokler (2015: 10) afirma que,

“estimular, incitar, persuadir ou obrigar as crianças a usar instrumentos que ainda não possuem e para os quais ainda não estão maduras não só não consegue acelerar o seu processo de maturação, como o prejudica, obrigando-as a usar processos de pensamento desadequados ou inconvenientes, que são acompanhados de sentimentos de incompetência, inaptidão, pela adoção de movimentos ou ações fragmentados, a que não conseguem dar sentido, mas que lhes são solicitados ou propostos pelo adulto a que estão emocionalmente ligadas”.

Possibilitei que as crianças executassem a ação de forma autónoma e promovi a entreajuda, observando-as e tendo decidido intervir quando considerarei adequado. Tanto eu como a equipa pedagógica considerámos que esta foi uma intervenção bem-sucedida, uma vez que todas as crianças se mostraram entusiasmadas e interessadas, para além de ter contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo. Ao permitir que as crianças praticassem a ação autonomamente conduziu ao fornecimento de dados sobre cada indivíduo e sobre as estratégias que utilizavam, estando envolvidas física e mentalmente, o que resulta no crescimento a nível intelectual e social. Tal situação remete para o papel do adulto como responsável por potenciar situações que contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças, sendo que o mesmo desempenha um “papel

indispensável e não transferível de recetáculo abrangente, de instrumento de projeção e introduções, de mediador da abertura ao mundo social [...] “ (Chokler, 2015: 9).

Por fim, a terceira intervenção em contexto de jardim-de-infância decorreu no período da tarde, no momento de desenvolvimento das atividades livres, onde as crianças escolhem explorar materiais e ações de acordo com os seus interesses pessoais. Considero que o tempo de escolha livre é importante na rotina da criança, uma vez que possibilita a exploração de múltiplas experiências favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem, e contribui para a construção das relações sociais já que

“através das suas explorações sensório-motoras escolhidas individualmente, [as crianças] envolvem-se em experiências-chave de aprendizagem [...]. Conforme vão interagindo com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objectos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo” (Post & Hohmann, 2011: 249).

No momento de procederem às escolhas, algumas crianças dirigiam-se à área da pintura e optavam por pintar no cavalete, sendo necessária a utilização de folhas A3 e pincéis. Contudo, o cavalete não disponha de suporte para fixar as folhas de papel, o que exigia que as mesmas ficassem seguras por *bostik*. Através das minhas observações, compreendi que as crianças solicitavam a ajuda do adulto para fixar a folha no cavalete e esse pedido era correspondido, na medida em que o adulto colocava o *bostik* na parte de trás da folha e, de seguida, fixava-a na estrutura (cf. Apêndice 3: Nota de campo 16).

A situação observada conduziu-me a refletir e a estabelecer algumas questões, tais como:

- Será que o *bostik* está ao alcance da criança?
- Como é que o adulto poderá redefinir a sua ação pedagógica no sentido de promover a autonomia da criança?

Esta reflexão conduziu a nova intervenção com a intencionalidade de permitir que as crianças realizassem a ação autonomamente, colocando o *bostik* na folha e fixando-a no cavalete. Definida a minha proposta, decidi apresentá-la à educadora cooperante, que a considerou apropriada. No entanto, em primeiro lugar, senti necessidade de saber o local onde se encontrava guardado o *bostik*, tendo verificado que o mesmo se encontrava ao alcance das crianças. O próximo passo foi compreender a razão pela qual a profissional

não possibilitava que as crianças preparassem o material autônoma e de forma independente. Confrontada com estas questões, a educadora afirmou que desta forma “não se desperdiça *bostik*”, o que me levou a intervir no sentido de consciencializar a profissional e reforçar a importância de promover a autonomia das crianças, deixando-as experimentar e contruírem as suas aprendizagens de forma ativa. Relativamente à questão do *bostik* contrapús a educadora, afirmando não existir desperdício de material uma vez que terminada a pintura da criança, o *bostik* é recolhido e guardado no mesmo local. Perante as minhas considerações e proposta de intervenção, a educadora considerou pertinente e adequada, possibilitando que a mesma acontecesse no momento oportuno (cf. Apêndice 3: Nota de campo 17).

Seguidamente, de acordo com a sugestão proposta à educadora, decidi intervir de modo a que a criança preparasse o material, colocando o *bostik* na folha e fixando-a no cavalete. Contudo, num momento inicial, considerei importante estabelecer um diálogo com as crianças onde explicitasse a ação que pretendia que elas realizassem. Este processo foi registado na observação apresentada de seguida.

No período da tarde, antes de se iniciar o momento das atividades livres, pretendi explicar a ação que ia decorrer posteriormente, iniciando um diálogo com as crianças.

Andreia – *Tal como a A. disse, esta tarde vamos trabalhar nas áreas... E eu tenho reparado que vocês gostam muito de ir para a área da pintura, principalmente ali para o cavalete.*

Crianças – *Siiim!*

M. (6 anos) – *Fazemos pinturas para pôr na sala e dar à mãe!*

Andreia – *E essas pinturas ficam muito bonitas! Mas digam-me uma coisa, como é que vocês seguram as folhas para elas não caírem enquanto estão a pintar?*

L (6 anos) – *A A. e a C. põem *bostik*.*

S. (5 anos) – *Assim não caem.*

Andreia – *Mas vocês já são crescidos, não acham que conseguem pôr o *bostik* na folha sozinhos?*

Crianças – *Siiim!*

Andreia – *Então vamos lá experimentar! Já sabem que só podem ir duas pessoas para aquele espaço, quem quer ir?*

[...]

(Observação 3 em jardim-de-infância, momento de reunião de grupo, 11 de maio de 2015)

Depois de estabelecer o diálogo, as crianças escolheram as áreas onde queriam estar presentes, sendo que no cavalete o número limite é de dois elementos. Para além do diálogo em grupo, senti necessidade de estabelecer um diálogo individual no momento de preparação do material no cavalete, reforçando e incentivando a criança a colocar o *bostik* sozinha, mas também disponibilizando-me para ajudar caso fosse necessário. Observei que a criança conseguiu preparar o material sozinha, colocando o *bostik* na folha e fixando-a no cavalete, não demonstrando quaisquer dificuldades na ação. Terminada a pintura, a criança retirou o *bostik* e guardou-o no mesmo local. Toda a intervenção decorreu como planeado, tendo proporcionado um ambiente desafiante e despoletado na criança curiosidade e interesse pela ação (cf. Apêndice 3: Nota de campo 18). O registo fotográfico da intervenção encontra-se no Apêndice 4.

Nas relações diárias que estabelecia com as crianças refletia sobre as diversas formas de desenvolver ações educativas, atendendo às suas necessidades e interesses. Assim, tendo conhecimento sobre o nível de desenvolvimento das crianças e reconhecendo os seus sinais, considerei pertinente intervir no sentido de promover a autonomia, permitindo que cada elemento colocasse o *bostik* sem recorrer à ajuda do adulto. Estas ações contribuíam para a construção da aprendizagem de forma ativa, a qual é “fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano [...], e ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011: 19).

Definir esta intervenção pressupôs, tal como mencionei anteriormente, um conhecimento acerca das peculiaridades da etapa educativa em que se encontravam as crianças e das suas necessidades. A partir deste conhecimento foi possível planear a intervenção e expressar as minhas intenções educativas.

Sendo a intencionalidade primordial a promoção da autonomia, considerei essencial partir do contacto direto das crianças com as experiências do meio que as rodeia e preparar um ambiente desafiante, que as convide a explorar. Neste sentido, de acordo com Borràs (2002a: 96), o papel do educador caracteriza-se por,

“fazer finca-pé no facto de não serem importantes apenas a leitura, a escrita e o cálculo, devendo também atender-se à formação básica do carácter e às capacidades fundamentais, potenciando as condições pessoais de cada criança, pois tudo isto constitui a base da educação infantil”.

Potenciar a autonomia das crianças no decorrer da intervenção requer que as mesmas se encontrem envolvidas na ação. Analisando a lista de indicadores característicos de um comportamento de envolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), destaco para esta intervenção a “Precisão” (*Idem*: 87), onde as crianças deram especial atenção à ação que desempenhavam, ou seja, eram suscetíveis aos detalhes aquando da colocação do *bostik* na folha, principalmente a quantidade de material que utilizavam. Um outro indicador de comportamento de envolvimento define-se pela “Satisfação” (*Idem*), o qual “é com frequência implícito, mas, por vezes, podemos reconhecê-lo quando uma criança olha com grande satisfação para o seu trabalho, tocando-o, mostrando-o” (*Idem*). Neste caso, este sinal de envolvimento está presente uma vez que a criança após colocar o *bostik* na folha, mostrava-a com orgulho e afirmava com entusiasmo “vê, vê!”.

Tendo como intencionalidade promover a autonomia, com a referida intervenção possibilitei que as crianças desempenhassem a ação sozinhas. A facilidade com que executaram a tarefa e toda a envolvimento demonstrada permitiram à equipa pedagógica considerar que a minha intervenção foi bem-sucedida e adequada, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Considerações Finais

Perante o término deste relatório do projeto de investigação considero relevante refletir sobre o caminho percorrido ao longo do estudo, dando especial ênfase às dificuldades sentidas e às estratégias desenvolvidas com o intuito de as superar. Encontro nas dificuldades um meio de motivação, superação e aprendizagem imprescindíveis à construção da minha identidade enquanto futura Educadora de Infância. Neste sentido, este capítulo define-se como um espaço onde se pretende proceder a uma reflexão introspetiva e retrospectiva sustentada na relação integrada e crítica acerca das minhas intervenções, e desenvolver uma reflexão prospetiva posicionando-me enquanto futura Educadora de Infância.

No sentido de aprofundar o meu conhecimento sobre o contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância dediquei-me a este estudo, o qual se desenvolveu durante o período de estágio em contexto de creche e de jardim-de-infância.

O presente estudo teve origem numa questão de investigação: Como otimizar a organização das rotinas de forma a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância? e o seu propósito incidiu em encontrar estratégias nos diversos momentos de rotina que contribuíssem para a promoção da autonomia das crianças. Dito de outro modo, pretendi melhorar algumas situações decorrentes na rotina diária das crianças que permitissem construir as suas aprendizagens de forma ativa, contribuindo assim para a promoção do desenvolvimento da autonomia.

A opção por um estudo no âmbito do paradigma interpretativo centrado na metodologia de investigação-ação, configurou-se a mais adequada na medida em que pretendia interpretar os fenómenos educativos que ocorriam em contextos reais – os estágios. Assim, não tive como intenção tirar conclusões sobre as situações vivenciadas, mas sim refletir acerca das observações efetuadas nos contextos, de modo a compreender as ações educativas e interpretá-las. Bogdan e Biklen (1994: 287) referem que o objetivo da abordagem qualitativa “não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam”. Esta é uma abordagem com a qual me identifico uma vez que permite a melhoria das práticas.

Relativamente aos dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação considero que foram os mais adequados na obtenção de informação de forma direta e profunda, nomeadamente no que se refere à observação participante. Este procedimento permitiu-me uma visão mais completa da realidade, ao contactar com as situações específicas, articulando a informação resultante dessa comunicação com a informação teórica apropriada, contribuindo para a construção de propostas de intervenção pertinentes. Como futura Educadora de Infância considero de extrema importância assumir uma atitude reflexiva, na medida em que nos devemos centrar nas ações pedagógicas com vista à construção de estratégias de melhoria, respeitando as necessidades e interesses das crianças. A minha capacidade de reflexão permitiu-me questionar grande parte das situações observadas, o que me conduziu a (re)pensar as minhas conceções e a melhorar as práticas.

Ao refletir sobre os meus percursos de estágio deparei-me com algumas dificuldades e conquistas, as quais considero fundamentais referir.

No contexto de creche, num momento inicial, senti algumas inseguranças e medos, os quais traduzi em questões:

- Será que me vou adaptar?
- Será que sou capaz?
- Como estabeleço relações com o grupo e com a equipa?
- Estarei a altura deste desafio?
- Como conseguirei cativar a atenção das crianças?
- Será que conseguirei perceber as suas necessidades e interesses? Conseguirei dar respostas?
- O que fazer em situações mais complicadas, como em momentos de choro, quedas, recusa em comer, dormir?

As questões enumeradas fazem parte de um conjunto de dúvidas sentidas inicialmente e que se foram atenuando no decorrer do estágio e no confronto com as mais diversas situações. Ao longo da minha presença na creche ganhei a confiança não só da equipa pedagógica mas também do grupo, o que me levou a sentir mais confortável e confiante para superar alguns desafios. Consegui compreender a complexidade e a responsabilidade de ser educadora de infância, a importância da flexibilidade das planificações, do trabalho

com as famílias e das estratégias a que se devem recorrer. As dificuldades sentidas numa fase inicial, rapidamente se encontraram ultrapassadas devido ao apoio prestado pela educadora cooperante e pela assistente operacional, as quais contribuíram para o meu bem-estar e para a construção da minha confiança enquanto pessoa e futura profissional da educação.

Quanto ao trabalho com as famílias, importa realçar algo que me surpreendeu durante o estágio, ou seja, a confiança que os pais depositaram em mim no momento do acolhimento sem precisarem que a educadora cooperante estivesse presente. Foi uma situação que me deixou surpreendida porque inicialmente tinha a ideia que as famílias não se iriam sentir à vontade comigo, uma vez que era uma pessoa estranha na sala. Para além disso, também contribuiu para me sentir mais segura no futuro. Ao refletir sobre esta situação considero que a confiança que as famílias depositaram em mim deveu-se às minhas estratégias de atuação, ou seja, ao facto de inicialmente me ter apresentado e de ter mostrado alguma abertura. A minha postura agradável, o facto de conhecer as diferenças entre cada família, mostrar o trabalho efetuado pelas profissionais e valorizar o mesmo, também contribuiu para que o trabalho com as famílias fosse positivo.

Relativamente ao trabalho com as crianças considero que foi positivo, estando sempre atenta às necessidades e interesses das mesmas. Contudo, a minha maior dificuldade centrou-se na dinamização de atividades e em estabelecer diálogo com o grande grupo, isto porque me caracterizo como sendo uma pessoa um pouco tímida.

Por fim, em relação ao trabalho com as equipas mantive uma boa relação com todos os elementos da equipa pedagógica, não interferindo em questões pessoais. Considero que existiu respeito e apresentei-me sempre disponível para qualquer situação. O trabalho com a equipa contribuiu também para me sentir mais segura, na medida em que não me senti excluída por ser uma estudante.

No contexto de jardim-de-infância, apresentei receios semelhantes ao estágio em creche, formulando as questões anteriormente enunciadas.

Numa fase inicial, adotei uma postura defensiva, observativa e interrogativa, tentando sempre compreender as metodologias de trabalho, o grupo e os momentos característicos da rotina. Iniciei o meu percurso de forma inibida o que considero estar intrinsecamente relacionada com os medos sentidos inicialmente. No entanto, a postura adotada no início

permitiu conquistar o meu espaço na sala através da construção de relações sinceras e de proximidade com as crianças, e das interações constantes que tentei sempre manter com as mesmas, como também com toda a equipa de trabalho.

Uma situação que provocou em mim sentimentos de angústia, num momento inicial, centra-se no facto da educadora cooperante não partilhar as suas estratégias e metodologias de trabalho. Contudo, a própria educadora demonstrava confiança em mim e na minha prática. Para além desta questão, existiram outros momentos em que me senti um pouco desconfortável e que confrontando a educadora com estas situações a mesma afirmou que foram propositadas para me desinibir mais.

Considero que a minha intervenção junto das crianças foi, globalmente, positiva, consegui estabelecer, desde logo, uma relação muito próxima com as crianças, tentando compreender cada uma delas individualmente, e adotando uma postura firme, face à gestão de conflitos. Na perspetiva de Mendonça (1996: 29), “o adulto intervém junto das crianças no sentido de respeitar o que a criança é e o seu processo natural de apropriação de conhecimento”. Para além disso, tentei demonstrar uma postura correta, calma e tranquila, permitindo-me estar a vontade para gerir o grupo, não estando constantemente a interferir.

Durante todo o período de estágio, tentei ao máximo estar presente nos diversos momentos da rotina, de forma participativa e disponível para apoiar o grupo, sempre que necessário, atribuindo especial atenção às crianças, pois tentei sempre interagir com elas, atendendo às necessidades individuais de cada uma.

Confesso que este não foi um grupo difícil de conquistar, uma vez que está habituado a receber pessoas novas, na sala, e como tal, a grande maioria das crianças, entrega-se com facilidade. No entanto, tentei sempre aproximar-me delas, conquistando-as em todas as minhas palavras, mas também com um certo “mimo”, que acho que me é característico, ou seja, considero que “a dimensão afetiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não-verbal” (Amado, Freire, Carvalho, & Maria, 2009: 79).

Em todo o trabalho que desenvolvi, durante o estágio, as crianças sempre foram a minha principal preocupação, como tal, o meu objetivo incidiu em implementar atividades estimulantes, mas ao mesmo tempo prazerosas, pois o que mais queria é que elas fossem

felizes em todos os momentos que lhes proporcionei. Contudo, senti alguma dificuldade em poder implementar atividades, uma vez que a educadora não oferecia espaço para tal.

Semelhantemente ao que aconteceu no contexto de creche, a relação estabelecida com as famílias também me surpreendeu pois demonstraram confiança em mim e no meu trabalho. Estabeleci uma relação de simpatia e cordialidade, tendo a oportunidade de no momento de acolhimento esclarecer algumas dúvidas a familiares, o que me possibilitou perceber que tinham alguma confiança em mim, tanto para ficar com as crianças, como também para me transmitirem informações sobre as mesmas. Na perspectiva de Hohmann & Weikart (2011: 104),

“conseguir sentir-se bem com as famílias das crianças depende do estabelecimento de um clima de apoio no contexto educacional. [...] um clima apoiante do envolvimento familiar é, portanto, caracterizado pela partilha de controlo, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias”.

Globalmente, analisando toda esta experiência, posso afirmar que esta foi uma oportunidade que me fez crescer e perceber que a prática é fulcral na aquisição de competências, pois transmite-nos ideias, conceções e perceções para o futuro, neste caso, fazendo com que superasse muitas das dificuldades que sentia, mas também que compreendesse e relacionasse alguns conhecimentos teóricos que tenho vindo a adquirir ao longo da minha vida académica. Algumas aprendizagens que adquiri foram pela negativa, ou seja, não me revii em alguns aspetos da prática da educadora cooperante como futura educadora de infância.

Relativamente à elaboração deste projeto, as minhas dificuldades residiram primeiramente na seleção do tema, na medida em que a escolha inicial era muito abrangente, incidindo-me no contributo das rotinas face ao desenvolvimento pessoal e social. Senti necessidade de proceder a diversas leituras e reflexões que colmassem as minhas lacunas e falhas enquanto profissional menos experiente e no que concerne à minha identidade pessoal. Neste sentido, restringi-me a um aspeto do desenvolvimento pessoal e social optando, assim, por centrar-me no contributo das rotinas diárias face ao desenvolvimento da autonomia.

Outra das dificuldades sentidas surgiram da minha motivação e interesse intrínsecos, uma vez que considerava tudo o que lia importante e essencial para a construção deste projeto

e para a formação da minha identidade pessoal, contudo não considero que esta tenha sido uma dificuldade negativa pois permitiu-me aprofundar os conhecimentos.

Por último, senti alguns constrangimentos que limitaram o processo de investigação como a curta duração da minha intervenção nos contextos. Como o tempo de intervenção era diminuto devido à duração do período de estágio e à impossibilidade de me focar apenas na minha questão de investigação, não tive possibilidade de a desenvolver pormenorizadamente nem de propor outras intervenções.

Neste capítulo também considero pertinente referir as contribuições que o presente estudo apresenta enquanto futura educadora de infância, sendo que possibilitou investigar concepções que atribuem uma grande importância ao desenvolvimento da autonomia. Deste modo, a realização deste projeto de investigação constitui um instrumento essencial face à construção da minha identidade pessoal e profissional, contribuindo para a desmistificação de algumas concepções iniciais, o que conduziu à construção e reconstrução do meu conhecimento.

Partindo das observações que evidenciavam a promoção da autonomia, bem como das situações onde tive a possibilidade de intervir, compreendi que nos diversos momentos da rotina diária existem múltiplas ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da autonomia das crianças. Neste sentido, como futura profissional na área da educação considero fundamental oferecer múltiplas experiências que permitam a construção da aprendizagem de forma ativa.

Tal como mencionei, o presente estudo contribuiu para o meu crescimento enquanto profissional, tendo tomado consciência da importância inerente à rotina diária. Assim, organizar as rotinas de modo a promover a autonomia requer uma preocupação por parte do educador acerca de alguns indicadores relevantes nesse sentido, como prever tempos com duração adequada às capacidades e competências das crianças, tempos em pequeno grupo e em trabalho a pares para que as crianças se ajudem mutuamente. Deste modo, ao centrar-se nos indicadores referidos, o educador para além de promover a autonomia, incita a participação, a responsabilidade e as relações entre as crianças.

Em suma, considero ter cumprido o meu papel na promoção da autonomia, proporcionando diversas experiências. As aprendizagens adquiridas ao longo da realização deste estudo permitem, futuramente, reafirmar a importância de conhecer as

necessidades e interesses das crianças como fator essencial para o desenvolvimento de experiências potenciadoras do desenvolvimento da autonomia. Spodek (2010: 39) refere que esse conhecimento constitui

“ [...] uma boa ajuda para a planificação das estratégias educativas, mostrando a importância de um envolvimento activo e sensível nas actividades e tarefas levadas a cabo pelas crianças, e lembrando aos educadores o seu papel de tornarem as actividades iniciais das crianças significativas para essas mesmas crianças” (Spodek, 2010: 39).

Referências Bibliográficas

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

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

Amado, J. F. (2009). O lugar de afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 75-86.

Azevedo, N. R., Kooij, R. v., & Neto, C. (1997). Brincar: o que pensam os Educadores de Infância. *Jogo e Desenvolvimento da Criança*, pp. 99-117.

Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Basic, S., (2015). Educar crianças: proteção e autonomia. *Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade"*. APEI, N° 28, 35-37.

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

Bondioli, A. (org.) (2004). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez

Borràs, L. (2002a). *Manual da Educação Infantil: O educando. A escola*. Setúbal: Marina Editores.

Borràs, L. (2002b). *Manual da Educação Infantil: Experiências Educativas. Descoberta de si mesmo* . Setúbal: Marina Editores .

Brazelton, T. B. (2000). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI*. pp. 267-281. Lisboa: Dinalivro. (s.d.).

- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação, Ano XVII, v. 20, n.º 21, set./dez.*, 144-162.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Chokler, M. H., (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. *Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". APEI, N° 28*, 9-11.
- Coutinho, C. (abril de 2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, Vol.12 (N.º1), pp. 5-15.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*, 455-479.
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Brasil: Editora Nova Harmonia.
- Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação infantil? Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Decreto-Lei N.º 5/97 de 10 de fevereiro, publicada no Diário da República, Série I - A, nº 34. (10 de fevereiro de 1997).
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, publicada no Diário da República, Série I - A, nº 201. (30 de Agosto de 2001).
- Delors, J., Al-Mufi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Porto: ASA.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Ciências.
- Ferri, G. (2015). O papel dos adultos nos processos educativos. *Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade". APEI, N° 28*, 35-37.

- Franco, M. (2003). *A pedagogia para além dos confrontos*. Obtido de Educação On-Line: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=325:a-pedagogia-para-alem-dosconfrontos&catid=4:educacao&Itemid=15
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Lisboa: Editora UIED.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre: AMGH .
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei N.º 5/97 de 10 de fevereiro, publicada no Diário da República, Série I - A, nº 34. (10 de fevereiro de 1997).
- Lemos, Â. (2014). *Modalidades de divulgação das práticas pedagógicas em contextos de educação pré-escolar*. Tese de doutoramento, Educação (Formação de Adultos), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2014
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- 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"*. APEI, N° 28, 35-37.
- Marques, M. et al. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Obtido de Escola Superior de Educação Paula Frassinetti: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2
- Ministério da Educação . (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

- Morgado, L. (2002). Piaget - Vigotsky. Uma abordagem psicopedagógica. *Revista Portuguesa de Psicologia, n° 36*, 45 - 66.
- Naletto, A. L., & Faleiros, L. d. (s.d.). *Autonomia Infantil: um importante aprendizado*. São Paulo - Brasil: Centro Maiêutica de Psicologia Aplicada.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, 1 (XXII)*, 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z., Ferreira, M. et al (1992). *Creche, Faz de conta & Cia*. Brasil: Editora Vozes
- Perrenoud, P. (2005). *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Porto Alegre : Artmed .
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche. Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*, 1 - 16.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, I. C. (2009). *Ser Educador de Infância na Creche - Entre os discursos e as práticas*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 5*, 127-142.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. In *Educativa*, Goiânia, v.16, n.2, 201-216.

Vasconcelos, T. (2006). *Educação de Infância - propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1059). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Weffort, M. (1996). *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico.

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

Documentos oficiais

Projeto Educativo da Instituição A (2014).

Projeto Pedagógico da Sala Parque 5, referente à Instituição A (2014).

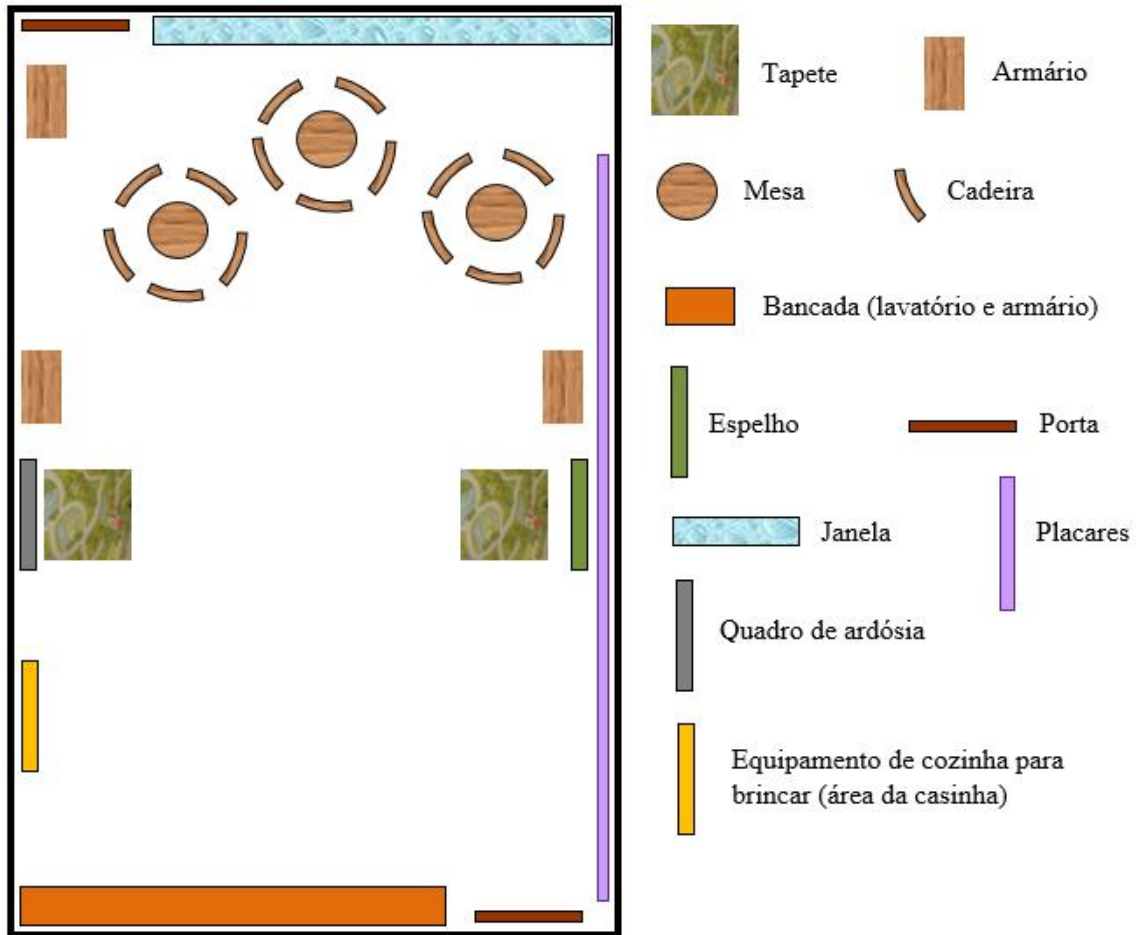
Projeto Educativo da Instituição B (2014).

Projeto Curricular da Sala 1, referente à Instituição B (2014)

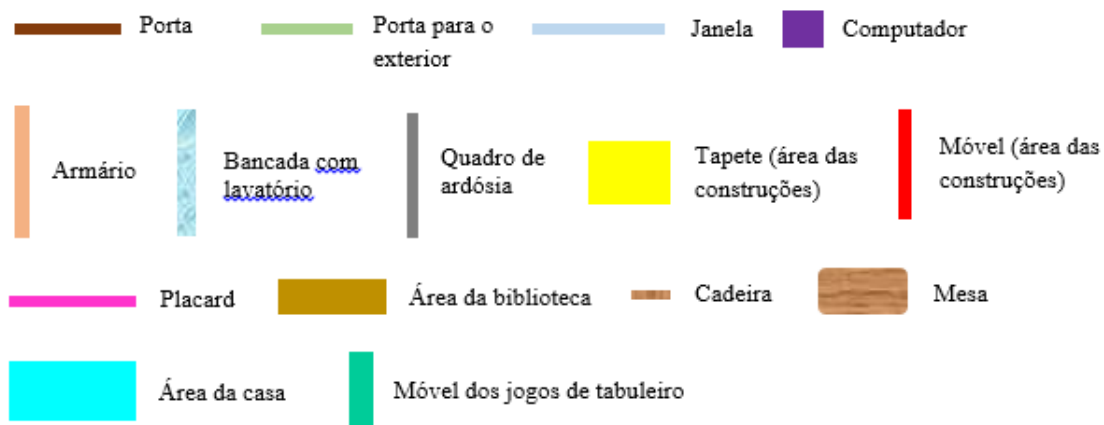
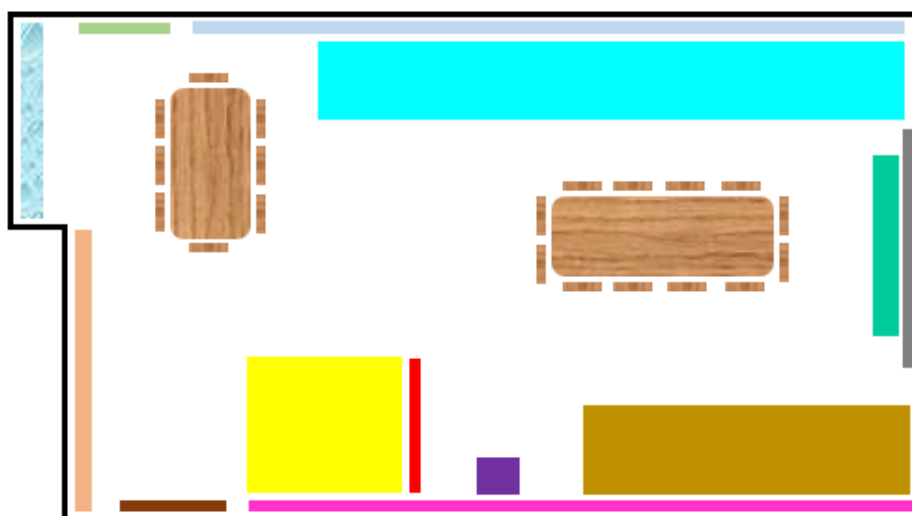
Regulamento Interno da Instituição B (2014)

Apêndices

Apêndice 1 – Planta da Sala de Creche (sala parque 5)



Apêndice 2 – Planta da Sala de Jardim-de-Infância (sala 1)



Apêndice 3 – Notas de campo

a) Contexto de Creche

Nota de campo 1

Contexto de creche – Sala Parque 5

Data: 16 de outubro de 2014

Hora: 10h30

Momento: Momento de brincadeira livre no exterior

Durante o momento de brincadeira livre no exterior, algumas crianças brincam no escorrega, formando uma fila para esperarem pela sua vez. Observo que algumas crianças empurram e arranham os seus pares para passarem à frente. Confrontada com esta situação, a educadora intervém chamando a atenção das crianças, num tom determinado, afirmando: “F. e G. isso não se faz, têm que esperar pela vossa vez!”. Posto isto, permanece por uns minutos junto do escorrega de modo a observar a reação das crianças e como elas brincam, interagindo com as mesmas.

Nota de campo 2

Contexto de creche – Sala Parque 5

Data: 20 de outubro de 2014

Hora: 14h

Momento: Reflexão cooperada entre a estagiária e a educadora cooperante

[...]

Durante a reflexão cooperada, um dos assuntos que refleti com a educadora centrou-se nos empurrões e arranhões que tenho observado entre algumas crianças. Neste sentido, senti necessidade de intervir de modo a consciencializar as crianças para o que é certo e errado, recorrendo a estratégias desafiantes e apelativas. Assim, sugeri à educadora partir de uma quadra disponibilizada pela própria, apresentá-la ao grupo e, a partir daí, iniciar uma pintura onde as crianças procediam à carimbagem das suas mãos sobre uma cartolina, a qual iria ser exposta na sala. A educadora concordou com a minha proposta, considerando-a pertinente e adequada face às minhas intencionalidades. Contudo, decidi iniciar a atividade, uma vez que a intervenção decorre nas primeiras semanas de estágio, onde ainda me sinto em adaptação e com algumas dificuldades em comunicar com o grande grupo.

Nota de campo 3

Contexto de creche – Sala Parque 5

Data: 22 de outubro de 2014

Hora: 10h

Momento: Momento de atividade orientada

Estabelecido o diálogo com as crianças, dei início à atividade das “mãos amigas”. Juntamente com a educadora definimos que esta atividade seria realizada em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças encontravam-se a brincar no exterior com a assistente operacional. As crianças que permaneciam junto da atividade estavam atentas e curiosas, esperando pacificamente pela sua vez. A atividade caracteriza-se por pintar a mão de uma criança e auxiliar no momento da carimbagem. Observo que todas as crianças se mostram empenhadas e felizes.

Concluída a atividade, expus a cartolina na sala e apresentei o trabalho ao grande grupo, solicitando que cada criança identificasse a sua mão. Verifiquei que todas as crianças reconheceram com facilidade a sua mão.

Nota de campo 4

Contexto de creche – Sala Parque 5

Data: 27 de outubro de 2014

Hora: 11h15

Momento: Momento de higiene

Durante o momento de higiene observo que todas as crianças lavam e secam as mãos sozinhas. Para além disso, as crianças mais velhas (3 anos) pedem permissão para ir à casa de banho, utilizam a sanita e puxam o autoclismo, o que nos indica que já adquiriram o controlo dos esfíncteres.

Nota de campo 5

Contexto de creche – Sala Parque 5

Data: 28 de outubro de 2014

Hora: 13h30

Momento: Reflexão cooperada entre a estagiária e a educadora cooperante

No decorrer da reflexão cooperada, um dos assuntos abordados assenta no momento da higiene e nas estratégias que a educadora utilizou para que as crianças lavassem e secassem as mãos e utilizassem a casa de banho de forma autónoma.

Refletindo com a educadora cooperante, a mesma afirma que estas aprendizagens resultam das relações que as crianças estabelecem com os seus pares, imitando aquelas que lavam e secam as mãos, e não utilizam fraldas. Contudo, a educadora realça o papel do adulto face à aquisição destas aprendizagens, o qual deve ser um modelo oque significa agir de modo a que a criança observe e imite.

Relativamente ao controlo dos esfíncteres e ao seu papel de incentivar a esse mesmo efeito, a educadora refere ser um processo cooperativo com a família, o qual deve ser iniciado na creche quando a família sugere de modo a garantir coerência entre a instituição e a casa. Afirma, ainda, que só a criança pode decidir quando chegou a melhor altura para controlar as suas necessidades, revelando diversos comportamentos aos quais os adultos devem prestar atenção. A utilização da sanita de forma autónoma assenta em diversas fases que a educadora considera essenciais ao controlo dos esfíncteres. Primeiramente é importante ajudar as crianças a sentirem-se seguras. A educadora afirma também ser essencial solicitar às famílias para vestiram as crianças com roupas práticas e confortáveis, de modo a que as mesmas possam retirar a roupa sozinhas. Refere ainda que uma das estratégias utilizadas é colocar a criança na sanita e encorajá-la, referindo que sendo crescida pode utilizar a sanita como o pai e a mãe e como outras crianças. Quando a criança se encontra apta a controlar as suas necessidades, a profissional considera ser importante retirar-lhe a fralda por períodos cada vez mais longos, destacando o cuidado e atenção que se deve ter caso a criança faça as suas necessidades nas calças ou no chão. Neste caso, é importante não criar conflito com a criança, mencionando não existir pressa e incentivá-la a experimentar novamente. Por fim, a educadora refere ser fundamental respeitar o ritmo de cada criança e estar atenta aos seus comportamentos, recuando caso a criança se sinta aborrecida ou desistir.

Nota de campo 6

Contexto de creche – Sala Parque 5

Data: 11 de novembro de 2014

Hora: 12h

Momento: Momento da refeição

Durante o momento da refeição observo que as crianças comem sozinhas com talheres: colher para alimentos líquidos e garfo para alimentos sólidos, e utilizam também um copo para beber líquidos. Observo também que as crianças mais velhas (3 anos) não deixam cair a comida fora do prato, sendo que por vezes a educadora auxilia as crianças mais novas nesse sentido. Deparando-me com uma criança que recusava comer, atentei que a assistente operacional insistiu com a criança para que ela comesse e por vezes até a obrigou-a, de modo a terminar ao mesmo tempo que o restante grupo. Para além disso, observo que as crianças não levantaram o seu prato e que este momento decorreu com grande agitação uma vez que todos os grupos da instituição comiam à mesma hora.

Nota de campo 7

Contexto de creche – Sala Parque 5

Data: 12 de novembro de 2014

Hora: 13h30

Momento: Reflexão cooperada entre a estagiária e a educadora cooperante

Refletindo sobre as observações efetuadas no momento da refeição, a educadora refere que é importante disponibilizar os utensílios necessários para que as crianças comam sozinhas, possibilitando-lhes imitar os adultos e outras crianças, o que implica aceitar a sujidade que advém dessas ações, enquanto profissionais que valorizam a independência.

Relativamente à agitação existente no momento da refeição por todos os grupos de crianças comerem ao mesmo tempo, a educadora informa já ter apresentado uma proposta em que os dois grupos de crianças da faixa etária 1-2 anos pudessem iniciar o momento da refeição mais cedo, sendo que os outros dois grupos de crianças com idades entre 2-3 anos iniciavam mais tarde. Esta proposta não foi aceite pela coordenadora da instituição, não apresentando uma justificação plausível, apenas referindo que por imposições superiores não era possível alterar a organização do momento da refeição. Quanto às crianças não levantarem os seus pratos deve-se às características do refeitório, sendo que a área onde se colocam os pratos utilizados não está ao alcance das crianças.

Refletindo sobre a situação em que a assistente operacional insistiu com a criança, a educadora cooperante menciona ser essencial conhecer a criança como ser individual e encontrar estratégias que contribuem para que o momento da refeição seja tranquilo. Neste sentido, refere que uma das estratégias utilizadas perante a recusa das crianças em comer é disponibilizar-lhes um objeto (caneta, chaves, entre outros) e apoiá-las. Assim, ao distrair e acalmar a criança, a educadora consegue dar a comida sem que exista agitação no grande grupo. É fundamental também não restringirmo-nos somente à criança que recusa comer, uma vez que existe uma gestão não só do grupo mas também do tempo e da equipa.

b) Contexto de Jardim-de-Infância

Nota de campo 8

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 13 de março de 2015

Hora: 11h30

Momento: Reflexão cooperada entre a estagiária e a educadora cooperante

Durante estas duas primeiras semanas ultrapassei uma dificuldade ao nível da comunicação em grande grupo. Sempre senti alguma insegurança em falar com o grande grupo, contudo ao longo das semanas concretizei o momento do acolhimento no tapete, de forma espontânea. Durante esse momento desafiei as crianças a comunicarem, as quais partilharam acontecimentos, e em conjunto procedemos à realização dos mapas de tarefas e do tempo. Senti-me confortável em estar a comunicar com o grupo, sendo que quando terminava esse momento achava que tinha feito algo de errado e que poderia ter sido melhor. Ao refletir com a educadora, a própria partilhou comigo que observou uma maior ligação entre mim e as crianças, realçando a minha postura correta e perfil de educadora, na medida em que nos primeiros dias consegui impor-me, intervindo nos momentos corretos. Paralelamente mencionou que conseguia estar atenta às necessidades e interesses das crianças, assim como dar afetos.

Nota de campo 9

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 17 de março de 2015

Hora: 13h30

Momento: Momento de higiene

Após o período de almoço, onde as crianças brincam livremente no exterior, ocorre o momento de higiene, antes da entrada na sala. Durante este momento a educadora pede para as crianças formarem uma fila à porta da casa de banho e distribui o sabonete líquido a cada uma. Já com o sabonete nas mãos, as crianças entram livremente na casa de banho e observo a ocorrência de conflitos, nomeadamente empurrões, uma vez que só existem cinco lavatórios para vinte crianças. Perante esta situação, a educadora cooperante grita com as crianças, pressionando-as a despacharem-se e irem para a sala.

Nota de campo 10

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 22 de março de 2015

Hora: 11h35

Momento: Momento de higiene

Antes do período de almoço, as crianças dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos. Observei que entraram no espaço e utilizaram o sabonete líquido, que estava na bancada dos lavatórios, de forma desordenada. Esta situação provocou conflitos entre as crianças, sendo que todas mostravam interesse em utilizar o sabonete em primeiro lugar, empurrando-se umas às outras. Durante este episódio não se encontrava nenhum adulto presente, o que me levou a minimizar os conflitos e a organizar a situação, distribuindo o sabonete individualmente.

Nota de campo 11

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 1 de abril de 2015

Hora: 11h30

Momento: Reflexão cooperada entre a estagiária e a educadora cooperante

Primeiramente importa referir que sinto alguma dificuldade em reunir com a educadora cooperante para proceder à reflexão da semana, uma vez que a profissional não demonstra disponibilidade para tal. Contudo, e devido à importância destas reflexões para a realização do meu relatório final, insisti com a educadora para apresentar a minha proposta de intervenção relativamente ao momento de higiene.

Sugeri à educadora cooperante intervir no sentido de promover a autonomia das crianças e desenvolver o sentido de responsabilidade e participação das mesmas. Para tal, propus que as crianças escolhessem dois responsáveis, um pela distribuição do sabonete líquido e outro pela distribuição dos papéis de limpeza, sendo que esta escolha era tomada todos os dias. Determinada a seleção, as crianças formavam uma fila à porta da casa de banho e entravam à medida que era distribuído o sabonete. Esta criança também era responsável pela quantidade de elementos existentes dentro na casa de banho, a fim de evitar conflitos. Após lavarem as mãos, as crianças saíam da casa de banho e encontravam o elemento responsável por distribuir os papéis para limparem as mãos. A educadora aceitou a minha proposta de forma positiva, permitindo intervir no dia que considerasse adequado.

Nota de campo 12

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 13 de abril de 2015

Hora: 11h35

Momento: Momento de higiene

No momento da higiene observei que as crianças organizaram-se de acordo com o que foi explicitado na conversa que estabeleci anteriormente. As crianças formaram uma fila à porta da casa de banho, onde o primeiro elemento era a criança escolhida para distribuir o sabonete. À medida que as crianças recebiam o sabonete entravam na casa de banho. Observei que a criança que distribuía o sabonete estava atenta ao número de elementos existentes dentro da casa de banho, permitindo só entrar alguém quando um lavatório estivesse desocupado. A criança responsável pela distribuição dos papéis encontrava-se fora da casa de banho e esperava pacientemente por quem já tinha lavado as mãos.

Durante este processo, as crianças que se encontravam na fila interagiam umas com as outras de forma ordeira, procedendo, nomeadamente, ao jogo do silêncio.

Observei, também, que inicialmente existiram dificuldades em seleccionar a criança responsável pela distribuição do sabonete e dos papéis, o que me levou a ter que proceder a essa escolha. Importa realçar que durante essa escolha tive necessidade de reafirmar às crianças que todas iriam participar.

Nota de campo 13

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 25 de março de 2015

Hora: 11h

Momento: Momento de transição

Durante o momento de transição entre o tempo de trabalho e o exterior, tenho vindo a observar que as crianças pedem ajuda ao adulto para vestirem os bibes. Realço para o facto de os botões nos bibes das meninas estarem atrás e nos bibes dos meninos encontram-se na parte da frente. Contudo, observei também que algumas crianças conseguem vestir os bibes sozinhas. Perante esta situação, o adulto veste os bibes às crianças. Assim, considerei pertinente possibilitar às crianças vestirem os bibes sozinhas, sem solicitarem o apoio do adulto.

Nota de campo 14

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 30 de março de 2015

Hora: 11h30

Momento: Reflexão cooperada entre a estagiária e a educadora cooperante

[...]

Antes de apresentar a minha proposta à educadora cooperante, pretendi compreender como se processa a escolha dos bibes e o porquê de os bibes das meninas apresentarem os botões atrás, o que dificulta desempenharem esta ação de forma autónoma. Confrontada com estas questões, a educadora cooperante afirmou ser a própria a escolher os bibes, não apresentando nenhuma justificação para o facto de optar por bibes com os botões atrás, afirmando apenas não ter pensado nesse pormenor.

Sugeri à educadora cooperante intervir no sentido de permitir que as crianças vestissem os bibes sozinhas e aquelas que o conseguissem fazer de forma autónoma, ajudassem os seus pares que tinham mais dificuldade. A educadora aceitou a minha proposta de forma positiva, permitindo intervir no dia que considerasse adequado.

Nota de campo 15

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 29 de abril de 2015

Hora: 11h

Momento: Momento de transição

Posteriormente ao diálogo estabelecido com as crianças, onde expliquei o que pretendia, as mesmas mostraram-se entusiasmadas. No momento de vestir os bibes observei que se ajudaram mutuamente. Todas as crianças vestiram os bibes sozinhas, sendo que algumas mostraram apenas dificuldades em abotoar os botões. As crianças com esta dificuldade eram ajudadas pelos seus pares, que se mostraram disponíveis e empenhados em ajudar, verbalizando com animo “Eu ajudo, eu ajudo!”. Para além disso, importa realçar, que as crianças com dificuldades em abotoar os seus próprios botões ajudavam outras crianças nesse sentido.

Observei que toda a ação decorreu como planeei, tendo proporcionado um ambiente tranquilo e despoletado nas crianças entusiasmo e interesse pela ação. Importa mencionar que não existiram quaisquer conflitos entre as crianças.

Nota de campo 16

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 4 de maio de 2015

Hora: 14h

Momento: Momento das atividades livres

Durante o momento das atividades livres existem crianças que escolhem pintar no cavalete. Como o cavalete não tem suporte para as folhas, é necessário utilizar *bostik* para que as mesmas sejam fixadas. Neste sentido, observei que as crianças solicitam a ajuda do adulto para fixar a folha, e este pedido é correspondido na medida em que o adulto coloca o *bostik*.

Nota de campo 17

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 6 de maio de 2015

Hora: 11h30

Momento: Reflexão cooperada entre a estagiária e a educadora cooperante

[...]

Antes de apresentar a minha proposta à educadora, senti necessidade de saber onde estava guardado o *bostik* (Será que está ao alcance da criança? Ou será que está guardado num local propositado para a criança não ter acesso?). Verifiquei que o *bostik* estava localizado no armário ao alcance das crianças.

Posto isto, pretendi compreender a razão pela qual a educadora não possibilita que a criança prepare o seu material quando escolhe trabalhar no cavalete, colocando *bostik* na folha e fixando-a. Confrontada com estas questões, a educadora apenas afirmou que desta forma “não se desperdiça *bostik*”. Ao me deparar com esta afirmação, decidi intervir no sentido de consciencializar a educadora e reforçar a importância de promover a autonomia da criança, deixando-a experimentar e contruir as suas aprendizagens de forma ativa. Relativamente ao *bostik* contrapus a educadora, afirmando não existir desperdício de material uma vez que terminada a tarefa da criança, o *bostik* era recolhido e guardado no mesmo local. Perante a minha postura e proposta de intervenção, a educadora considerou pertinente e adequada, permitindo-me intervir no momento oportuno.

Nota de campo 18

Contexto de jardim-de-infância – Sala 1

Data: 11 de maio de 2015

Hora: 14h

Momento: Momento de atividade livre

Após ter explicitado a ação que iria decorrer, as crianças escolheram as áreas onde queriam estar presentes a trabalhar. Duas crianças optaram por pintar no cavalete. Perante isto, senti necessidade, uma vez mais, de estabelecer um diálogo individual onde reforcei a ideia e incentivei a criança a colocar o *bostik* sozinha, mas disponibilizando-me para ajudar caso fosse necessário. Observei que a criança colocou o *bostik* na folha e fixou-a sem dificuldades. Terminada a tarefa, a criança retirou o *bostik* e voltou a guardá-lo no local inicial.

Apêndice 4 – Registo fotográfico das intervenções

a) Contexto de Creche



Imagem nº 1 – Atividade “Mãos Amigas”



Imagem nº 2 – Utilização das sanitas de forma autónoma

b) Contexto de Jardim-de-Infância



Imagem nº 3 – Intervenção no momento de higiene



Imagem nº 4 – Intervenção no momento de vestir os bibes



Imagem nº 4 – Colocação do *bostik* de forma autónoma