



Ana Filipa Oliveira Bairos  
120139057

**Organização das rotinas em contexto de  
Creche e Jardim-de-Infância**

*Conceções e práticas das educadoras*

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Presidente: Professora Doutora Ana Pessoa**

**Arguente: Professora Doutora Ana Francisca Moura**

**Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro**

Abril de 2015

*As rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas actividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se assenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas (Zabalza, 1992:174).*

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, ao professor Augusto Pinheiro pelo seu apoio e orientação, não só na realização deste relatório, mas também ao longo de todo o meu percurso acadêmico enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Às educadoras de infância cooperantes por me permitirem participar no seu quotidiano, com o seu grupo e a sua equipa, partilhando diversas emoções, descobertas e aprendizagens do foro pedagógico e não só, servindo igualmente de modelos e inspiração para a construção da minha identidade.

A todas as crianças com quem tive o prazer conviver e partilhar grandes emoções e aprendizagens, em ambos os contextos de estágio, por serem a minha principal motivação para alcançar o maior objetivo que tracei na minha vida: ser educadora de infância.

À minha família, porque sem ela não tinha chegado até aqui, e amigos por todo o apoio e paciência durante as lutas constantes para tentar alcançar este sonho.

## **Resumo**

O presente relatório tem como tema a organização das rotinas em contexto de creche e jardim-de-infância.

Representando um estudo subjetivo das realidades observadas em dois contextos distintos, pretente articular os fundamentos teóricos da investigação em educação com as vivências realizadas em creche e jardim-de-infância no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

De acordo com o paradigma interpretativo e tendo como metodologia a investigação-ação, o principal objetivo deste estudo foi a compreensão da importância pedagógica das rotinas, quer para as crianças, quer para o trabalho da equipa.

Através dos dispositivos e procedimentos de investigação escolhidos, bem como da minha própria interpretação relativamente às situações observadas e, maioritariamente, vividas, serão descritos e interpretados os ambientes educativos, no que diz respeito à sua rotina, e as conceções da educadora cooperante do contexto de jardim-de-infância.

Por fim serão tecidas algumas considerações gerais sobre a investigação e intervenção, dando ênfase aos sentimentos vivenciados ao longo de todo o processo.

### **Palavras-chave:**

Rotinas; Organização do tempo no Pré-escolar; Organização do tempo em creche; Organização do tempo em Jardim-de-Infância; Educação de Infância; Investigação-ação.

## **Abstract**

The subject of this report is the organization of the routines in the context of nursery school and kindergarten.

Representing a subjective study of the realities observed in two different contexts, it intends to articulate the theoretical foundations of research in education with the lived experiences in nursery school and kindergarten within the scope of the Masters in Preschool Education.

According to the interpretivist paradigm and having the action research as methodology, the aim of this study was to understand the pedagogical importance of routines, both for children and for the work of the team.

Through the chosen devices and investigative procedures, as well as my own interpretation for the observed and, mostly, lived situations, educational environments will be described and interpreted regarding the routines and conceptions of the cooperative educator in the kindergarten context.

Finally some general considerations will be made on the research and intervention, providing emphasis to the feelings experienced throughout the process.

### **Keywords:**

Routines; Time management in Preschool; Time management in nursery; Time management in kindergarten; Early childhood education; Action research.

# Índice

|   | Pág. |
|---|------|
| Resumo .....  | 2    |
| Abstract.....   | 3    |
| <br>  |      |
| 1. Introdução.....  | 5    |
| 2. Quadro teórico de referência: .....                                    | 10   |
| <b>2.1. Importância pedagógica das rotinas</b> .....                      | 11   |
| <b>2.1.1. Educuidar em creche e em jardim-de-infância</b> .....           | 14   |
| <b>2.2. O papel do adulto na organização e gestão das rotinas</b> .....   | 15   |
| <b>2.3. Organização de uma rotina</b> .....                               | 19   |
| <b>2.3.1. Momentos da rotina: Creche vs Jardim-de-Infância</b> .....      | 21   |
| <b>2.3.2. Avaliação da rotina</b> .....                                   | 25   |
| 3. Metodologia.....   | 27   |
| <b>3.1. Paradigma e metodologia de investigação</b> .....                 | 28   |
| <b>3.1.1. Dispositivos e procedimentos de recolha de informação</b> ..... | 33   |
| <b>3.1.2. Dispositivos e procedimentos de análise de informação</b> ..... | 39   |
| <b>3.2. Os contextos</b> .....  | 40   |
| <b>3.2.1. Na posição de participante-observadora</b> .....                | 52   |
| <b>3.2.2. O problema de investigação</b> .....                            | 53   |
| <b>3.2.3. A intervenção</b> .....   | 57   |
| 4. Narrativa descritiva e interpretativa da intervenção .....             | 60   |
| <b>4.1. O quotidiano dos contextos</b> .....                              | 60   |
| <b>4.1.1. Instrumentos apoiantes e reguladores da rotina diária</b> ..... | 77   |
| <b>4.2. A conceção das educadoras:</b> .....                              | 80   |
| 5. Considerações finais .....   | 83   |
| 7. Referências bibliográficas .....                                       | 89   |

## 1. Introdução

O presente relatório pretende apresentar o projeto de investigação-ação por mim desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, tendo como finalidade a articulação dos conhecimentos adquiridos nas diversas unidades curriculares com as experiências vivenciadas durante o período de estágio em contexto de creche e jardim-de-infância<sup>1</sup>, com uma duração de onze semanas cada.

O projecto de investigação-ação tem como tema a *Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-Infância: concepções e práticas das educadoras de infância* e visa a compreensão da importância pedagógica da existência de rotinas, bem como da sua organização e estrutura.

Importa, antes de mais, definir e diferenciar os conceitos: rotina e rotinas. A rotina é um procedimento repetitivo. Consiste numa prática constante, um hábito de fazer alguma coisa sempre da mesma maneira, à mesma hora. O termo rotinas refere-se à existência de mais do que uma rotina, por exemplo, duas salas numa mesma instituição possuem rotinas diferentes, assim como numa sala pode existir mais do que uma rotina, como é o caso do berçário em que cada bebé tem o seu próprio horário para comer ou dormir, fazendo com que não exista uma rotina geral para a sala, mas rotinas individuais ou para pequenos grupos que se encontrem equiparados a nível de horários e de idade.

Ao integrar um novo contexto educativo (seja ele creche ou jardim-de-Infância) um dos aspetos, com maior relevância, ao qual temos de nos adaptar e conhecer os seus procedimentos rapidamente, é a rotina da sala.

Considerando que *uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé [e a criança] come, dorme, toma banho e se vai deitar* (Evans & Ilfield, 1982 in Post & Hohmann, 2011:193), julgo que o mais importante é *saber como as coisas são feitas* (idem).

Neste sentido, considero importante compreender como é que as equipas pedagógicas, tendo como referência as educadoras de infância, organizam, no início do ano, a rotina, como envolvem as crianças nessa organização, se realizam ou não adaptações nessa

---

<sup>1</sup> Conforme Plano de Estudos 2012, Despacho n° 12910/2012 de 1 de Outubro (DR n° 190 - Série II)

estrutura, assim como compreender quais as concepções das educadoras cooperantes relativamente à rotina.

É através da diversidade de concepções que construímos as nossas próprias concepções que poderão ser, ou não, congruentes com o nosso próprio *agir*, quer seja por concordância ou desacordo com outras práticas. Deve-se ainda ter em conta que as concepções das educadoras, no que diz respeito às rotinas, já se encontram melhor estruturadas pedagogicamente do que as de quem ainda se está a formar, tendo a diversidade de grupos que já organizaram como mais-valia para uma evolução e aprendizagem. No entanto, a experiência profissional das educadoras poderá eventualmente comprometer o seu *agir*, uma vez que já o fazem há tanto tempo que não se apercebem de algumas falhas que para quem integra o contexto podem constituir dificuldades para o seu trabalho.

Durante a minha integração no contexto de creche, apercebi-me de alguns problemas na organização da rotina, nomeadamente na transição entre momentos. Para ser mais explícita quanto à situação-problema que me levou à escolha desta temática, considero importante começar por referir que, no decorrer de cada dia, fui sentindo algumas dificuldades na gestão do grupo, derivadas da organização da rotina diária. Considero que esta se encontrava desadequada às características do contexto em questão, nomeadamente no que se refere aos recursos humanos e materiais disponíveis. Estas dificuldades eram sentidas principalmente na transição entre a higiene e a refeição, e vice-versa.

Um dos dilemas por mim vividos tinha lugar no fraldário, antes do almoço, enquanto se lavavam as mãos às crianças. Importa, antes de mais referir que, durante este momento, um adulto encontrava-se encarregue de lavar as mãos das doze crianças e outro de colocar as camas, para o momento da sesta que se realizaria, no período da tarde, a seguir ao almoço.

Ainda que a equipa explicasse diariamente que no fraldário as crianças deviam permanecer sentadas, enquanto aguardavam a sua vez, para não se magoarem, tornava-se difícil fazer com que elas permanecessem sentadas durante todo o tempo de espera, que podia atingir os vinte minutos de espera. Considero que este tempo de espera se tornava, na maioria dos dias, excessivo, fazendo com que as crianças a determinada

altura se levantassem, andassem a circular no fraldário, a abrir e fechar as gavetas onde eram guardados os bens pessoais de higiene, a mexer nos caixotes do lixo, entre outros.

Existindo apenas um adulto encarregue da higiene de doze crianças, torna-se difícil dedicar-se àquela a quem se está a lavar as mãos, assim como apoiá-la na lavagem autónoma das mãos, fornecendo-lhe igualmente momentos de exploração da água, por ter de estar simultaneamente com atenção ao que as restantes estão a fazer, acabando por ser o adulto a lavar-lhe as mãos sem que existisse uma *partilha de controlo* (Post & Hohmann, 2011:232).

Este tipo de organização coloca as restantes crianças numa posição pouco segura, pois ao não estarem a ser totalmente vigiadas correm o risco de se magoar, assim como torna o trabalho do adulto mais cansativo e desgastante devido à ansiedade e preocupação vivenciada pelo mesmo ao tentar manter todos em segurança. Este momento acaba por se tornar frustrante quer para a criança que se encontra nos cuidados de higiene e merece ter uma atenção exclusiva que acaba por não ter, quer para o adulto que deseja estar dedicado a essa criança, mas tem outras crianças para supervisionar.

Esta desadequada organização, neste e noutros momentos, foi a origem da escolha desta temática, no entanto, não foi o único motivo. Representando a adequada organização da rotina algo tão importante como a segurança e a autonomia das crianças no contexto onde se encontram inseridas, julgo que a investigação sobre esta temática se tornará bastante útil para a construção da minha identidade profissional, bem como para a minha evolução como futura educadora, visto que terei de planear e organizar a rotina, em função de um grupo, tendo em conta as características do mesmo, do contexto, os diversos momentos que esta envolve e a sua relevância nas aprendizagens das crianças, considerando que um dos papéis da rotina é o de *orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo* (Oliveira *et al*, 1992:76). Deste modo, *a criança age, com isso, num clima de maior segurança, estabilidade e consistência* (idem).

Ao integrar um novo contexto, a minha atenção centra-se na organização da rotina da sala onde estou inserida e em perceber como a equipa trabalha nos diversos momentos, de modo a poder colaborar nesse mesmo trabalho. Neste sentido, a realização deste projeto trouxe-me uma motivação extra para me envolver nas atividades diárias, de forma a conhecer diferentes modos de *agir*, o da educadora e o da(s) auxiliar(es).

Para além dos benefícios que uma adequada organização da rotina pode ter para as crianças, considero que pode também melhorar o trabalho da equipa em função desse mesmo grupo.

Não querendo ser demasiado ambiciosa, julgo que a realização deste trabalho poderá ser, futuramente, útil para a formação de outros estudantes, pois através dele poderão ter uma noção mais abrangente da organização da rotina em contexto de creche e jardim-de-infância e da sua importância pedagógica.

De forma a cumprir os objetivos que me propus alcançar, considero pertinente, no quadro teórico de referência, abordar a importância pedagógica das rotinas, de forma a compreender qual o impacto que a sua existência tem nas crianças, pois só assim poderei, posteriormente, ter em conta os aspetos mais relevantes na organização das mesmas, como por exemplo a flexibilidade que deverá existir numa rotina em contexto de creche.

Considerando que em creche se valorizam mais os cuidados puericultores e higienistas do bebé ou criança, enquanto no jardim-de-infância se dá mais atenção ao currículo, será interessante abordar e compreender, como subtópico da importância pedagógica das rotinas, até que ponto será adequado o tendencial desaparecimento de *educuidar* (Caldwell, 1995:465) no jardim-de-infância. Ainda assim, este será um tópico com pouca profundidade teórica, de forma a não se perder o foco principal deste relatório: a organização das rotinas.

Posto isto, considero pertinente fazer referência ao papel do adulto como organizador e gestor de uma rotina, pois é a ele que cabe toda a função reguladora, até mesmo quando partilha o poder de gestão com as crianças.

Embora a rotina em creche e em jardim-de-infância contenha diferenças a nível da sua organização e da importância pedagógica atribuída a cada momento, a sua consistência constitui um fator comum a ambos os contextos. De acordo com Hohmann *et al* (1979:81), a existência de uma rotina diária concisa *liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos.*

Assim sendo, enuncio como indispensável abordar a organização da rotina, com o objetivo de compreender a sua estrutura, sequência, variação, quais os momentos que

envolve e a relevância que lhes é concedida em relação ao contexto, como por exemplo ao momento da higiene é atribuída maior importância em contexto de creche do que em jardim-de-infância. Considero ainda pertinente, neste tópico da organização das rotinas, abordar a avaliação da rotina referindo-me à sua importância.

No capítulo da metodologia irei explicitar qual o paradigma que orienta a minha investigação, justificar as minhas escolhas metodológicas e os dispositivos e processos selecionados quer na recolha de informação, quer na respetiva análise. Realizarei ainda uma descrição dos contextos onde estive inserida em contexto de estágio, bem como dos grupos que acompanhei. É também minha intenção, neste capítulo, referir-me à minha posição enquanto investigadora participante-observadora, ao problema em investigação e à minha intervenção.

No último capítulo irei apresentar e interpretar a informação recolhida em ambos os contextos, descrevendo a rotina observada e vivenciada em cada um, completando com as minhas notas de campo. Com o objetivo de conhecer e compreender as conceções das educadoras cooperantes em relação à organização da rotina e sua importância, apresentarei igualmente uma análise das respostas dadas pelas mesmas, tendo como base os inquéritos por questionário.

## 2. Quadro teórico de referência:

### *Um olhar pedagógico sobre as rotinas*

*Estudar o dia implica, portanto, uma compreensão do contexto como processo no qual a duração, o suceder-se das situações, a sua repetição rítmica e a sua distribuição constituem, igualmente, aspectos relevantes da ecologia que têm um efeito no indivíduo em desenvolvimento (Bondioli, 2004:22).*

Neste capítulo realizarei uma abordagem teórica sobre a organização das rotinas, tendo em conta os aspectos anteriormente referidos, como a importância pedagógica das rotinas, de forma a corresponder aos objetivos que me propus alcançar.

Será frequente ao longo deste capítulo fazer referência às autoras Post & Hohmann (2011), por serem quem melhor esclarece as intencionalidades e os modos de *agir* que o adulto deve adotar nos diferentes momentos da rotina, como o acolhimento/saída, a higiene, a alimentação, o tempo de brincadeira/trabalho e o repouso.

Ainda que não se encontre diretamente relacionado com a organização da rotina, considerarei pertinente, neste capítulo, fazer referência à prática de *educuidar*<sup>2</sup> em creche e jardim-de-infância por considerar que contem uma conotação pedagógica bastante importante que não deve ser descorada quer pela educadora, quer pela auxiliar de acção educativa no dia-a-dia das crianças. Pretendo para além de compreendê-lo, sensibilizar quem lê e até a mim mesma, para que mais tarde, quando for educadora de infância, não caia no erro de desvalorizar os cuidados, mantendo-me consciente deste «*presente*» atribuído por Caldwell (1995) à educação infantil, relativamente aos cuidados corporais enquanto ferramenta pedagógica para a construção da relação com a criança que utilizada em consonância com a componente educativa se torna uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

---

<sup>2</sup> Adaptação para português do termo *educare* proposto por Caldwell, 1995:468.

## 2.1. Importância pedagógica das rotinas

[O tempo é] *concebido como um mero receptor de episódios dotados de significado educativo, como um “acessório” pedagogicamente irrelevante ou como um mero elo organizador, não é pensado nem projetado como um instrumento potencial de gestão educativa* (Bondioli, 2004:17)

A organização do tempo em contexto pré-escolar, da qual a rotina provém, não é de modo algum desprovida de intencionalidade pedagógica. Com isto não me refiro apenas aos momentos integrantes nessa organização, em que a intencionalidade atribuída a cada um desses momentos irá depender do adulto que a organiza e gere, refiro-me à importância que a rotina tem no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de bebês e crianças.

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 (1998:52) e Hohmann & Weikart (2004:225), como mais-valias de uma rotina diária consistente, Zabalza (1998:52) atribui às rotinas *um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem*. Hohmann & Weykart (2004:224) completam a ideia ao referirem 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.*

De acordo com Hohmann & Weykart (2004:225) *a rotina diária também mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças, através da sua estrutura 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).

Zabalza (1992:169) define seis importantes pontos-chave relativamente ao *papel desempenhado pelas rotinas* em contexto pré-escolar, sendo eles:

1. *Marcos de referência;*
2. *Segurança;*
3. *Captação do tempo;*
4. *Captação cognitiva;*
5. *Virtualidades, cognitivas e afetivas;*
6. *Atividades.*

Os marcos de referência dizem respeito à liberdade de escolha atribuída às crianças quando já conhecem a rotina. Zalbaza (1992:169) refere que esse conhecimento permite, a adultos e crianças, *dedicar as suas energias ao que se está fazendo, sem preocupação do que virá depois.*

Neste sentido, a segurança sentida ao conhecerem a estrutura da rotina proporciona às crianças autonomia e libertação da necessidade de aprender, constantemente, como se processa cada momento da rotina, permitindo-lhes assim sentirem-se *mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer* (Zalbaza, 1992:170).

A captação do tempo consiste no conhecimento das fases que marcam uma sequência, como o início e o fim de um determinado momento, o que acontece antes e depois ou como as coisas são feitas, desempenhando um papel facilitador na aprendizagem dos processos temporais. Zalbaza (1992:170) referencia-a como 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).

Relativamente à captação cognitiva, Figueiredo (2004:65), referenciando Zalbaza (1992), diz-nos que *a percepção sensorial dos momentos completa-se nas rotinas com uma captação cognitiva da estrutura das actividades.* Acrescenta ainda que as atividades planificadas pelas crianças, isto é, a liberdade de escolha que lhes é atribuída

relativamente ao que querem fazer, possibilita o que o autor denomina como *conquistas afetivas* (idem:66).

Neste sentido, as virtualidades cognitivas e afetivas advêm das atividades realizadas ao longo das rotinas, através do seu processo e envolvimento quer cognitivo, no que toca às aprendizagens que esta tem implícitas, quer afetivo ou social, no que toca às interações com os outros. Figueiredo (2004:66) refere ainda que, através da rotina, a criança terá oportunidade de explorar, de se auto-organizar, de ser autónoma, de realizar um uso funcional dos recursos disponíveis e de tomar decisões.

Por fim, no que diz respeito às atividades, enunciadas como o sexto ponto-chave, importa salientar que cabe ao educador a gestão das atividades a desenvolver, tendo em conta o Plano Anual de Atividades e o Projeto Pedagógico de Sala. Com atividades Zabalza (1992:171) não se refere apenas às atividades didáticas, mas a todos os momentos da rotina nos quais podem ser inseridas intencionalidades relacionadas, ou não, com o projeto a ser desenvolvido na sala.

Em concordância com Oliveira *et al* (1992:76), a existência de rotinas concisas desde cedo permite à criança compreender o modo como *as situações sociais* que vivenciam são, por norma, organizadas, fazendo com que esta perceba, por si, as diferenças entre as regularidades e as mudanças, ganhando assim autonomia e gerindo os seus próprios comportamentos em função das diversas situações a que é exposta.

Importa ainda referir que,

*aprender a usar o tempo, negociar com os outros a organização da vida cotidiana, partilhar os seus diversos momentos e o seu significado social constituem aspetos fecundos do processo de socialização infantil* (Bondioli, 2004:147).

### 2.1.1. *Educar em creche e em jardim-de-infância*

*Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e protecção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e protecção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar. (Caldwell, 1995:471).*

Numa conferência em 1995, Caldwell demonstrava-se indignada com o facto de os centros para a educação precoce, denominados desde o século XIX como jardim-de-infância, serem considerados como locais que [proporcionavam] *educação e formação às crianças* e [enriqueciam] *a sua vida*, enquanto as creches eram consideradas como locais que [proporcionavam] «*cuidados e protecção*» às crianças (Caldwell, 1995:470).

Ao observar o trabalho realizado em contexto de creche e de jardim-de-infância é possível diferenciar, a nível pedagógico, a importância que é atribuída aos diferentes momentos da rotina destinados a colmatar as necessidades das crianças, como a alimentação, a higiene e o repouso. Se por um lado, em creche se valoriza muito mais a atenção personalizada no decorrer de cada momento de cuidados, isto é, conversar com a criança durante a muda da fralda, ajudá-la a adormecer e/ou apoiá-la durante a refeição. Por outro lado, em jardim-de-infância valoriza-se principalmente a aquisição de conteúdos temáticos tendo por base as orientações curriculares, passando a atenção personalizada nos momentos destinados aos cuidados para segundo plano, e tornando-se por vezes até inexistente, tal como Galdabino (*in* Bondioli, 2004:31) defende ao referir que *a conotação relacional-afetiva da interação entre o ambiente e o indivíduo*, [no contexto de creche], *é mais forte do que em qualquer outro*.

Foi esta desvalorização dos cuidados diários em contexto de jardim-de-infância que me levou a reflectir sobre a questão de *educar* em ambos os contextos, porque apesar de as crianças dos 3 aos 5 anos já não precisarem de mudar a fralda, que lhe dêem comer à boca ou que as embalem na sesta, não significa que cuidados como ir com elas à casa de banho, apoiá-los na hora de almoço e até aconchega-los no momento de irem dormir deixem de ter importância e devam por isso deixar de existir, pois tal como Perdigão (2003:485) refere *cuidamos “naturalmente” de nós e dos outros, pelo simples facto de existirmos-com-o(s)-outro(s)-no-mundo*.

Esses são sempre momentos importantes para estabelecer uma relação com a criança, independentemente da faixa etária e por isso deve conter uma componente pedagógica em ambos os contextos. Ainda que se justifique que o peso atribuído a um contexto possa ser diferente do atribuído a outro, *todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos* (Craidy & Kaercher, 2001:70). Dependendo efetivamente *da forma como se pensam e se procedem as ações*, pois *ao promovê-las, proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimentos físico e social* (idem).

De forma a concluir este subcapítulo, *a prática profissional [deve-se] perfilar tendo em consideração o respeito pela natureza humana* (Perdigão, 2003:486), isto é, respeitando as necessidades de cada criança apoiando-a ao longo do dia, no decorrer dos vários momentos da rotina, tornando-o pedagogicamente construtivo a todos os níveis de desenvolvimento da criança: cognitivo, físico, emocional e social.

## **2.2. O papel do adulto na organização e gestão da rotina**

*O cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos em que o adulto tem [o] importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança* (Craidy & Kaercher, 2001:72)

Antes de iniciar este subcapítulo, considero pertinente justificar a escolha terminológica quando me refiro a *papel do adulto* em vez de *papel do educador*. Ainda que, ao longo deste tópico, faça uma referência mais específica ao papel do educador, este não é o único com um papel ativo e essencial na organização e gestão do tempo, visto que a equipa pedagógica pode ser composta por uma ou mais assistentes operacionais para além do(a) educador(a), assistente(s) essa(s) que na ausência do(a) educador(a) são quem gere o grupo. Deste modo, e porque nenhum autor se refere ao papel das assistentes operacionais, considero mais adequado utilizar o termo *adulto*.

Assim sendo, referida a importância pedagógica da rotina com crianças da primeira e segunda infância, e justificadas as opções terminológicas, importa neste momento debruçar-me sobre o papel fundamental que o adulto apresenta na organização e gestão da rotina.

Relativamente ao papel do adulto enquanto organizador e gestor do tempo, tendo em conta o *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância* (2001), o(a) educador(a), em parceria com a restante equipa pedagógica da sala, *procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças.*

Torna-se fundamental, principalmente com crianças da primeira infância, que a equipa pedagógica, na organização e gestão temporal, seja capaz de aprender e responder,

*ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, [desenvolver] um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo.* (Post & Hohmann, 2011:195)

Embora não seja dada muita atenção à rotina das crianças em contexto familiar, Post & Hohmann (2011:15) defendem que os educadores,

*ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças, devem em conjunto com os pais, [estabelecer] horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interacção.*

No que diz respeito ao decorrer da rotina diária é importante que os adultos proporcionem uma transição suave entre momentos, bem como proporcionem a transição entre uma *experiência interessante para a que se segue* (Post & Hohmann, 2011:202). Folque (1989:18) deixa um importante contributo no que diz respeito a esta transição e interligação entre momentos, referindo-se especificamente à segunda infância:

*O jardim-de-infância só será um espaço de crescimento com qualidade quando nós educadores entendermos que a pedagogia de segunda infância assenta num momento em que o dia não tem rupturas e em que (citando Vilhena in Projecto Alcácer) «é necessário encontrar um elo significativo para a sequência das actividades e situações - um fluir educativo a gerar-se na articulação entre a*

*realidade intelectual, afectiva e física das crianças e os horizontes culturais e sociais em que ela progressivamente se vai iniciando».*

A importância atribuída a cada momento da rotina: acolhimento, alimentação, higiene, tempo de grupo, tempo de trabalho e repouso, dependerá da intencionalidade pedagógica que o(a) educador(a) lhes desejar atribuir consoante as características do grupo, por exemplo, no momento de higiene de um grupo de berçário a intencionalidade poderá ser o estabelecimento de relações com a criança através da partilha de um momento íntimo, enquanto num grupo de 2-3 anos a intencionalidade poderá ser incentivar as crianças a irem sozinhas à casa de banho e começarem a aprender os cuidados básicos de higiene que devem ter nesse momento.

Tal como nos diz Tomaso Sorgi, citado por Correia (1993:26) quando se refere à pessoa do educador, *não foi o educando que foi feito para o educador, mas o educador que foi feito para o educando*. Ainda nesta linha de pensamento, a autora acrescenta que *o centro e finalidade do processo educativo (...) não está no educador* (idem). O trabalho do(a) educador(a) é colocar-se inteiramente à disposição do outro fazendo uso das suas capacidades, da sua experiência, conhecimentos e poder de compreensão (Correia, 1993:26).

Para Post & Hohmann (2011:15) ter o(a) educador(a) como “base” é uma garantia de *um sentido de segurança*, principalmente para as crianças muito pequenas, *durante o período que [estão] fora de casa* (idem).

De forma a facilitar a apropriação das crianças quanto à rotina diária da sala é importante que o adulto faça, com frequência, referência aos diferentes momentos e à passagem entre eles, como por exemplo, quando as crianças lavam as mãos para ir almoçar referir: *vamos lavar as mãos para ir almoçar* ou num momento de planear: *a seguir vamos brincar, F. queres brincar com o quê?* (Figueiredo, 2004:67). Esta referência também pode ser feita através de canções como: *lá vai o comboio, lá vai a apitar, leva os meninos para o refeitório almoçar*.

Os adultos devem apoiar e encorajar *as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interacção da rotina* (Post & Hohmann, 2011:15). *O apoio do adulto deve ser permanente desde o momento em que a criança entra (...) até o momento de partida* (Figueiredo, 2004:18). No entanto, tal como Bramão *et al* (2006:26) referem *o educador*

*tem de ser o mediador, problematizando, incentivando, ajudando cada criança a responsabilizar-se gradualmente pela sua aprendizagem. À medida que as crianças vão crescendo e adquirindo autonomia motora, é necessário que o adulto permita que a autonomia e independência da criança se alarguem a outros parâmetros como a tomada de decisões sobre o que quer fazer e a sua efetiva realização.*

Segundo Piaget,

*se o adulto estiver realmente empenhado na independência e na autonomia infantil, precisa reduzir o seu exercício de poder encontrando um tipo de interação que o leve a esperar e a observar a criança, a escutá-la e a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação (in Zabalza, 1998:151).*

Por fim, mas não menos importante, cabe ao educador(a) e respetiva equipa pedagógica a função de avaliar a rotina, pois

*só a partir de uma observação atenta do quotidiano da sua sala o educador pode avaliar as suas práticas de trabalho e reflectir sobre as alterações que necessita de realizar, tendo em conta os objetivos do seu projeto de trabalho (Cardona, 1992:13).*

### 2.3. Organização da rotina

*Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento (Evans & Ilfield, 1982, in Post, J. & Hohmann, M., 2011:193).*

Ao organizar-se a rotina da sala, no início do ano lectivo, a equipa deve ter em conta os recursos físicos e humanos disponíveis ao longo do dia, a estrutura funcional da instituição, como por exemplo, os horários de abertura e fecho, fazendo com que o momento de acolhimento ou de saída se realize num determinado período, e as características do grupo para quem essa rotina se destina, ou seja, se o grupo ainda não se consegue deslocar sozinho a organização deve ser feita de forma diferente de se o grupo já se consegue deslocar, ainda que os momentos constituintes da rotina continuem a ser os mesmos. Para além destes aspectos, o modelo pedagógico que serve de base ou inspiração à prática pedagógica do educador pode ter igualmente influência na organização da rotina e na forma da equipa agir durante a mesma.

Ainda assim, qualquer rotina em contexto pré-escolar (creche e jardim-de-Infância) contém os seguintes momentos:

- › O momento de **acolhimento/saída** - destinado à receção e entrega das crianças, bem como à partilha/troca de informação entre o encarregado de educação, ou outro familiar, e a equipa pedagógica;
- › O momento de **brincadeira livre/dirigida** - destinado às brincadeiras livres, à apresentação de propostas por parte do educador e/ou à realização de trabalhos/projetos do interesse das crianças;
- › O momento de **alimentação** - destinado às refeições realizadas dentro do contexto, como o lanche da manhã e/ou da tarde e o almoço;
- › O momento de **higiene** - destinado aos cuidados de higiene das crianças, como lavar as mãos, a boca, os dentes, a muda da fralda ou a realização de necessidades fisiológicas.
- › O momento de **descanso** - destinado à sesta/repouso das crianças.

Embora os momentos que estruturam a rotina sejam comuns ao contexto de creche e jardim-de-infância, a execução e a intencionalidade atribuída a cada um dos momentos torna-se distinta devido à diferença de idades que influencia as características dos grupos.

Na organização da rotina Zabalza (1992:171), enumera um conjunto de atividades que considera importante uma rotina conter, sendo elas:

- *Atividades individuais, de pequeno ou grande grupo;*
- *Atividades realizadas autonomamente pela criança e/ou com a presença e o apoio do adulto;*
- *Atividades que impliquem desgaste físico e relaxamento e calma, inclusive momentos de sesta para as crianças mais pequenas;*
- *Atividades de interior e de exterior;*
- *Atividades de higiene pessoal e de limpeza da sala.*

Craidy & Kaercher (2001:68) defendem que,

*é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as 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, como as comemorações significativas para a comunidade.*

No entanto, é frequente pensar-se na organização do tempo cotidiano em relação à duração das atividades didático-educativas específicas (Bondioli, 2004:98), por se acreditar que existe um tempo “certo” da atividade e que esse tempo deve ser estabelecido em concordância com os tempos de atenção e de concentração das crianças (idem). Esta linha de pensamento faz-se notar com maior frequência em contexto de jardim-de-infância, tal como refere Garigoldi (in Bondioli, 2004:97):

*a organização do tempo cotidiano na pré-escola é geralmente pensada em relação à duração total das atividades de rotina, das atividades didático-educativas e das situações de brincadeira livre.*

### **2.3.1. Momentos da rotina: Creche vs Jardim-de-Infância**

*Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (Craidy & Kaercher, 2001:68)*

Ainda que os momentos da rotina sejam comuns a ambos os contextos, a sua intencionalidade é, como já referi anteriormente, deixada a cargo de cada equipa pedagógica e influenciada, ou não, por possíveis modelos ou abordagens pedagógicas que possam conduzir a prática pedagógica do educador. Assim sendo, passarei de seguida à descrição dos diversos momentos existentes em qualquer rotina no contexto pré-escolar, realizando sempre que possível uma comparação entre a intencionalidade pedagógica atribuída em contexto de creche e de jardim-de-infância, de forma a tornar mais explícito para quê lê quais as diferenças existentes, a nível pedagógico, em ambos os contextos.

Começando pelos momentos de acolhimento/saída, estes correspondem ao primeiro e ao último, respetivamente, de todas as rotinas, independentemente do contexto, da instituição, do grupo ou dos valores pedagógicos da equipa. Já as suas características dependem do funcionamento da instituição, no que diz respeito ao seu horário e ao sítio onde é realizado, e da prática educativa da equipa, na forma como se processa, ou seja, de que forma as crianças são acolhidas e o que fazem durante esse período, assim como a forma como as crianças se despedem daquele ambiente e retornam às suas casas com as respetivas famílias ou com pessoas encarregues de fazer o transporte entre a instituição e a casa estabelecida para a criança ser entregue.

O momento do acolhimento, por parte do educador, e igualmente de separação, por parte dos pais, provoca, em alguns casos, angústia, ansiedade, tristeza, medo do abandono, etc.. Deste modo, de forma a contornar estes sentimentos, é importante que,

*os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo de separação e de reencontro. (Post & Hohmann, 2011:213)*

Muitas vezes os pais para evitarem verem os filhos a chorar/sofrer com a sua partida preferem abandonar a sala quando este se encontra entretido nas suas brincadeiras, no entanto, é importante que *a criança saiba onde a sua mãe ou o seu pai está, em vez de olhar e aperceber-se de que já saiu sem se despedir dele.* A comunicação aberta estimula a confiança nas crianças, devendo

*deixar que as crianças saibam quando os pais partem e volta ao infantário, pois com o passar do tempo a dor de ouvir um dos pais dizer “Adeus, (...)” é menos do que a dor de se sentir (...) traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisarem (Post & Hohmann, 2011:218).*

Este momento de acolhimento pode revelar-se mais complexo do que parece, não pela dificuldade em acolher a criança, mas pelo que acontece simultaneamente, ou seja, enquanto uma criança se encontra neste processo de acolhimento, outras que já se encontram na sala desenvolvem outras tarefas/atividades, como por exemplo brincar, planear ou reunir-se no tapete. A forma como se processa o acolhimento depende efetivamente da equipa pedagógica.

De uma forma geral, a seguir ao período acolhimento segue-se um momento de brincadeira livre ou dirigida que é por vezes designado como *tempo de trabalho*. A designação atribuída a este momento depende da equipa pedagógica e do(s) modelo(s) pedagógicos que eventualmente servem de inspiração ou diretriz à prática educativa.

Hohmann & Weikart (2004:229) caracterizam-no como *o mais longo e intenso do dia* até porque, em contexto de jardim-de-infância, este momento continua durante a tarde, com maior intensidade para as crianças que não dormem a sesta. Em contexto de creche, este momento continua após o lanche, no entanto, é menos frequente serem propostas atividades às crianças neste período por coincidir com o momento da saída.

Apesar das diferentes denominações e dinâmicas na organização e gestão do grupo, todos os modelos pedagógicos dividem este momento em três partes: o planeamento do que a criança quer fazer, o processo e a apresentação/partilha do que foi realizado, podendo ser feito através de um produto concreto ou de discurso oral. Importa ainda

referir que os princípios educativos que cada modelo defende é o que mais diferencia os modos de *agir* neste momento.

Independentemente do modelo que serve de base à prática educativa da equipa, podem existir neste momento atividades propostas e/ou dirigidas pelos educadores, com um objetivo particular/específico, que poderão ser apresentadas em grande ou em pequenos grupo. No entanto,

*ainda que o adulto introduza uma actividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança [deve ser] livre para trabalhar com o material da forma que pretender (Hohmann & Weikart, 2004:229).*

Dentro deste *tempo de trabalho* existe, por norma, o lanche da manhã e um tempo de exterior. Embora este último seja visto com menor frequência, devido a condições atmosféricas, a recursos físicos disponíveis ou ao facto de simplesmente não ser inserido na rotina da sala, Hohmann & Weikart (2004:231) consideram que este tempo

*permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais, assim como permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis (idem).*

Importa ainda referir que é mais frequente existir um tempo de exterior após o almoço ou após o lanche da tarde, em vez de a meio da manhã.

Relativamente ao momento da alimentação, principalmente em contexto de creche, este é considerado um dos mais importantes da rotina diária por ser neste que surgem as mais diversas observações. Citando Post & Hohmann, 2011:220),

*A refeição é 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.*

Durante este período as crianças *gostam de interagir com os outros e ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa (idem).*

Logo cedo as crianças começam a demonstrar interesse pela sua autonomia e pela possibilidade de explorar. Essa partilha de controlo nem sempre lhes é dada pelos mais

diversos motivos como para não se sujarem, para se despacharem, para não entornarem a sopa, entre outros. É importante que os adultos compreendam que *as crianças em tenra idade estão interessadas em colheres* (Post & Hohmann, 2011:224), assim como *também estão igualmente interessadas no modo como sentem a comida nas suas mãos* (idem), por isso é normal que muitas vezes tentem alcançar os alimentos com as mãos em vez de com os talheres. A partilha de controlo neste momento torna-se bastante importante para a criança, porque permite ao educador alimentá-la sem evitar a sua exploração e envolvimento durante a refeição, tal como defendem Post & Hohmann (2011:224):

*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.*

Mesmo quando as crianças já comem sozinhas, este deve ser um período *para crianças e adultos apreciarem comida saudável num contexto social apoiante* (Hohmann & Weikart, 2004:232).

A higiene, é um dos momentos onde a intencionalidade pedagógica que lhe é atribuída difere mais entre o contexto de creche e de jardim-de-infância, tal como referido no subcapítulo 2.1.1. *Educar creche e em jardim-de-infância*. Se por um lado em creche é dos mais importantes e íntimos de se partilhar com uma criança, por outro, em jardim-de-infância é apenas uma ida à casa de banho. Tal como Post & Hohmann (2011:229) referem,

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

No contexto de creche, uma ida à casa de banho pode significar muito mais do que mudar a fralda ou lavar as mãos. Em concordância com Post & Hohmann (2011:204) a *água a correr ou mesmo só torneiras ou bicas de água (...) podem fascinar uma criança que lava as mãos antes de almoço*. Neste sentido, apesar de por vezes o tempo que se tem para este momento ser demasiado apertado para permitir que todas as

crianças possam explorar, é importante que os adultos tenham paciência e compreendam que *para as crianças mais novas lavar as mãos não é a mesma experiência banal que é para os adultos* (idem). Para além disso, num grupo onde as crianças estão a aprender a usar o bacio ou a sanita e a deixar de usar as fraldas, este momento significa igualmente a conquista de autonomia.

No contexto de jardim-de-infância, este acaba por se tornar um momento onde as crianças conversam e partilham, entre si, acontecimentos do dia-a-dia, passando a ser apenas uma tarefa rotineira, sem grande intencionalidade.

Importa ainda referir que o momento de higiene é o que mais se repete ao longo do dia, podendo repetir-se quatro a cinco vezes num dia, tendo lugar principalmente antes e após as refeições. Ainda assim, pode surgir sempre que seja necessário, isto é, sempre que uma criança necessita de ir à casa de banho, de mudar a fralda ou de lavar as mãos.

A sesta é mais frequente no contexto de creche, ainda que se aplique igualmente ao contexto de jardim-de-infância. Este momento proporciona às crianças o *descanso necessário para o crescimento e o desenvolvimento* (Post & Hohmann, 2011:241). Post & Hohmann (2011:241) fazendo referência a Kagan, Kearsley & Zelazo (1978) dizem que *o sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central*.

Independentemente da idade, as necessidades de descanso das crianças devem ser respeitadas, seja por precisarem de dormir mais do que as restantes crianças ou por não precisarem de dormir tanto. Não devemos obrigar as crianças a dormir, proporcionando-lhes alternativas sossegadas como ler um livro ou fazer um jogo enquanto as restantes crianças dormem.

Por ser um momento de repouso, a equipa deve torna-lo o mais calmo e relaxante possível, de forma a permitir que as crianças adormeçam tranquilas e conseqüentemente durmam melhor. Para isso pode-se utilizar música relaxante para as ajudar a adormecer, assim como nas crianças mais pequenas pode ser necessário embalá-las.

Em suma, a organização e o modo de *agir* em cada um destes momentos deve ter como prioridade as características do grupo, atendendo igualmente à individualidade e necessidades de cada criança.

### 2.3.2. Avaliação da rotina

*O sistema educativo, e qualquer sistema em geral, para funcionar eficazmente e evoluir, tem de ser avaliado de maneira sistemática e permanente. (Pinto, 2013:27)*

A avaliação deve ser parte constituinte do trabalho da equipa, pois só através de uma adequada análise se pode melhorar o trabalho desenvolvido. Tal como referem Pacheco & Flores (1999 *in* Pinto, 2013:27),

*a avaliação assume-se como um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional, visando a melhoria individual centrada na realidade do ensino.*

Ainda que a análise e a escolha de estratégias de resolução de um determinado problema deva ser feita com a equipa pedagógica da sala, em jardim-de-infância pode e deve ser feita em conjunto com as crianças, indo assim ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Assim como refere Cardona (1992:10) relativamente às alterações introduzidas na rotina,

*o fundamental é que estas transformações sejam sempre devidamente explicitadas e negociadas com as crianças, de forma a que elas as percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia de actividades.*

Em creche a apreensão das crianças relativamente a problemas na rotina reflecte-se nos seus comportamentos, podendo demonstrar-se desconfortáveis, inseguras, agitadas, chorosas, uma vez que não conseguem na maioria das vezes verbalizar o que pensam ou sentem. Neste caso, a avaliação é feita pela equipa em função do decorrer do dia e da adequação dos procedimentos às características do grupo.

A avaliação da rotina deve ser feita através da análise pormenorizada do decorrer de cada momento, procurando perceber se existem formas de melhorar ou alterar modos de

*agir* nos diferentes momentos da rotina. O objectivo principal de avaliar é melhorar o trabalho da equipa com e para as crianças.

Alguns dos itens que podem e devem ser avaliados são:

- O modo como cada momento decorre, tendo em conta os seus procedimentos;
- Se as transições entre momentos são ou não suaves para as crianças e para o trabalho da equipa;
- E se o tempo atribuído a cada um dos momentos será ou não suficiente para proporcionar às crianças liberdade para escolherem e realizarem o que desejam fazer.

A avaliação pode ser feita informalmente, através de conversas diárias sobre o decorrer de um determinado momento, em que a equipa procura estratégias de melhoramento de um determinado momento, ou formalmente quando a equipa se reúne especificamente com o intuito de avaliar a rotina.

Importa ainda referir que a avaliação da rotina pode ser realizada a qualquer momento, sem que exista necessariamente um problema, podendo o motivo da avaliação ser apenas adequar as necessidades e competências das crianças à rotina, isto é, as crianças vão crescendo e adquirindo novas competências ficando prontos para fazer novas tarefas e serem autónomos em certas tarefas. Cabe à equipa estar atenta a esse crescimento.

### **3. Metodologia**

Fundamentados os princípios teóricos que sustentam o tema em estudo neste relatório, importa agora justificar o paradigma e a minha escolha metodológica, bem como os dispositivos selecionados para a recolha e análise da informação.

Neste capítulo, irei ainda descrever os contextos de estágios nos quais se encontra inserido o presente projeto de investigação, a situação-problema que levou à escolha da temática e a minha intervenção em ambos os contextos, Creche e Jardim-de-Infância.

É ainda pertinente referir que, para além das linhas orientadoras subjacentes à investigação-ação, este relatório segue igualmente orientações académicas, no que diz respeito à sua estrutura, fornecidas pelos docentes da unidade curricular *Seminário de Investigação e de Projeto*.

#### **3.1. Paradigma e metodologia de investigação**

*Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo (Bell, 1993:20).*

Importa referir, antes de mais, que o presente estudo se desenvolveu de acordo com o paradigma interpretativo que é definido por Burrell e Morgan (N/a, *in* Afonso, 2005:34) como uma *preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva*.

Esta abordagem tem um maior interesse em perceber a realidade social a partir do seu interior, da consciência individual e da subjetividade, não valorizando tanto a perspectiva do observador da ação<sup>3</sup>, aliás, segundo Walsh, Tobin & Graue (2010:1040), privilegia os profissionais de educação ao ter em conta as suas interpretações, em vez de serem

---

<sup>3</sup> Conforme Burrell e Morgan, N/a, *in* Afonso, 2005:34.

apenas o sujeito de investigação. O paradigma interpretativo obriga o investigador e o sujeito a confrontarem-se sob um outro prisma, refletindo sobre situações vivenciadas<sup>4</sup>.

No que diz respeito à veracidade dos resultados obtidos por investigações interpretativas, Walsh, Tobin & Graue (2010:1040) defendem que este tipo de investigação:

*tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes.*

E é pelas características que descrevi anteriormente que considero, em concordância com os autores já referenciados, que o paradigma interpretativo é o mais adequado na investigação na área da educação.

Englobado neste paradigma encontra-se a **investigação qualitativa**, que Denzy (1994, in Aires, 2011:16) define como *uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor*.

Bogdan & Biklen (1994:47), embora refiram que nem todos os estudos qualitativos evidenciam estas características de igual forma, definiram cinco características da investigação qualitativa que passarei de seguida a descrever por servirem, de algum modo, de directrizes do presente relatório.

A primeira característica por eles definida considera o investigador como instrumento principal, sendo a fonte direta de dados o ambiente natural, isto é, o investigador desloca-se ao local que pretende estudar e acompanha o público-alvo em quem o seu estudo se foca, durante muito tempo. Os autores consideram que *as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência* (idem:48).

A segunda característica referida pelos autores é o facto de este tipo de investigação ser descritiva, em que os dados que são recolhidos pelos investigadores são registos escritos, notas de campo ou diário, registo audiovisual, fotografia ou gravação. Neste tipo de investigação, os investigadores não se inibem com as extensas páginas de

---

<sup>4</sup> Conforme Walsh, Tobin & Graue, 2010:1039.

narrativas ou outros dados, analisando todo o seu conteúdo e riqueza, tendo em conta o modo como estes foram registados e transcritos.<sup>5</sup>

Outra das características da investigação-ação é o facto de os investigadores qualitativos, ao contrário dos investigadores quantitativos, se interessarem mais pelo processo de investigação do que pelos resultados ou produtos obtidos a partir da mesma. Referem ainda que:

*as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diárias (Bogdan & Biklen, 1994:49).*

Embora já tenha referido uma característica sobre os registos deste tipo de investigação, os autores em questão consideram como quarta característica que *os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* (Bogdan & Biklen, 1994:49). Fazendo ainda referência aos mesmos autores, o sentido de uma investigação a ser realizada só começa a existir após ser realizada a recolha de dados. O tempo passado com os sujeitos a serem investigados também tem uma grande influência neste aspeto. Bogdan & Biklen (1994:49) referem ainda que:

*o processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (idem).*

A quinta, e última característica, definida por Bogdan e Biklen (1994:50), diz respeito ao *significado* como ponto vital neste tipo de abordagem. Nesta perspetiva *os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes* (Bogdan e Biklen, 1994:50 fazendo referência a Erickson, 1986).

Em educação, os investigadores questionam as concepções do sujeito a ser investigado com o intuito de compreenderem:

*aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, 1973, cit. in Bogdan e Biklen, 1994:51).*

---

<sup>5</sup> Conforme Bogdan & Biklen, 1994:48.

Bogdan e Biklen (1994:287) referem que é necessário, neste tipo de abordagem qualitativa, que os investigadores desenvolvam uma relação de empatia com as pessoas que fazem parte do estudo, tentando compreender os vários pontos de vista. Referem ainda que o objetivo da investigação não é realizar um juízo de valor, mas compreender o *mundo dos sujeitos* em investigação e determinar como e com que critérios *eles* o julgam.

Julgo relevante referir que, de acordo com Bogdan & Biklen (1994:51), na investigação qualitativa os investigadores traçam estratégias e procedimentos que lhes permitem ter em conta as experiências analisadas do ponto de vista do sujeito de investigação.

Na realização de uma investigação qualitativa,

*a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos* (idem:52).

Uma das estratégias de pesquisa da investigação qualitativa é a **investigação-ação**. Esta implica a realização de um estudo prévio, de uma situação social, para posteriormente se agir e que tem como finalidade a melhoria de uma prática decorrente (Elliott, 1991, *in* Máximo-Esteves, 2008:18).

Natércio Afonso (2005:74) define investigação-ação como:

*uma realidade complexa e multifacetada, consistindo numa estratégia de investigação muito eclética, embora com uma metodologia conceptualmente muito estruturada e formalizada.*

Embora existam diferentes definições do termo *investigação-ação*, todas possuem uma característica comum, o facto de este tipo de investigação ter o intuito de melhorar a acção, considerando assim Máximo-Esteves (2008) estas definições como uma demonstração das características mais relevantes deste tipo de investigação.

Deste modo, fazendo referência às definições com as quais me identifico enquanto investigadora e que serviram de suporte à minha investigação, Altrichter *et al* (1996, *in* Máximo-Esteves, 2008:18) refere que:

[a] *investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida.*

Caracteriza-a, ainda, como um recurso apropriado à melhoria da educação e ao desenvolvimento profissional de quem a utiliza (idem:19).

Rapoport (1970, cit. in Máximo-Esteves, 2008:19) considera que a investigação-ação,

*pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável.*

Bogdan e Biklen (1994:292) definem-na como a *recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.*

Kemmis e McTaggart (1988, cit. in Máximo-Esteves, 2008:19) caracterizam-na como:

*uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.*

Corey (1953, citado em Afonso, 2005:74) caracteriza-a como:

*um processo através do qual os “práticos” procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objectivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e acções.*

Lewin (N/a, referenciado in Afonso, 2005:75) vai mais longe e conceptualiza esta estratégia como um processo em espiral composto por três fases, que se dispõe em espiral: *planeamento, acção e pesquisa de factos sobre os resultados da acção.*

De acordo com esta conceção, Matos (2004, citado in Fernandes, 2006:75) caracteriza a investigação-ação como:

*uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção.*

Por fim, considero relevante referir que esta metodologia *implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão* (Afonso, 2005:75). Sendo que a reflexão nos dá novas ideias e opções para a acção que por conseguinte irá permitir uma nova análise sobre a reflexão que a orientou (idem).

### **3.1.1. Dispositivos e procedimentos de recolha de informação**

Importa agora debruçar-me sobre os dispositivos e procedimentos de recolha de dados, começando por fazer uma abordagem mais ampla quanto às técnicas de recolha existentes de forma a justificar e explicitar os motivos da minha escolha.

Aires (2011:24) agrupa-as em dois conjuntos: as técnicas diretas ou interativas e as técnicas indiretas ou não-interativas. Nas primeiras inserem-se a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida. Nas técnicas indiretas ou não-interativas estão incluídos os documentos oficiais, como registos, documentos internos, *dossiês*, estatutos, registos pessoais, bem como os diários, as cartas e as autobiografias.

No meu projeto usei *técnicas diretas*, mais especificamente a observação participante, e *técnicas indirectas*: as notas de campo, o inquérito por questionário e documentos institucionais.

Abordando agora as técnicas escolhidas, importa referir que a observação participante nos permite o conhecimento dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, assim como nos ajuda a compreender esses mesmos contextos e as pessoas neles envolvidos (Máximo-Esteves, 2008:87).

Afonso (2005:91) define-a como:

*uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.*

Identifica ainda como a melhor característica desta técnica o *carater flexível e aberto* (idem).

A observação participante implica que o investigador seja aceite pelos indivíduos ou grupos a ser estudados, que faça o mesmo trabalho e que vivencie o mesmo ambiente e condições (Bell, 2004:25), o que se veio a verificar uma barreira no decorrer da minha investigação no contexto de creche, questão que abordarei mais adiante.

A observação por si só torna-se insuficiente se não existir um registo dos fenómenos observados. Neste sentido, cabe ao investigador escolher que tipo de registo considera mais adequado. Entre os diversos instrumentos, os mais adotados pelos profissionais/investigadores da educação são as notas de campo e/ou os diários (Máximo-Esteves, 2008:88).

Para a realização da minha investigação optei, como a cima referido, pelas notas de campo, que Bogdan & Biklen (1994:150) caracterizam como:

*[um] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.*

Máximo-Esteves (2008:88), fazendo referência aos autores Spradley (1980), Bogdan & Biklen (1994), refere como duas características das notas de campo:

*os registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto e o material reflexivo como notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras* (idem:88).

As notas de campo podem surgir em dois momentos: *no momento em que ocorrem e no momento após a ocorrência* (Máximo-Esteves, 2008:88).

No momento em que ocorrem, podem realizar-se através de um registo escrito ou através de um registo audiovisual. Após a ocorrência, podem realizar-se através de um

registo escrito, que é bastante diferente do registo escrito no momento em que ocorrem. Posteriormente, o registo escrito será mais detalhado e reflexivo. É ainda relevante sublinhar como um aspeto de extrema importância, a recomendação feita no sentido das observações serem realizadas o mais rapidamente possível para evitar a perda de alguma informação pertinente (Máximo-Esteves, 2008:88).

Importa ainda referir relativamente às notas de campo, os constrangimentos que podem surgir durante a sua recolha. Ainda que as notas de campo contenham, à partida, informação inofensiva sobre o que estamos a observar, tornam-se, muitas vezes um constrangimento para quem está a ser investigado, por não saber o que está a ser escrito caindo às vezes na tentação de espreitar, como vim a constatar ao longo da minha investigação. Tal como Bogdan & Biklen (1994:130) sugerem, devemos-nos certificar que o que escrevemos não representa qualquer constrangimento, caso os sujeitos o leiam, bem como evitar *andar sempre de papel e lápis na mão, embora quando necessário possa fazer rapidamente um rascunho* (idem). De forma a evitar algum deste constrangimento optei por retirar as notas no final do dia, muitas vezes quando já tinha saído das instituições, ainda que tenha pontualmente retirado notas no local.

Relativamente ao inquérito por questionário Afonso (2005:101) refere que:

*a viabilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos, relativamente aos respondentes* (idem:103).

Este tipo de técnica poderá, por um lado, evitar certos constrangimentos sentidos durante uma entrevista, como o nervosismo, a dificuldade em conduzir a entrevista, o receio que o inquirido se sinta ofendido com algum tipo de questão e a própria inexperiência em realizar esse tipo de entrevistas, tendo sido esses os motivos pelos quais optei pelo inquérito por questionário em vez da entrevista. No entanto, tal como na entrevista é necessário que o inquirido assuma uma posição cooperativa e que responda efetivamente o que sabe, o que quer e o que pensa, relativamente às questões colocadas (Afonso, 2005:103).

Neste sentido, o autor afirma que:

*a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem (idem:103).*

Utilizei este instrumento com intuito de compreender, de uma forma mais direta, as ideias e concepções que as educadoras cooperantes têm em relação à organização das rotinas, à forma como as organizam e as gerem, bem como no que se refere à sua importância pedagógica e à importância da sua avaliação.

Antes de me referir às questões do inquérito, importa referir, quanto à colaboração dos inquiridos, que embora tenha conversado com as duas educadoras cooperantes sobre a realização do questionário, explicitando qual o seu objetivo, tendo inclusive feito chegar o inquérito a ambas, só uma das educadoras respondeu efetivamente ao pedido. Neste sentido, ainda que o meu objetivo inicial fosse conhecer e compreender as ideias e concepções das educadoras quanto à temática em questão, só poderei, posteriormente, analisar as respostas ao inquérito da educadora cooperante do jardim-de-infância.

Relativamente ao tipo de questões, Bell (2004:27) refere que *os inquéritos podem dar respostas às perguntas «o quê?», «onde?», «quando?» e «como?», já o «porquê?» não é tão fácil de conseguir*. Reforça ainda que *as relações causais raramente (...) podem ser mostradas através do método do inquérito*. A autora refere ainda que *se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação (idem:27)*.

Ainda neste sentido, Youngman (1986, referenciado *in* Bell, 2004:118) enumerou sete tipos de questões: verbais ou abertas, em lista, em categoria, em hierarquia, em escala, em quantidade e em grelha. Entre estes tipos, escolhi realizar apenas um tipo de perguntas, as verbais ou abertas, que envolvem uma resposta escrita, de cariz livre, podendo as respostas consistir em narrativas muito curtas ou muito extensas, tendo como objetivo poder retirar o máximo de informação que as educadoras quisessem partilhar sobre a temática em estudo.

No entanto, o inquérito não envolve apenas a seleção dos tipos de questões a utilizar, mas também esmero na sua formulação. Neste tópico, os métodos mais adequados são variados, por isso, de forma a não tornar esta abordagem excessivamente extensa, optei apenas por traçar os aspectos que considere mais importantes a ter em conta, tais como:

a ambiguidade, a imprecisão e a suposição nas questões; evitar questões que façam recorrer à memória, isto é, lembrar os inquiridos de acontecimentos passados, pois as respostas podem não ser totalmente verídicas; ter em atenção os conhecimentos dos inquiridos comparativamente aos conhecimentos exigidos pelas questões; não realizar perguntas duplas, em que uma só pergunta contém duas perguntas, tornando a resposta inconclusiva; evitar as questões em que, de certo modo, influenciámos a resposta do inquirido, as questões hipotéticas, em que se pede ao sujeito que se imagine a agir noutra situação e evitar as questões ofensivas ou que abordem assuntos delicados (Bell, 2004:120).

Deste modo, tentando respeitar as características de formulação apresentadas anteriormente e com o intuito de corresponder aos objetivos traçados, enunciei as seguintes questões para o inquérito por questionário:

1. *Qual a sua conceção das rotinas em contexto de Creche/Jardim-de-Infância?*
2. *Como organiza o tempo?*
3. *De que modo familiarizou as crianças com a organização temporal da sala?*
4. *De que modo avalia a organização do tempo e com que frequência?*
  - 4.1. *Como classifica a importância desta avaliação?*

Explicitando o que queria saber com cada pergunta, importa referir quanto à primeira pergunta, 1. *Qual a sua conceção das rotinas em contexto de Creche/Jardim-de-Infância?*, que o principal objetivo era conhecer as conceções que as educadoras tinham das rotinas, de acordo com o contexto onde trabalhavam, nomeadamente se as consideravam ou não importantes.

A questão 2. *Como organiza o tempo?* revelou-se imprecisa e ambígua, visto com a mesma pretender saber o modo como as educadoras organizavam o tempo no início do ano, ou seja, como é que o pensavam e o estruturavam de acordo com as características do grupo, do contexto e da sua própria prática. No entanto, a resposta que obtive foi bastante diferente do que pretendia, ou seja, a educadora respondeu ao modo como estava organizado o tempo no que diz respeito ao decorrer do dia, ou seja, descreveu a sequência de momentos da rotina.

Este constrangimento demonstrou-me como é complexo realizar um inquérito e embora a entrevista tenha implícitos constrangimentos anteriormente referidos, neste sentido torna-se mais flexível, pois caso seria mais fácil de relançar uma nova questão tentando ir ao encontro do meu objetivo. Tal como diz Bell (2004:117), fazendo referência a Oppenheim (1996), fazer um inquérito é muito mais do que fazer perguntas de forma clara e simples, é necessário, entre outros aspetos, compreender e selecionar o tipo de questões e ter especial atenção à sua formulação.

Prosseguindo, com a terceira pergunta, *3. De que modo familiarizou as crianças com a organização temporal da sala?*, o meu objetivo era conhecer e compreender como se familiariza as crianças à organização temporal da sala, que posteriormente se tornará para elas uma rotina, ou seja, que estratégias são utilizadas para a apropriação da rotina, como por exemplo: se é informado e explicitado antecipadamente às crianças que vão mudar de actividade e o que vão realizar, se é criada uma estrutura e se espera que as crianças se vão adaptando aos procedimentos à medida que se vão repetindo ou se há um acompanhamento personalizado em que é explicado a organização e os procedimentos de cada momento da rotina.

Com a questão *4. De que modo avalia a organização do tempo e com que frequência?* procurava perceber como é que era feita a avaliação da rotina, se eram realizadas alterações na rotina, se a avaliação tinha um registo escrito, tal como se avalia o projeto/currículo e o desenvolvimento das crianças ou se era apenas uma avaliação feita através de diálogo entre a equipa, e/ou entre a educadora e o grupo, e perceptível unicamente para quem está inserido no contexto e presencia as eventuais alterações, bem como qual a sua frequência, isto é, se havia alguma avaliação periódica fixa ou era quando se sentia a necessidade de avaliar.

Por fim, a questão *4.1. Como classifica a importância desta avaliação?* tinha como intuito compreender qual a importância que as educadoras atribuem à avaliação da rotina, isto é, se para elas era importante avaliar periodicamente a rotina e a forma como o dia decorria ou se não davam importância, mantendo a estrutura da rotina fixa.

Em suma, *planificar um bom inquérito é mais difícil do que [se] imagina* (Bell, 2004:117).

### 3.1.2. Dispositivos e procedimentos de análise de informação

Justificadas as escolhas quanto aos dispositivos e procedimentos de recolha de informação, importa agora debruçar-me sobre os dispositivos e procedimentos de análise de informação.

Em concordância com Afonso (2005:111) ao citar Wolcott (1994), o maior problema do investigador com pouca, ou nenhuma, experiência *não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve.*

Bogdan e Biklen (1994:176) referem que:

*os dados produzidos pelos sujeitos [da investigação] são utilizados como parte dos estudos em que a tónica principal é a observação participante ou a entrevista, embora às vezes possam ser utilizados em exclusivo.*

Assim sendo, o instrumento a ser utilizado neste âmbito será a análise documental, mais concretamente, a análise dos projetos: pedagógico da sala, educativo da instituição, curricular de grupo e de agrupamento, que servirá para complementar a informação obtida por outros métodos anteriormente referenciados.

Fundamentando, Bell (2004:103) divide a natureza dos dados documentais em fontes primárias e secundárias, fontes deliberadas e inadvertidas, e fontes conscientes e não conscientes. De todas elas, a que considero utilizar na realização da minha investigação-ação é a fonte inadvertida que, segundo a autora, consiste na análise de um produto que foi realizado com uma finalidade diferente da do investigador (idem:105). Estas fontes *resultam do funcionamento dos governos centrais e locais e nascem do trabalho quotidiano do sistema educativo* (idem:105). Um exemplo dessas fontes são os projetos pedagógicos e educativos das instituições.

A mesma autora refere ainda que este tipo de fonte é a mais utilizada e também a mais valiosa, pois foram *produzidos com um fim prático contemporâneo da realidade a que se referem e parecem por isso mais simples e directos* (idem:105).

Para além da análise documental, anteriormente justificada, e fazendo face à informação recolhida, irei realizar igualmente uma análise dos registos recolhidos através das notas de campo e do inquérito por questionário.

Com base nesta análise irei descrever o ambiente educativo, no que diz respeito à organização das rotinas, interpretando e refletindo sobre as observações registadas ao longo do período de investigação, bem como relativamente às conceções das educadoras.

### **3.2. Os contextos**

A minha investigação desenvolveu-se em dois contextos distintos, tal como prevê o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar. Assim sendo, considero pertinente descrever neste subcapítulo as instituições nas quais incidiram os meus estágios, ainda que o foco principalmente seja as salas onde estagiei, fazendo referência, não só à organização espacial e temporal de cada uma, como também à caracterização de cada grupo e aos princípios educativos das educadoras cooperantes.

Esta descrição tem como intuito mostrar ao leitor as características dos locais onde incidiu esta investigação e através delas facilitar a compreensão relativamente às motivações que me levaram a escolher este tema, nomeadamente, o problema de investigação que surgiu num dos contextos.

Importa ainda referir que de forma a proteger as identidades, quer das instituições, quer das educadoras cooperantes, irei mantê-las em anonimato.

#### **Contexto de creche – Sala de 1 ano**

O primeiro estágio incidiu em contexto de creche, numa instituição em Almada. Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social aprovada canonicamente pela Diocese de Setúbal e que se orienta por Estatutos próprios aprovados pelo Bispo de Setúbal. Encontra-se localizado no centro de Almada junto ao núcleo histórico da cidade.

A instituição abrange três valências: a creche, o pré-escolar e o lar de idosos. Estas valências funcionam em dois edifícios distintos, mas geograficamente próximos, sendo que o pré-escolar e o lar de idosos se encontram incluídos no mesmo.

No que diz respeito ao horário de funcionamento da creche, esta funciona das 7:30h às 19h de segunda a sexta-feira, exceto feriados nacionais e locais (24 de Junho) que coincidam com os dias úteis.

Considero pertinente referir que a creche integra na sua prática pedagógica as diretrizes do Modelo de Avaliação da Qualidade do Instituto da Segurança Social. Este modelo prevê *garantir aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade, adequados à satisfação das suas necessidades e expectativas (...)* (Instituto da Segurança Social, 2011).

De acordo com o Manual de Processos-chave (criado e publicado pela Segurança Social) foram *identificados sete processos-chave de prestação de serviço*. Estes visam, entre outros aspetos, o registo dos diversos momentos da rotina, de acordo com os documentos fornecidos pelo modelo, por exemplo, existe em cada sala um documento onde é registado quem trouxe a criança e a que horas, bem como quem a veio buscar e a que horas, tal como estabelece o quarto processo-chave.

Para além deste modelo, que é imposto pela instituição, a prática pedagógica da educadora *assenta na abordagem High/Scope*.<sup>6</sup> Esta defende que:

*se encararmos a Creche como contexto de educação e não como mero contexto de guarda de crianças, tem de existir um currículo, ou seja, um instrumento pedagógico de desenvolvimento e aprendizagem (in Projeto Pedagógico, 2012).*

Deste modo,

*a organização do currículo em Creche inclui a concepção do espaço, a criação de diferentes oportunidades de actividade, exploração e brincadeira (que lhes permita descobrir e aprender através da sua actividade pessoal), bem como, todo o desenrolar das rotinas diárias (alimentar, mudar a fralda, lavar, dormir, vestir, brincar, actividades livres*

---

<sup>6</sup> Conforme Projeto Pedagógico, 2012.

*e orientadas, observação e registo...)* que requer organização e planeamento rigoroso (in Projeto Pedagógico, 2012).

Este modelo defende *um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas que encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar (...)* (Post & Hohmann, 2011:14), bem como um espaço físico:

*seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe* (idem).

Relativamente à constituição das equipas pedagógicas, à exceção do berçário, existem em cada piso, correspondendo a duas salas de 1 ano no 1º piso e duas salas de 2 anos no R/C, duas educadoras e três ajudantes<sup>7</sup>, sendo que uma das ajudantes é de apoio a ambas as salas, ou seja, em cada sala existe uma educadora, uma ajudante fixa e uma ajudante de apoio cuja função é apoiar ambas as salas nos diversos momentos da rotina, de acordo com um horário previamente combinado entre as equipas de ambas as salas. Por exemplo, na Sala de 1 ano onde incidiu o meu estágio, a ajudante de apoio numa semana apoiava a minha sala durante a hora de almoço e apoiava a outra sala na higiene posterior ao almoço e na semana seguinte apoiava na outra sala durante a hora de almoço e na minha no momento de higiene que se seguia após o almoço.

No que diz respeito ao espaço, de acordo com o Projeto Pedagógico (2012), a sala abrange uma área aproximada de 50m<sup>2</sup> e possui várias janelas, permitindo uma iluminação natural durante grande parte do dia. É composta por uma divisão específica destinada à higiene e o restante espaço encontra-se dividido em *áreas de interesse* (Hohmann & Weikart, 2004:164). Tem ainda acesso a um pequeno espaço exterior semelhante a uma varanda, não coberta. No entanto, devido às condições atmosféricas adversas durante todo o período de estágio não tive oportunidade de observar interacções neste espaço.

À entrada da sala existe uma zona de cabides que se destina aos pertences de cada criança, como os sapatos, casacos, malas, etc. Cada cabide está identificado com o nome da criança e encontra-se por ordem alfabética.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado na instituição para denominar as assistentes operacionais.

A divisão destinada à higiene é constituída por um fraldário, onde se encontra inserido um lavatório com chuveiro e gavetas que são utilizadas para guardar os utensílios de higiene de cada criança. Existe também uma sanita pequena e um lavatório pequeno. Esta divisão contém ao longo de toda a parede lateral uma janela que permite a quem se encontra nessa zona ter visibilidade para a restante sala.

Relativamente à divisão do espaço, a sala encontra-se dividida em seis áreas: a área da expressão plástica, da biblioteca e dos jogos, da psicomotricidade, do tapete, a polivalente e a casinha.

A educadora refere, no Projeto Pedagógico (2012), que a sala se encontra organizada:

*de acordo com o desenvolvimento da criança nesta faixa etária, de modo a proporcionar aprendizagens e experiências, através da descoberta do “eu”, da autonomia, da estimulação sensório-motora, da sensação de segurança e do isolamento/socialização.*

Fazendo referência à área da expressão plástica, a educadora considera que esta área,

*permite que as crianças explorem e utilizem diversos materiais, exercitem a destreza manual e o sentido táctil, (...) incentiva-os a expressarem-se livremente de uma forma criativa (Projeto Pedagógico, 2012).*

Nela existe um móvel onde são guardadas canetas, lápis de cor e de cera, folhas brancas e outros materiais de desgaste, bem como dossiês com documentos importantes, como os documentos de registo anteriormente referidos, o projeto pedagógico, as planificações semanais, etc.. Tornando-se a nível prático um espaço com duas funções: área da expressão plástica e arquivo da sala.

O acesso aos materiais da área de expressão plástica não é livre, requerendo a autorização e supervisão de um adulto.

Devo ainda referir que neste mesmo móvel existe, numa gaveta, um conjunto de animais de plástico que nada tem a ver com artes, o que me leva a crer que poderá eventualmente dificultar a associação das crianças àquele espaço como área das expressões plásticas

A área da biblioteca e dos jogos é constituída por um móvel, ao lado do móvel da área da expressão plástica, que de um lado contem prateleiras e do outro uma divisão fechada com uma porta. Nas prateleiras encontram-se alguns livros à disposição total das crianças e dentro da divisão encontram-se livros e jogos que só podem ser utilizados na companhia no adulto.

A área da psicomotricidade contém alguns blocos de espuma que formam uma zona de subir e descer com escadas e uma rampa, onde é possível *realizar actividades de expressão corporal* (in Projeto Pedagógico, 2012).

A área do tapete, que se encontra entre a área da psicomotricidade e a área polivalente, contém um tapete e tem como objetivo *fazer dos momentos de leitura partilhada um prazer, bem como fomentar o gosto pela leitura, desenvolver a imaginação e partilha de emoções, sonhos e fantasias* (in Projeto Pedagógico, 2012). É também no tapete que é realizado o momento de grande grupo onde a educadora conversa, mostra um livro, canta ou faz pequenos jogos.

A área polivalente *é um espaço amplo que permite ser utilizado de acordo com as necessidades das crianças, mas também (...) dos adultos* (in Projeto Pedagógico, 2012). Contém blocos de espuma que quando unidos formam uma roda.

A área da casinha engloba uma estante alta composta por duas prateleiras e uma gaveta na parte de baixo, bem como um espelho colocado na parede. *Nesta área as crianças podem dar “asas à sua imaginação”, através da recriação de situações vivenciadas* (in Projeto Pedagógico, 2012) no seu dia-a-dia.

Relativamente ao grupo, era composto por doze crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, dos quais setes rapazes e cinco raparigas e nenhum apresentava necessidades educativas especiais.

Considero pertinente caracterizar de modo geral o grupo, e a evolução que fui observando ao longo do estágio, no que diz respeito ao seu desenvolvimento motor, de expressão e compreensão oral, visto que neste contexto se poderá tornar uma condicionante no decorrer da rotina devido à dependência que poderá existir relativamente ao adulto para a execução de algumas faz tarefas diárias.

Assim sendo, é importante referir que no início do estágio três das crianças (dois rapazes e uma rapariga) precisavam de ajuda/apoio para andar (agarrados a uma mesa, à parede, etc.) o que condicionava, mas não limitava, a sua locomoção entre espaços. Na fase final já só uma das crianças é que necessitava desse apoio, com muito pouca frequência.

De uma forma global, as crianças eram capazes de se baixar, levantar de diferentes posições, de segurar objetos com uma ou duas mãos e transportá-los para diferentes sítios. Algumas conseguiam alcançar/colocar objetos a diferentes alturas, trepando e/ou apoiando-se, como por exemplo: quando queriam alcançar os brinquedos da estante.

A nível da comunicação e da linguagem, de um modo geral, o grupo comunicava principalmente de um modo não-verbal, apontando para o objeto, local ou pessoa a quem se queriam referir, expressavam-se igualmente através das expressões faciais, utilizando alguns sons para expressar as suas emoções, como o choro, a gargalhada, o grito e alguns balbucios. Apesar da comunicação não-verbal ser a predominante no grupo, a comunicação verbal também existia. As crianças começavam a dar sentido aos seus desejos, necessidades e/ou interesses, através de uma única palavra, a chamada fase da holófrase. Ao longo do período de estágio o vocabulário de cada criança foi começando a expandir-se. Na fase final do estágio, considero que duas crianças já se encontravam numa fase posterior, formando pequenos enunciados, utilizando substantivos, verbos, advérbios e/ou adjetivos.

A nível da compreensão oral não consigo caracterizar o grupo, isto é, identificar se as crianças compreendem, ou não, determinadas comunicações orais, uma vez que este fator pode ser influenciado por inúmeros aspetos, como por exemplo: a educadora pede a uma criança para se sentar, mas a criança não se senta, ficando a olhar para a educadora. Podemos pensar que a criança não compreendeu o que a educadora lhe pediu, no entanto, como caso isolado, a criança pode apenas não se querer sentar, sentindo um maior interesse por outra situação/objeto. Esta análise a nível da compreensão oral necessitava de um maior acompanhamento do grupo de forma a perceber como é que perante as diversas situações a criança compreende, ou não, o que lhe é pedido.

No Projeto Pedagógico (2012) a educadora caracteriza o grupo como ativo, participativo e criativo, com vontade de aprender, descobrir e explorar. Enuncia características para a

faixa etária dos 12 aos 24 meses como: agarra, esperneia, bate palmas e aperta, anda sozinha ou com muito pouca ajuda, consegue andar às voltas, saltar e imitar ações simples, trepa e sobe de gatas as escadas, diz frases de duas ou três palavras e entende mais palavras do que as que consegue dizer.

### **Contexto de jardim-de-infância – Sala dos 4 aos 6 anos**

O segundo estágio realizou-se em contexto de jardim-de-infância numa zona rural da cidade de Setúbal, na Freguesia do Sado, perto de algumas unidades fabris de referência como a SAPEC, a Portucel e a Lisnave. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2009), *a população desta freguesia é na sua maioria originária do Alentejo, tendo migrado para esta cidade nos anos setenta.*

Esta é uma instituição de rede pública que se encontra inserida no Agrupamento Vertical de Escolas da Ordem de Sant’iago e a sua tutela está entregue ao Ministério da Educação que, em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal, garante ainda a Componente de Apoio à Família e inclui o serviço de almoço e prolongamento de horário.

A instituição engloba a valência de pré-escolar e o 1º ciclo, ainda que no mesmo recinto possuam instalações distintas, isto é, edifícios independentes. As instalações do pré-escolar possuem duas salas destinadas aos grupos que compõem o público-alvo desta valência, três casas de banhos, uma arrecadação, um escritório, duas salas de cabides, um polivalente e um refeitório que se destina igualmente aos alunos do 1º ciclo.

Importa ainda referir que, das três casas de banho, duas destinam-se às salas desta valência e uma aos adultos. A casa de banho das crianças é constituída por três sanitas e três lavatórios, adequados ao tamanho das mesmas, e um chuveiro.

Ao lado de cada uma das casas de banho existe uma divisão destinada aos cabides. Esta divisão contém cabides individuais e identificados com o nome de cada criança, servindo igualmente de arrumação ao material utilizado, sempre que necessário, nas atividades motoras.

No que diz respeito à organização do espaço da sala, importa salientar antes de mais que a educadora refere, no Projeto Curricular de Grupo (2013, como principal preocupação:

*(...) criar uma estrutura de modo a que a criança pudesse ter o maior número possível de atividades à escolha e o material necessário, quer em termos quantitativos, quer qualitativos que lhe proporcionasse oportunidades de seleção e criatividade e apoio aos seus projetos.*

Quanto à disposição das, denominadas *áreas de interesse* (Hohmann & Weikart, 2004:164), a educadora refere-se a essa divisão como espaços que definem a atividade que neles se pode realizar, embora no dia-a-dia se referisse a esse espaços como áreas (Projeto Curricular de Grupo, 2013).

Visto que me sinto mais familiarizada com a terminologia áreas, considero mais adequado fazer a correspondência desses espaços, referidos pela educadora, às *áreas de interesse*. Assim sendo, a sala encontra-se dividida nas seguintes áreas: expressão plástica; construções; casa ou faz-de-conta; expressão dramática; jogos de mesa; biblioteca; computador.

Relativamente à área da expressão plástica, a educadora enuncia, no Projeto Curricular de Grupo, como principais atividades a desenvolver neste espaço a *pintura*, o *desenho*, a *modelagem com plasticina*, o *recorte* e as *colagens*.

Junto a esta área encontra-se o lugar das ciências que, apesar de não ser considerada uma área específica pela educadora, onde poderíamos encontrar materiais para as crianças realizarem diversas experiências, contém os bichos-da-seda e a germinação de diferentes sementes plantadas pelas crianças, bem como os trabalhos expostos no âmbito de experiências realizadas.

Ao lado da área da expressão plástica está a área do computador, composta por um computador equipado com uma impressora. Apesar de durante o meu estágio a impressora não ter sido utilizada (por falta de tinteiro) a educadora disse-me que, no início do ano, tinha tinteiro e as crianças podiam imprimir os trabalhos que faziam. Este é um dos motivos que eu considero que leva à não adesão significativa ao computador, ou seja, como já não podem imprimir os seus trabalhos, as crianças perdem o interesse em usá-lo utilizando esta ferramenta.

A área da casa ou do faz-de-conta encontra-se localizada entre a área do computador e a área das construções, num dos cantos da sala, junto às janelas. Esta área tem diversos materiais que caracterizam, principalmente, a cozinha e o quarto. Podemos encontrar nesta área uma cama, uma cadeira e uma banheira para os bonecos, assim como um balcão de cozinha com fogão, frigorífico e lavatório incorporados; um móvel para arrumar as loiças, um porta roupas onde são guardadas algumas peças de vestuário que as crianças podem usar durante as suas brincadeiras, uma mesa e cadeiras adequadas ao tamanho e uma cesta com diversos alimentos em plástico.

A área das construções ocupa outro dos cantos da sala e é composta por um tapete e uma estante com cestos de materiais de encaixe. Existem também esponjas com formas geométricas e vários animais em plástico.

É neste tapete que a educadora reúne o grupo nos momentos de grande grupo e por isso na parece encontram-se expostos instrumentos de apoio e reguladores de tempo, bem como o diário de grupo, utilizados diariamente.

Entre a área das construções e a área da biblioteca encontra-se a área dos jogos de mesa que é composta por uma mesa onde as crianças podem jogar e uma estante com diversos jogos, entre eles, o jogo da glória (tendo como temática base a higiene dentária) dominós (com temas como as frutas), identificação numérica, puzzles, geoplano e jogos de encaixe.

A biblioteca, apesar de estar localizada junto à entrada da sala, encontra-se no sítio mais recatado da sala, permitindo assim a quem lá esta poder efetuar uma leitura e observação calma dos livros. Esta área é composta por um móvel com livros, divididos em três seções: os livros de casa, os livros da cota azul e os livros da cota vermelha.

Apesar de não estar referenciado no Projeto Curricular de Grupo (2013), outra das áreas existentes na sala é uma área que eu denominei como área da expressão dramática, por fazer exatamente alusão a atividades desenvolvidas nessa área de conteúdos. Nesta área existe um pequeno palco, um fantocheiro e fantoches, alguns construídos pelas crianças.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, o Jardim-de-Infância abre às 9 horas e encerra às 18h30, sendo que das 9 horas às 15 horas decorre a componente letiva, em que os dois grupos de crianças se encontram nas respetivas salas e são acompanhados por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Das 15

horas às 18h30 funciona a Componente de Apoio à Família (prolongamento), que é assegurada por duas assistentes operacionais, onde são reunidas apenas as crianças que usufruem desta componente, assim como a hora do almoço que tem lugar das 12 às 13 horas. Algumas crianças usufruem de um período de acolhimento, das 8h30 e as 9 horas que foi criado de forma a responder às necessidades de algumas famílias.

Importa ainda referir, relativamente à Componente de Apoio à Família, que esta decorre num espaço próprio, o polivalente, que reúne as condições comuns a uma sala, englobando diferentes áreas de trabalho. Visto não ser gerido por uma Educadora de Infância e de forma a tornar aquele período igualmente educativo para as crianças, semanalmente ou quando necessário, as educadoras das duas salas de Jardim-de-Infância e as assistentes que garantem esta componente reúnem-se para traçar objetivos e planear atividades de cariz pedagógico.

Por ser uma instituição da rede pública o seu período de funcionamento respeita com o calendário escolar, o que significa que realiza as mesmas paragens letivas que a escola básica. Durante essas paragens, as crianças que usufruem da Componente de Apoio à Família frequentam o Jardim-de-Infância de acordo com as características do prolongamento em horário completo, ou seja, das 9h às 18h30.

No que diz respeito ao grupo, este era composto por vinte e quatro crianças (uma saiu da instituição na semana em que me integrei) com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, das quais treze eram rapazes e onze raparigas. Duas apresentavam necessidades educativas especiais, no entanto existia mais uma criança a ser referenciada por apresentar dificuldades na expressão oral. Estas crianças contavam com o apoio semanal de uma docente de ensino especial. Recebiam ainda acompanhamento na área da terapia da fala e da psicomotricidade.

Tendo em conta a caracterização realizada pela educadora cooperante no Projeto Curricular de Grupo (2013) e, seguindo como orientação as áreas curriculares definidas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, procederei de seguida à caracterização do grupo.

Na área da Formação Pessoal e Social o grupo era, de um modo geral, autónomo. Demonstravam respeito entre si, ainda que existisse os normais conflitos de partilha ou de poder. Revelavam competências a nível de uma atitude democrática, sendo capazes

de discutir e argumentar sobre diversos assuntos, fruto do trabalho da educadora e dos valores que lhes transmitia.

Na área da Expressão e Comunicação, tal como é referido pela educadora no Projeto Curricular de Grupo (2013), *as crianças manifestam um desenvolvimento esperado para a sua idade*. Mais especificamente no domínio das expressões artísticas, ainda que a educadora refira que as crianças revelavam alguma inexperiência a nível da expressão musical, dança e plástica, na altura em que observei o grupo considero que isso tinha sido ultrapassado, pois demonstravam uma diversidade de conhecimentos e técnicas nos diferentes níveis referidos. No domínio da linguagem, à exceção de uma criança, todas utilizavam um discurso fluente e vocabulário adequado, ainda que algumas delas demonstrassem dificuldades na construção frásica. Uma das crianças revelava sérias dificuldades neste domínio, utilizando um discurso básico, de pequenos enunciados. Algumas crianças já revelavam alguma consciência fonológica. Relativamente à emergência da escrita reconheciam números e letras, bem como identificavam o seu nome, o das outras crianças, assim como começavam a construir pequenas palavras. No domínio da matemática a educadora considerava que o grupo apresentava *um desenvolvimento adequado à idade no que se refere aos números (contagens, sentido do número e associação do símbolo numérico à quantidade)* (in Projeto Curricular de Grupo, 2013).

Na área do Conhecimento do Mundo revelaram-se crianças curiosas, com alguns conhecimentos do meio que as rodeia e alguns conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, no âmbito das ciências naturais. Eram capaz de formular hipóteses para questões que desconheciam.

De um modo global, *dramatizar, inventar histórias, procurar respostas com recurso às ciências experimentais, são interesses manifestados de forma consistente* (in Projeto Curricular de Grupo, 2013).

Quanto à prática pedagógica da educadora, esta assume uma posição democrática, em que a partilha de poder prevalece. Constrói o currículo com base nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* e nas *Metas de Aprendizagem*, tendo igualmente em conta o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a construção

articulada do saber, a exigência de resposta a todas as crianças, os objetivos gerais da educação pré-escolar, o ambiente educativo e as áreas de conteúdo<sup>8</sup>.

Utiliza as artes (expressão plástica) como articulação para trabalhar outras áreas de conteúdos, *facultando oportunidades e ambientes de vivência criativa e experiência estética nas atividades* (in Projeto Curricular de Grupo, 2013) desenvolvidas na sala.

A educadora valoriza o trabalho partilhado: com a outra sala, na articulação entre ciclos, no envolvimento e a participação da família no trabalho da instituição, referindo no Projeto Curricular de Grupo (2013) que:

*a participação [destes agentes] como parceiros educativos tornam as aprendizagens mais significativas e consistentes contribuindo para atingir a principal meta a que o Agrupamento se propõe: o sucesso educativo.*

---

<sup>8</sup> Conforme Projeto Curricular de Grupo, 2013.

### 3.2.1. Na posição de participante-observadora

*A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008:87).*

Descritos os contextos onde decorreu a minha investigação importa agora esclarecer o meu papel enquanto participante-observadora, por ser algo que influenciou esta investigação.

Julgo pertinente começar por referir que tendo coincido a minha função enquanto investigadora com a minha função enquanto estagiária, tornou-se difícil distanciar-me do centro da investigação, correndo o risco de me ter tornado também sujeito em estudo, uma vez que tinha um papel ativo nas actividades diárias da sala, ou seja, era parte integrante da equipa pedagógica, realizando as mesmas tarefas.

Ao contrário da maioria das investigações, em que o investigador desempenha apenas o papel de observador, recolhendo informação através das situações observadas, eu tive de conciliar estes dois papéis, visto ser um período destinado à aquisição de competências enquanto futura educadora de infância simultaneamente com um período destinado à realização da minha investigação. Tornei-me assim uma *investigadora de campo*<sup>9</sup> em que o meu objetivo para além de investigar era tornar-me *parte “natural” do cenário* (Bogdan & Biklen, 1994:128). Se, por um lado, se tornava difícil de distanciar as situações observadas das vivenciadas, sentindo até algum receio de me tornar *indígena* como define Gold (1958, *in* Bogdan & Bliken:125) referindo-se aos investigadores que se envolvem demasiado e se tornam tão ativos que perdem as suas intenções iniciais, por outro tornava mais fácil a minha integração no contexto e, posteriormente, a minha intervenção, podendo até colocar em prática algumas estratégias por mim idealizadas e compreender a sua viabilidade.

Como participante-observadora a informação que fui recolhendo dos contextos contém mais registos de situações vivenciadas do que de situações observadas, o que faz com que a descrição dessas vivências se encontre, de certo modo, minada das minhas

---

<sup>9</sup> Conforme Bogdan & Biklen, 1994:125.

próprias sensações e experiências, tendo muito mais de mim enquanto sujeito de investigação, do que como investigadora.

Importa ainda referir que nem sempre foi fácil separar o *eu* estagiária, do *eu* investigadora e até mesmo do meu próprio *eu*, enquanto sujeito com valores, crenças e saberes, principalmente no que diz respeito à questão de observar mais do que intervir.

Estando eu inserida em contextos que exigem a minha intervenção constantemente, torna-se difícil parar, observar e registar. Esta dificuldade tornou-se mais notória em creche, devido às características do trabalho que se realiza nesta valência, isto é, por serem crianças mais pequenas, encontravam-se ainda muito dependentes dos adultos ao longo dos diversos momentos da rotina. Em jardim-de-infância essa dificuldade não se tornou tão notória, visto que as crianças já estavam completamente integradas na rotina, eram bastante autónomas (apesar de me solicitarem com alguma frequência), por isso exista mais tempo e espaço para observar e analisar as diversas situações enquanto investigadora. Ainda assim, optei por viver e absorver tudo o que os contextos tinham para me dar, deixando as observações para um momento mais calmo durante o qual poderia ponderar e refletir sobre todas as situações.

### **3.2.2. O problema de investigação**

Esclarecida a minha função enquanto investigadora e estagiária, num papel participante-observadora, considero pertinente passar à enunciação do problema que me levou a iniciar esta investigação. Antes de mais importa referir que embora concedesse uma especial atenção à organização da rotina da sala e ao modo como cada momento se processa, a origem da motivação que me levou a escolher esta temática teve lugar no primeiro local de estágio.

Tendo em conta a minha inexperiência, sentir dificuldades na gestão do grupo numa fase inicial em que me estou a adaptar à rotina, ao modo de trabalhar da equipa e a um grupo de doze crianças completamente distintas pode ser considerado normal.

No entanto, quando já me encontro integrada no ambiente educativo, consciente de como se faz “o quê”, onde e em que momento, e as dificuldades persistem, pode

significar que algo não está a correr da melhor forma, sem que as restantes pessoas se apercebam ou o reconheçam. Com isto quero dizer que as dificuldades sentidas tinham origem na desadequada organização da rotina em alguns dos seus momentos, sendo esta uma das principais motivações que me levou à escolha desta temática.

Ainda assim, considero pertinente referir que a consciência das dificuldades sentidas, isto é, a identificação e verbalização das dificuldades não foi manifestada desde início, tal como refiro na primeira reflexão cooperada com a educadora:

*(...) não senti grandes dificuldades em adaptar-me. Tentei, ao longo desta primeira semana, inteirar-me do modo como a equipa trabalhava em cada momento da rotina e dar o meu apoio, sempre que possível e necessário, partilhando com o máximo de crianças possível os diversos momentos da mesma (Reflexão Cooperada – Semana 1 – 22 a 26 de Outubro).*

Agora, ao ler o que escrevi, apercebo-me de como para mim não sentir dificuldades no decorrer da rotina, na altura, significava conhecer e compreender a rotina e a forma como as coisas se processavam. Considero ainda que essa desvalorização inicial das dificuldades sentidas se deve, provavelmente, à minha inexperiência, isto é, julgava ser normal sentir aquelas dificuldades na gestão do grupo pela falta de experiência e por me encontrar há apenas uma semana no contexto.

Devido a alguns constrangimentos relacionais com a educadora cooperante do contexto de creche que me inibiam de ter uma partilha de dúvidas e conhecimentos aberta, nunca cheguei a refletir conjuntamente sobre estas dificuldades, ainda que tenha partilhado numa conversa informal a escolha da minha temática e os motivos que me levaram a escolhê-la.

Embora a problemática da minha investigação não tenha como propósito abordar a relação com os sujeitos nela envolvidos, considero pertinente fazer referência relativamente à minha estreita relação com a educadora cooperante do contexto de creche, por considerar que esse foi outro dos aspetos que, eventualmente, me pode ter feito sentir algumas das dificuldades que mais tarde enunciarei:

*Relativamente ao meu trabalho com a educadora cooperante, senti algumas dificuldades na interação com a mesma, por vezes não me senti incluída nos momentos da rotina, assim como senti algumas dificuldades de*

*comunicação, principalmente receio de a questionar sobre questões inerentes ao contexto de estágio (Reflexão Cooperada – Semana 1 – 22 a 26 de Outubro).*

Para além destes constrangimentos que serviram de inibidores à minha intervenção, importa agora debruçar-me sobre as situações vivenciadas ao longo do estágio em contexto de creche que constituíram a forte motivação que me levou a escolher este tema.

Como referi inicialmente, na Introdução deste relatório, as situações em que senti mais dificuldades, por não saber qual a melhor forma de o fazer, tinham lugar no fraldário e aconteciam principalmente nas transições antes e após o almoço.

Considero pertinente descrever outro momento no qual, normalmente, sentia algumas dificuldades. Após a refeição, surgia um novo momento de higiene onde eram lavadas as mãos, os dentes e mudadas as fraldas a todas as crianças. Este era um momento bastante difícil de gerir, tornando-se até frustrante para o adulto porque, enquanto um adulto mudava a fralda a uma criança, outro lavava outra criança e as restantes dez crianças andavam desordenadamente entre a sala e o fraldário, mexendo em tudo. Tal como num outro momento que descrevi na Introdução, este era um momento em que a atenção especializada ficava apenas na teoria, por ser difícil de a colocar em prática.

Foi a dificuldade em saber como gerir e agir da melhor forma, tendo em conta pressupostos teóricos (anteriormente fundamentados) que defendem a atenção personalizada, a partilha de controlo, a liberdade de escolha e para explorar, que me levaram a adotar uma postura reflexiva sobre esta temática. Tornando-me mais atenta aos diversos momentos, à sua concretização, suscitando uma enorme vontade de saber mais, qual a postura mais adequada e como lidar com as situações que iam surgindo diariamente. Tal como Anna Bondioli (2004:19) defende,

*todo [o] educador consciente [se] pergunta que tipo de influência as atividades habitualmente propostas, as ocasiões sociais e de interação que preenchem a vida cotidiana e as situações de aprendizagem programadas e preparadas têm no desenvolvimento de cada criança e dos grupos infantis.*

Apesar de considerar esta uma temática pertinente a sua escolha deixou-me um pouco reticente quanto à sua viabilidade, por não sabe que realidade iria encontrar em jardim-

de-infância e até que ponto iria conseguir tornar esta temática transversal aos dois contextos, dando seguimento à investigação.

Deste modo, com o objetivo de garantir que a investigação continuava a fazer sentido no contexto seguinte, senti a necessidade de traçar algumas linhas gerais do que gostaria de abordar, independentemente das realidades: conhecer e compreender como se organiza uma rotina, a importância que uma organização adequada tem nas e para as crianças, qual o papel do adulto enquanto agente organizador e gestor da rotina diária de um grupo de crianças com determinadas características e a importância da avaliação da rotina.

Sendo as educadoras cooperantes o ponto de referência desta investigação, importa escutar as suas conceções e interpretá-las tendo em conta o que foi observado, surgindo assim como questão geral a desenvolver neste relatório:

***Quais as conceções das educadoras sobre as rotinas e como é que as desenvolvem?***

De acordo com a situação-problema anteriormente apresentada, considero que um ajuste na organização das rotinas poderá solucionar estes os problemas. Em concordância com Hohmann, Banet e Weikart (1979:81),

*quando a rotina diária é bem utilizada, pode proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite a actividade e a criatividade de crianças e adultos.*

Deste modo surge a **questão de investigação-ação**:

***Como otimizar a organização das rotinas em Creche e Jardim-de-Infância?***

Tentarei responder a esta questão através da apresentação de estratégias, com base na minha experiência prática e nos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica, tendo a plena noção da sua viabilidade.

### 3.2.3. A intervenção

Estando eu num contexto pela primeira vez, onde tudo é novo, sentindo-me deslumbrada com tudo e com uma enorme vontade de aprender e apreender tudo o que me rodeia, torna-se difícil dar a devida atenção à minha investigação. Assim sendo, a minha intervenção nos contextos enquanto investigadora coincidiu com as minhas ações quotidianas e por isso não existem procedimentos específicos de intervenção a enunciar.

Importa referir-me aos fatores que considero terem sido condicionantes e inibidores quanto à minha intervenção: a minha inexperiência, a minha personalidade tímida, reservada e o tempo disponível para desenvolver a investigação nos contextos, considerando que os dois últimos foram os que tiveram maior impacto no desenvolvimento deste estudo.

Como tenho vindo a referir nos diversos pontos deste capítulo – *Metodologia* – existiu na minha relação com a educadora cooperante do contexto de creche uma barreira relacional que acabou por influenciar negativamente a minha intervenção nesse contexto. Em primeiro lugar, a minha personalidade pois, ainda que me considere uma pessoa extrovertida, não me consigo desvincular da minha timidez e reserva inicial, que neste caso se manteve durante quase todo o período de estágio por sentir da parte da educadora, uma certa hostilidade relativamente à minha presença na sala, ainda que esta se revelasse completamente surpreendida por me sentir assim. Outro dos fatores que considero ter constituído esta barreira foi o facto de a educadora nunca ter sido cooperante e por isso não saber que tipo de apoio me deveria dar, deixando-me desamparada, esperando sempre mais de mim do que aquilo que eu realmente lhe conseguia dar, devido à minha inexperiência. Para além disto, a educadora cooperante também enfrentava um período especialmente sensível da sua vida, a maternidade, o que lhe levava a ter determinadas atitudes que inicialmente me deixavam um pouco desconfortável, tal como refiro na reflexão cooperada da primeira semana, de 22 a 26 de Outubro:

*Ao longo da conversa fui tendo conhecimento do motivo pelo qual a educadora, por vezes, tinha determinadas atitudes, como por exemplo fazer questão de mudar as fraldas antes do almoço. Isto deve-se ao facto de a*

*mesma se encontrar em período de amamentação e este ser o único momento de higiene que tem oportunidade de compartilhar com as crianças, fazendo assim questão de o partilhar com o máximo de crianças possível.*

Ainda assim, se em contexto de creche senti bastantes dificuldades em intervir pelas razões anteriormente referidas, ao integrar o contexto de jardim-de-infância decidi adotar uma nova postura perante a educadora cooperante, pois em concordância com Bogdan & Biklen (1994:128) *uma pessoa mais tímida poderá ter de treinar ser mais assertivas ao iniciar conversas e a apresentar-se aos outros.*

Relativamente ao tempo disponível para desenvolver esta investigação, considero-o curto quer para a vasta recolha de informações, quer para a minha intervenção, como para ajudar a ultrapassar os constrangimentos e problemas anteriormente referidos.

Embora a minha intervenção implicasse, de acordo com as características da investigação-ação, uma melhoria no local, sendo eu uma estagiária inexperiente nunca me senti confiante para alterar a prática realizada pela equipa. Deste modo, os procedimentos de intervenção utilizados basearam-se apenas em conversas informais e reflexões com as educadoras cooperantes, bem como na aplicação pontual de estratégias que considerava poderem melhorar o decorrer daquele momento, tentando conhecer e compreender os seus resultados. Foi através da minha vivência diária nos contextos, das aprendizagens que fui fazendo ao longo dos dois momentos de estágio que tentei responder, da melhor forma possível, à questão de investigação-ação.

Com a minha intervenção tentei melhorar o dia das crianças, tornando a rotina, a transição entre momentos e cada momento o mais seguro e significativo para elas. Procurei dar às crianças aquilo em que acreditava, pondo em ação as motivações que me levaram a escolher este tema.

Por fim, importa ainda referir que, se por um lado considero que o contexto de creche tinha muito a melhorar no que diz respeito à gestão da rotina e dos momentos adjacentes à mesma, por outro, o contexto de jardim-de-infância não tinha nada a apontar, existindo inclusive a necessidade de conversar com a educadora para compreender qual a perspectiva dela, o que pensava que poderia ainda ser melhorado e então, perante a opinião da educadora tentar arranjar estratégias para poder tornar aquele momento ainda

mais organizado. Deste modo, as observações registadas neste último contexto estão direcionadas para as minhas dificuldades pessoais sentidas na gestão do grande grupo nos diversos momentos da rotina, fruto da minha inexperiência.

Gostava ainda de referir que a minha intervenção serviu igualmente para evoluir enquanto profissional de educação, tentando conhecer muito mais sobre o tema tendo como referência contextos reais que me serviram como base de comparação entre um contexto com algumas falhas e outro realmente bem organizado.

## **4. Narrativa descritiva e interpretativa da intervenção**

Fundamentados os pressupostos teóricos adjacentes à temática do relatório e justificadas as minhas escolhas metodológicas, importa agora descrever a intervenção realizada e interpretar a informação recolhida nos contextos. Deste modo, considero pertinente começar por realizar uma descrição e, simultaneamente, reflexão sobre a organização do tempo e da forma como a rotina diária se processa. Posteriormente irei analisar e refletir, igualmente, sobre as conceções e saberes das educadoras cooperantes, tendo em conta as suas respostas ao meu questionário.

### **4.1. O quotidiano dos contextos<sup>10</sup>**

Importa agora dar ênfase ao que ao longo do período de estágio recolhi, fazendo uso dos dispositivos e procedimentos anteriormente apresentados. Considero pertinente começar por descrever o quotidiano dos contextos separadamente, começando pelo contexto de creche e passando para o contexto de jardim-de-infância. Embora eu participasse em todos os momentos da rotina, considero pertinente cingir a minha descrição ao trabalho da equipa pedagógica, pois só assim conseguirei refletir sobre os procedimentos dos diversos momentos da mesma.

Por considerar elementos importantes no apoio e regulação da rotina, adjacente a este subcapítulo, criarei outro destinado à descrição dos instrumentos apoiantes e reguladores da rotina diária adotados pelas educadoras cooperantes.

#### **Contexto de creche – Sala de 1 ano**

Antes de fazer uma descrição mais pormenorizada, com base nos dados que recolhi durante a observação do contexto, dos diversos momentos da rotina, considero relevante começar por fazer referência à organização temporal da sala de creche concebida pela educadora cooperante e restante equipa, presente no Projeto Pedagógico:

---

<sup>10</sup> Conforme *Dossier Pedagógico em Creche* (2012) e *Dossier Pedagógico em Jardim-de-Infância* (2013).

*7h30m/9h15m – Acolhimento numa das salas do piso;*  
*9h20m – Acolhimento na Sala (...);*  
*9h30m – Momento de grande grupo;*  
*9h45m/10h3*  
*0m – Actividades lúdicas livres ou orientadas;*  
*10h30 – Merenda;*  
*10h45m – Higiene e preparação para o almoço;*  
*11h00m – Almoço;*  
*11h45m – Higiene e preparação para o repouso;*  
*12h00m/14h45m – Repouso;*  
*14h45/15h00m – Acordar/Higiene;*  
*15h00 – Lanche;*  
*15h45m – Higiene;*  
*16h00m/18h00m – Actividades de escolha livre;*  
*18h00m – Merenda;*  
*18h00m/19h00m – Saída da Instituição.*

Passando então à descrição detalhada dos diversos momentos da rotina, o acolhimento era realizado até às 9 horas por uma das ajudantes e, a partir dessa hora, as educadoras de ambas as salas acompanhavam a ajudante nesse processo. Durante este período, as crianças que já se encontravam na sala, na maioria das vezes, brincavam livremente. A equipa encontrava-se disponível para receber as crianças que iam chegando, sem nunca deixar de prestar atenção às que por ali andavam.

Não pude deixar de reparar na diferença entre o *agir* das ajudantes do piso durante este momento. Importa antes de mais referir que as equipas do piso organizavam-se de forma a que todas as semanas fosse uma ajudante diferente a fazer este momento de acolhimento. Por este motivo, tive oportunidade de observar três modos de agir diferentes, ainda que dois deles fossem em muito semelhantes. Durante este momento duas das ajudantes permitiam que as crianças brincassem livremente, já a terceira ajudante tinha por hábito, durante este período, reunir o grupo de crianças já presentes e cantar ou contar uma história, utilizando, por vezes, um fantoche. Esta última estratégia tornava o momento mais calmo quer para as crianças que já lá estavam, quer para as que chegavam.

Por volta das 9:30h os grupos eram separados, ou seja, o grupo que não pertencia à sala onde era feito o acolhimento dirigia-se para a sua sala. Embora existisse esta separação, o momento de acolhimento não terminava, chegando por vezes a coincidir com o momento de grande grupo, visto que não existia uma hora estabelecida com as famílias para o fim desse momento.

Entre o período em que o grupo era reunido na sala e o momento de higiene que antecedia a hora do almoço, a rotina era bastante flexível, não se tornando possível descrever com exatidão as alturas específicas de cada momento uma vez que estes não aconteciam sempre com a mesma ordem ou à mesma hora. No entanto, alguns dos momentos aconteciam sempre, ainda que em diferentes períodos, como é o caso do lanche da manhã.

De forma a tornar mais perceptível, para quem lê esta descrição, a flexibilidade e a variação deste período da manhã criei uma tabela com três dias *tipo*:

|  | <b>Dia Tipo 1</b>   | <b>Dia Tipo 2</b>   | <b>Dia Tipo 3</b>                                      |
|--|---|---|--|
| <b>Período da manhã:</b>                                 |   |   |  |
| <i>9h20m – Acolhimento na Sala (...);</i>                | Reunião do grupo no tapete para cantar os “bons dias” e ler uma história; | Reunião do grupo na mesa para actividade dirigida/planificada pela educadora; | Momento de brincadeira livre nas áreas;                |
| <i>9h30m – Momento de grande grupo;</i>                  | Reunião do grupo na mesa para o reforço da manhã (fruta e bolachas);      | Reforço da manhã;   | Pausa para reforço da manhã;                           |
| <i>9h45m – Actividades lúdicas livres ou orientadas;</i> | Momento de brincadeira livre nas áreas;                                   | Momento de brincadeira livre nas áreas;                                       | Continuação de momento de brincadeira livre nas áreas; |
| <i>10h30 – Merenda;</i>                                  | Momento de arrumar;   | Momento de arrumar;   | Momento de arrumar;                                    |
| <i>10h45m – Higiene e preparação para o almoço;</i>      | Reunião do grupo para momento de higiene.                                 | Reunião do grupo para momento de higiene.                                     | Reunião do grupo para momento de higiene.              |

Ao comparar o que observei diariamente com a organização temporal pré-estabelecida pela equipa, no Projeto Pedagógico (2012), constato que nem sempre existia o momento de grande grupo posterior ao acolhimento, que à partida seria a reunião das crianças em

grande grupo para a partilha de histórias, cantigas ou outros assuntos que a educadora considerasse pertinentes.

Ao longo do dia existiam quatro momentos de alimentação. O primeiro tinha início, como referido anteriormente, por volta das 10 horas, quando era dada fruta e/ou bolachas às crianças. Para a realização deste momento pedia-se às crianças que se sentassem, à mesa, nos seus lugares e era distribuída a fruta. Nem todas as crianças gostavam de fruta, por isso, essa, era substituída por bolachas. No entanto, todas comiam bolacha após comer a fruta.

Embora durante o meu estágio não me tivesse apercebido, ao descrever com maior exatidão o decorrer da rotina deparei-me com a falta de um momento de higiene antes e após este momento de alimentação, ou seja, as crianças quando acabavam de lanchar iam brincar, sem lavar as mãos com as quais pegavam os alimentos. Ainda que compreenda que estar constantemente a alternar entre alimentação e higiene possa retirar tempo às restantes atividades, julgo que a utilização de uma toalhita para limpar as mãos e a boca a cada criança, logo na mesa, antes e após o lanche, poderia evitar alguns problemas de higiene, seja para a proteção das crianças ou pela higienização dos brinquedos e utensílios com os quais brincam.

Um pouco antes das 11 horas, dava-se a transição entre o momento de exploração livre ou dirigida e o momento da alimentação, passando, indispensavelmente, por um momento de higiene.

As crianças eram reunidas no fraldário para lavarem as mãos. Após este momento de higiene era, quase sempre, dada água às crianças. Beber água era outro momento que variava no espaço e no tempo, não existindo um momento pré-definido para isso, esta podia ser realizada no fraldário, enquanto as crianças aguardavam a sua vez para lavar as mãos, nos respetivos lugares à mesa, enquanto aguardavam a chegada da refeição ou igualmente no fraldário, após a refeição. No entanto, devo referir que as crianças podiam beber água a qualquer altura do dia, bastava pedirem.

À medida que as crianças lavavam as mãos iam-se sentar à mesa e eram-lhes colocados os babetes para o segundo momento de alimentação, o almoço. Em simultâneo, a ajudante preparava as refeições para servir, distribuindo a refeição que vinha preparada da cozinha pelas taças e pratos.

Na grande maioria dos dias observados existia um período de espera entre a colocação dos babetes e a chegada das refeições, passando este a ser um momento no qual as crianças brincavam umas com as outras, sentadas à mesa, retirando os babetes e/ou acabando mesmo por sair do lugar. Quando este período se prolongava mais que o desejado e as crianças já estavam muito agitadas, a educadora dava-lhes livros para irem vendo até a refeição chegar e/ou cantava as canções, denominadas como mimadas<sup>11</sup>, que conhecemos como tradicionais como “o balão do João”, “a saia da carolina”, “a loja do mestre andré”.

Quando a ajudante trazia os tabuleiros com o almoço, eram distribuídos os pratos com a refeição (carne ou peixe, mais o acompanhamento). Cada prato continha uma colher proporcionando à criança uma oportunidade de comer sozinha. No entanto, esta oportunidade durava poucos minutos para algumas das crianças, uma vez que a educadora e a(s) ajudante(s), assim que se encontravam todas as crianças servidas, começavam a dar a sopa, o segundo prato e a fruta utilizando essa mesma colher. Muitas vezes o tempo exploratório da criança era reduzido ou inexistente, fazendo com que comessem com as próprias mãos, enquanto a educadora os alimentava com a colher.

Apesar do uso dos dedos para comer ser *uma vantagem em processos de aprendizagem ativa*, uma vez que *manipular directamente a comida proporciona experiências tácteis variadas* (Goldschmied & Jackson, 1994 in Post & Hohmann, 2011:224), considero importante que os adultos *estejam alertas aos sinais de que os bebés já estão preparados para passarem a comer sozinhos uma parte da sua refeição* (Post & Hohmann, 2011:224).

Tentei sempre colocá-lo em prática durante o meu estágio, a equipa deveria começar a alimentar as crianças que ainda não sentiam tanta curiosidade para comer sozinhas, dando assim tempo às restantes para explorarem livremente aquele momento, pelo menos uma parte da refeição, neste caso específico o segundo prato.

No entanto, apesar de inicialmente algumas crianças serem privadas desta exploração, no final a equipa começou a permitir que algumas crianças comessem a fruta sozinhas. Acredito que isto também estivesse relacionado com a gestão do tempo, uma vez que duas pessoas, por vezes três, tinham de garantir a alimentação de doze crianças no

---

<sup>11</sup> Registo da aula de Estágio I

menor período de tempo, de modo a não tornar a espera demasiado extensa para as crianças.

Como futura educadora, a minha sugestão, perante esta situação, seria colocar uma colher à disposição das crianças, como era feito, e utilizar uma outra para dar a sopa à criança, ao mesmo tempo que a criança come o segundo prato com a sua colher, fazendo com que nenhuma delas tenha de esperar para ser alimentada. Cheguei inclusive a aplicá-lo uma vez, neste contexto, quando uma das crianças queria tanto comer sozinha que não me deixou ajudá-la. Perante essa situação respeitei a vontade da criança e pedi autorização à educadora para ir buscar outra colher, aplicando assim a estratégia acima referida. Julgo que a criança se sentiu satisfeita por poder partilhar este momento comigo, sem que fosse privada de explorar e fazê-lo por si, pois não levantou mais nenhum problema em que eu a alimentasse, revelando-se até com uma expressão facial mais descontraída e feliz.

Após a refeição, sucedia um novo momento de higiene no qual eram lavadas as mãos, os dentes e mudadas todas as fraldas. Quando iniciei o meu estágio, este era um momento bastante complicado de gerir porque, ao mesmo tempo que um adulto mudava a fralda a uma criança e outro adulto lavava outra criança, dez crianças andavam desordenadamente entre a sala e o fraldário, mexendo em tudo. Uma das crianças, num destes momentos caíu e cortou a língua com os próprios dentes. Era necessário estar constantemente a pedir que se sentassem ou a sentá-los, parando o que estávamos a fazer e descorando da atenção especializada que deveríamos dar à criança de quem estávamos a tratar.

Com o tempo, a equipa foi adaptando este momento de forma a torná-lo mais fácil. Assim sendo, quando mais de metade das crianças já estavam almoçadas, a ajudante ou a educadora levava para o fraldário duas ou três crianças, sentava-as e começava a tratar delas uma a uma. Assim que todas estavam almoçadas o outro adulto ia para o fraldário ajudar nos cuidados de higiene. Quando a ajudante de apoio se encontrava na sala durante este momento de higiene era permitido uma melhor organização deste momento, uma vez que um adulto ficava responsável por lavar a boca, os dentes e as mãos, outro adulto por mudar as fraldas e o terceiro por acabar de dar as refeições, posteriormente limpar a zona de refeições e, simultaneamente, ir deitando as crianças.

Após a higiene, por volta do meio-dia, as crianças iam-se deitando, acompanhadas pelo adulto que as ajudava e aconchegava. Algumas crianças utilizavam chucha para dormir. Era colocada música apropriada a este momento de forma a torna-lo mais relaxante e ajudando as crianças a adormecer. O adulto que ficava na sesta ajudava-as a adormecer embalando-as na própria cama.

Por ser um momento de repouso, não tinha muitas observações a registar, a não ser o alargado tempo que algumas crianças levavam a adormecer e/ou o pouco tempo que dormiam, acabando por acordar as restantes. De modo a fazer face a este problema considero importante *ajustar os horários individuais das sestas de cada criança, reconhecendo que a necessidade de sesta de cada criança varia com a idade e as circunstâncias pessoais* (Post & Hohmann, 2011:243), bem como *proporcionar alternativas sossegadas para as crianças que não dormem* (Post & Hohmann, 2011:244) ou que dormem muito pouco. Essas alternativas poderão passar por brincar calmamente com livros, jogos ou outros brinquedos numa zona afastada da zona da sesta.

Apesar de existir este momento pré-estabelecido destinado à sesta, tive oportunidade de observar que, quando uma criança tinha necessidade de repouso era colocado à sua disposição uma espreguiçadeira, como aconteceu algumas vezes quer no momento da manhã (em que uma criança por andar doente necessitava de dormir mais), quer ao fim da tarde (resultado do cansaço do dia). No entanto, não posso deixar de referir que esta atenção sobre a necessidade de repouso foi algumas vezes desvalorizados pela equipa, principalmente pela ajudante de apoio, alegando que as crianças tinham de se habituar à rotina e que não poderiam dormir a qualquer hora.

Antes de passar à descrição da restante rotina, importa referir que, salvo raras exceções, a partir das 14 horas a educadora ia-se embora, por estar a usufruir de licença de maternidade, o que fazia com que fosse a ajudante a gerir os diversos momentos durante o período da tarde, por vezes com a ajuda da ajudante de apoio.

Por volta das 15 horas as crianças começavam a ser levantadas de forma a indicar a hora de acordar. Quando uma grande parte do grupo já estava acordado, a ajudante começava a levantar as crianças, pedindo-lhes que se dirigissem ao fraldário para realizar mais um momento da sua higiene: a muda da fralda. À medida que iam sendo mudadas, dirigiam-se para a zona das mesas, para lanchar. Enquanto um dos adultos

cuidava da higiene de cada criança, o outro arrumava as camas, no caso da ajudante de apoio estar na sala neste período. Quando muitas crianças já estavam sentadas à mesa e os lanches já estavam disponíveis o adulto que estava a arrumar as camas colocava os babetes e começava a dar os lanches. No caso da ajudante se encontrar sozinha na sala com as doze crianças, tratava da higiene e de dar os lanches primeiro e, só depois, arrumava as camas.

Este era um momento bastante calmo, apesar da pluralidade de tarefas a desenrolar-se ao mesmo tempo. As crianças ainda estavam a acordar e por isso, mesmo quando se sentavam à mesa à espera do lanche, não existia uma grande ansiedade ou vontade de brincar.

Posteriormente vinha um momento de higiene no qual eram lavadas as mãos e as bocas. Neste momento aproveitava-se igualmente para lavar a cara à criança, para lhe colocar creme e pentear. Este cuidado é especialmente valorizado pela ajudante e adotado pela restante equipa. Numa conversa informal, no fraldário, questionei a ajudante sobre a razão de ter esta atenção especial com as crianças. Esta respondeu-me que como as crianças tinham acordado da sesta há pouco tempo, gostava de as arranjar para que quando os pais chegassem estivessem prontas e com um ar cuidado.

Posto isto, as crianças retomavam ao tempo de brincadeira livre. Apesar de nunca ter observado, existia ainda um outro momento de alimentação, a merenda, que era realizado na sala de saídas. Estas duravam até às 19h, apesar de começarem pouco depois dos lanches, momento em que alguns pais ou avós as iam buscar.

Devo ainda referir que, relativamente à higiene, apesar de existirem momentos pré-estabelecidos na rotina para esta tarefa, este momento se proporcionava sempre que necessário, como por exemplo, no caso de uma criança ter a fralda suja.

Embora não tenha referido nenhum momento concreto relativamente ao tempo de grupo ou ao tempo de escolha livre, estes são os momentos com maior duração em toda a rotina e porventura o momento no qual são realizadas o maior número de aprendizagens. Este momento iniciava-se após a reunião do grupo na respetiva sala, até ao momento da higiene que antecedia o almoço, sendo interrompido pela merenda, e repetia-se após o lanche, mas apenas como tempo de escolha livre.

Antes de mais, considero pertinente definir, em traços largos, o que entendo por tempo de grupo e tempo de escolha livre: o primeiro consiste na reunião do grupo completo, ou de três ou quatro crianças, para a exploração de *um determinado conjunto de materiais ou para fazerem parte da mesma atividade* (Post & Hohmann, 2011:280) e o tempo de escolha livre caracteriza-se pelo *período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores* (Post & Hohmann, 2011:249).

Inserido no tempo de grupo tive oportunidade de observar duas dinâmicas diferentes: o trabalho em pequeno grupo e o trabalho em grande grupo, realizando atividades de exploração dirigida.

Relativamente à dinâmica de pequeno grupo, uma das atividades realizadas nestes moldes foi a digitinta que consistia *na colocação de uma pasta, feita com água e café, na mesa e deixar que cada criança explore e desenhe* (Reflexão Semana 1 – 22 a 26 de Outubro). A educadora realizou esta atividade com quatro crianças de cada vez, respeitando o tempo de exploração de cada um.

*Ao questionar a educadora sobre a forma como organizou o grupo na realização da atividade, esta disse-me que através do pequeno grupo consegue dar maior atenção às crianças que se encontram a explorar os materiais e permite uma maior liberdade na exploração individual, tendo como inspiração as ideologias do modelo curricular High Scope, que defende que o trabalho em pequeno grupo, por norma não mais de quatro, possibilita um maior contacto físico entre a criança e o educador (...). Esta dinâmica, em pequeno grupo, poderá também estar relacionado com o tipo de materiais utilizado, no caso de se utilizar tintas ou algum material que não deva ser ingerido, pois permite um maior controlo/segurança* (Reflexão Semana 1 – 22 a 26 de Outubro).

Embora a dinâmica de grande grupo não fosse muito utilizada pela educadora nas atividades dirigidas, tive oportunidade de observar o trabalho em grande grupo na exploração da abóbora na qual a educadora decidiu reunir o grupo completo numa mesa. Esta atividade tinha como intuito dar a conhecer às crianças a abóbora nas suas diferentes formas, isto é, inteira, partida, crua e confecionada:

*A educadora começou por colocar a abobora em cima da mesa e deixou que todas as crianças mexessem, depois partiu a abobora e falou sobre o seu interior, enquanto a ajudante partia alguns pedaços para as crianças explorarem. Foi dado às crianças tempo para explorar a abóbora: saborear, cheirar, observar as pevides e os fios no interior, perceber a diferença entre a parte exterior e interior, etc. (...).*

*Embora o momento de grande grupo seja, por norma, mais desorganizado por envolver um maior número de crianças, este momento correu bastante bem. As crianças mantiveram-se no seu lugar a explorar, com atenção ao que a educadora ia dizendo (Reflexão Semana 6 e 7 – 26 de Novembro a 5 de Dezembro).*

Devo referir por fim que, apesar de não se realizarem atividades dirigidas, em grande grupo, todos os dias, por vezes a educadora, num momento de escolha livre, ia buscar o saco dos “legos” e convidava as crianças a brincar com os mesmos. Não existia uma sequência organizada destes momentos, um momento destinado a uma atividade dirigida/tempo em grupo podia surgir antes ou depois de um momento de tempo de escolha livre, bem como ambos podiam estar a realizar-se em simultâneo com crianças diferentes.

Não posso terminar esta descrição dos vários momentos da rotina sem deixar bem claro que, apesar de existir esta organização da rotina, não deixa de ser bastante flexível tendo em conta as necessidades pontuais das crianças. Por exemplo, uma criança que acordou muito cedo e a meio da manhã necessita de dormir é colocado à sua disposição uma espreguiçadeira, como referi anteriormente, ou uma criança que na hora do almoço está a dormir à mesa não é forçada a comer, mas sim colocada na cama, dando-se o almoço, pelo menos a sopa, quando a criança acordar.

Apesar de não constar na enunciação dos momentos da rotina que recolhi no Projeto Pedagógico realizado pela educadora, existe um momento que considero especialmente relevante, não só pelo número de vezes que se repete, mas também pelas aprendizagens explícitas e implícitas que dele advêm: o momento de arrumar.

Uma vez que este momento não era muito coeso para o grupo, propus definir, com o parecer da educadora, estratégias que levassem as crianças a participar nesse momento.

Realizando uma articulação com o *Projeto de Intervenção* realizado em contexto de estágio para a unidade curricular *Didática da Educação de Infância I*, passo assim a citar os procedimentos utilizados pela educadora, por mim descritos, durante esse momento:

*Relativamente à estratégia utilizada pela educadora, no momento de arrumar, era cantada uma das músicas, normalmente, utilizadas para esse momento - Está na hora de arrumar, as coisinhas no lugar - e dizia-se às crianças para arrumar, dando o exemplo. A música era cantada uma vez, quando a educadora achava que era oportuno arrumar: iam passar para outra sala (no caso do momento do acolhimento/saída); queria realizar com o grupo algum tipo de atividade e/ou estava na hora da refeição (merenda ou almoço).*

Tendo em conta esta estratégia, fui sentindo, ao longo do estágio que este momento não tinha grande significado, pois a maioria das crianças continuavam nas suas brincadeiras, enquanto a educadora e/ou a ajudante presente na sala arrumavam.

Deste modo, através das observações realizadas, reparei que as crianças, na sua maioria, se sentiam atraídas/interessadas por um mocho, em fantoche, que uma das ajudantes, por vezes, utilizava em momento de grande grupo, contando histórias, cantando e/ou simplesmente conversando com as crianças. Considerando assim esta proposta bastante pertinente como estratégia a aplicar.

Assim sendo, este momento ganhou uma nova e flexível dinâmica:

*Após a educadora anunciar o momento de arrumar e cantar a música, eu trouxe o Tó até à sala (...) dizendo que trazia um novo amigo, o Tó, para ajudar os meninos a arrumar os brinquedos e fui agarrando alguns brinquedos e colocando no lugar, enquanto eles se aproximavam. (...) todos quiseram conhece-lo. (...) pedia para uma criança arrumar um determinado brinquedo, enquanto o Tó arrumava outro e quando ambos tínhamos arrumado o brinquedo no lugar, eu dizia “Boa! Dá “cinco” ao Tó!”. (...) Quando terminávamos de arrumar o Tó despedia-se dando um beijinho e um “abraço” a todos, mesmo aos que não lhe davam tanta importância.*

Caracterizei, inicialmente, esta dinâmica como flexível porque, apesar do excerto da minha descrição da estratégia, os dias não são todos iguais, não correm todos da mesma forma, e a adesão à minha proposta não sortia sempre o mesmo efeito. Foi um processo gradual e com o decorrer do tempo fui tentando introduzir novas “metas” na minha estratégia, não só de modo a alargar o número de crianças envolvido, mas também de forma a proporcionar aprendizagens que considero implícitas neste momento, uma delas tinha a ver com a noção de quantidade e de número, ao dizer “*Agora vamos arrumar todos os bebés*”, “*E agora todos os livros*”.

Em modo de conclusão, relativamente à minha intervenção neste momento, considero que,

*com apoio paciente e encorajamento, as crianças podem participar no processo de limpeza e de arrumação e apreciar o contacto, interação e satisfação que lhes estão inerentes (Post & Hohmann, 2011:269).*

Agora que descrevi, narrei e refleti sobre a organização do tempo como parte da rotina, bem como sobre alguns episódios em que intervim no contexto de creche, importa agora fazê-lo relativamente ao modo como as rotinas se organizaram no contexto de jardim-de-infância.

### **Contexto de jardim-de-infância – Sala dos 4 aos 6 anos**

A **organização do tempo** na sala, de acordo com o Projeto Curricular de Grupo, encontrava-se estruturada da seguinte forma:

*9h – Tempo de grande grupo (conversar, contar novidades, marcar a presença, acertar o calendário diário, registar o estado do tempo)*

*9h30m – Tempo de planear*

*9h45m – Tempo de trabalho nas áreas (pequeno grupo, pares, e individual)*

*10h30m – pequeno lanche (leite escolar)*

*11h15m – Tempo de arrumar*

*11h30m – Partilha do trabalho realizado*

*12h – Almoço*

*13h – Escovagem dos dentes*

*13h15m - Tempo de grande grupo – leitura de histórias; propostas para o início ou desenvolvimento de projectos a decorrer*

*13h45m – Tempo de trabalho nas áreas (pequeno grupo, pares, e individual)*

*14h30m – Tempo de arrumar*

*14h45m – Tempo de avaliar o plano diário individual*

*- Registrar as Notícias*

*15h – Saída*

Fazendo agora uma abordagem mais descritiva da organização diária, na componente lectiva, importa referir que, às 9 horas, as crianças dirigiam-se à divisão dos cabides, onde deixavam os seus pertences e vestiam o bibe. Posto isto, a criança e a(s) pessoa(s) que a vinham trazer à escola acompanhavam-na à respetiva sala.

As primeiras tarefas das crianças ao entrarem na sala eram as de marcar a sua presença e a de planear as áreas para as quais desejavam ir brincar durante aquele dia. Este era também um momento em que as crianças aproveitavam para partilhar os trabalhos e projetos que tinham realizado ou ainda estavam em curso. Entretanto as crianças despediam-se do(s) familiar(es) e sentavam-se no tapete. Até a maioria do grupo chegar as crianças presentes tinham toda a liberdade para conversar e partilhar o que quisessem com as restantes. Normalmente as crianças chegavam entre as 9h e as 9h10, o que fazia com este período de espera não se tornasse excessivo.

Sendo este um momento de acolhimento, a equipa encontrava-se totalmente disponível para receber os pais ou qualquer familiar.

Apesar de o momento em que a educadora integrava o grupo ser uma variável difícil de descrever, posso enumerar duas situações que normalmente aconteciam, uma delas sucedia quando já se encontravam muitas crianças no tapete, tornando-se necessário manter aquele momento de partilha entre elas calmo e organizado; outra das situações tinha a ver com a organização pré-estabelecida do tempo, isto é, mesmo que ainda não tivessem chegado todas as crianças ou a maioria e já passasse da hora pré-estabelecida a educadora dava início ao momento seguinte. Em qualquer uma destas situações quando a educadora sentava-se no tapete com o grupo e conversava com as crianças sobre temas que se encontravam a desenvolver na sala, sobre partilhas que as crianças quisessem

fazer, partilha de notícias, contar o que tinham feito em casa ou situações vividas.

Importa ainda referir que durante o meu período de estágio eu integrava-me no grupo assim que as crianças se começavam a sentar, aproveitando esse momento para as conhecer, ouvindo as suas partilhas e estabelecendo pequenos diálogos.

Por volta das 9h30 a educadora dava indicações para a criança responsável pelas tarefas acertar o calendário e o mapa do tempo. Depois de atualizados estes instrumentos, a criança em questão dava ordem para que o grupo começasse a cantar uma canção de “bom dia”. Durante a canção, a criança ia dando indicações da velocidade (rápido ou lento) e intensidade (alto e baixo) com que o grupo devia cantar, desempenhando o papel de um maestro. Ao questionar a educadora sobre esta estratégia, esta explicou-me ter adotado esta estratégia pois se tornava num momento de enaltecimento individual pelo qual todas as crianças passavam importante para o aumento da confiança e auto-estima perante o grande grupo.

Terminado este momento, por volta das 9h45, a educadora dava permissão para que as crianças dessem início às atividades que tinham planeado, nas respetivas áreas, ainda que existisse por vezes, antes disso, a partilha de alguma informação sobre trabalhos ou atividades que surgiriam no decorrer do dia anterior.

Durante o *tempo de trabalho nas áreas* poderiam existir trabalhos paralelos, isto é, a educadora e a assistente operacional poderiam estar a desenvolver trabalhos com pequenos grupos enquanto as restantes crianças se encontravam a brincar nas áreas planeadas, no âmbito de projetos que se encontravam a ser desenvolvidos na sala de acordo com o Plano Anual de Atividades ou que surgiram de interesses das crianças, enquanto as crianças brincavam nas diferentes áreas.

Às 10h30 era realizada uma pausa para o lanche da manhã que era assinalada por uma música, isto é, sempre que chegava à hora do lanche a educadora ou a assistente operacional colocava a tocar no rádio a música que tinha sido estabelecida para aquele momento.

Nessa altura as crianças paravam as atividades que se encontravam a realizar e reuniam-se à volta de uma das mesas, para lanchar. A criança responsável pelas tarefas, naquele dia distribuía os leites escolares a todas as crianças que o bebiam. Por não gostarem desse leite, algumas crianças traziam lanche de casa. Depois de todas as crianças terem

o leite, a auxiliar chamava as restantes para irem, com ela, à divisão dos cabides buscar os lanches às mochilas. À medida que as crianças terminavam o lanche retomavam às áreas. Normalmente esta interrupção marcava uma mudança de área, isto é, as crianças deviam mudar de área, ainda que isso só fosse obrigatório para quem se encontrava na área da casinha, de forma a permitir que todas as crianças pudessem ir para essa área.

Por volta das 11h15 tocava a música para arrumar. Apesar de a estratégia ser semelhante à utilizada na hora do lanche, a música que tocava era diferente, sendo esta uma forma de distinguir um e outro momentos.

Embora a educadora considerasse este um momento desorganizado, eu considero que decorria normalmente, com a confusão natural da arrumação. Ainda assim, compreendo a perspetiva da educadora, pois o que se verifica é que enquanto a música deveria indicar o início de arrumar, sem causar qualquer tipo de pressão, o que realmente acontecia era que assim que a música se ouvia as crianças começavam a arrumar apressadamente para estarem despachados antes de a melodia acabar.

À medida que acabavam de arrumar, iam-se sentando no tapete. Quando o grupo estava todo reunido, dava-se início à partilha de trabalhos. Este era também um momento durante o qual se liam histórias, se conversava sobre trabalhos realizados ou por realizar, bem como no qual se introduziam novos temas e conteúdos no âmbito de futuras propostas.

Relativamente à partilha de trabalhos importa referir que existia uma regra na sala: só podiam ser apresentados dois trabalhos de cada área, ou seja, dois trabalhos da área dos jogos de mesa, dois trabalhos da área das construções, etc.. Esta regra foi implementada porque no início do ano letivo todas as crianças queriam mostrar e partilhar o que tinha feito durante aquele período, tornando-se os 15 minutos destinados a essa troca demasiado curtos; assim sendo a educadora conversou com o grupo e chegaram a este acordo.

Ao meio dia, a educadora pedia à criança responsável pelas tarefas que chamasse as restantes para formar uma fila, que denominava *comboio*. Este levava-os até à casa de banho, onde todas as crianças lavavam as mãos, e posteriormente ao refeitório, onde almoçavam, acompanhadas pela assistente operacional da sala.

O almoço era realizado no refeitório. Eram as assistentes operacionais de cada sala e da

Componente de Apoio à Família que acompanhavam ambos os grupos durante este período, ainda que com a supervisão das educadoras de infância de ambas as salas.

À medida que as crianças acabavam de comer, iam com uma das assistentes operacionais para o exterior até mais ou menos às 12h30, hora a que retornavam ao polivalente, onde viam um filme até à 1hora. Quando o tempo não estava apropriado para as crianças irem para a rua, ficavam no polivalente a brincar ou a ver um filme.

Às 13 horas, a educadora reunia o grupo para mais um momento de higiene. Este acontecia em dois locais diferentes. Na casa de banho onde todas as crianças deviam lavar as mãos e na sala onde as crianças lavavam os dentes.

À medida que as crianças se despachavam da casa de banho iam, autonomamente, para a sala, procuravam a sua escova de dentes e sentavam-se no respetivo lugar. De forma a facilitar esta procura existiam três grupos, em que cada grupo correspondia a uma mesa. Cada criança sabia a que grupo pertencia, bem como a que mesa o seu grupo pertencia, por isso quando procuravam a escova era apenas naquela mesa. As escovas já se encontram todas distribuídas pelos lugares, tarefa executada pela assistente operacional.

Cabia à educadora e/ou à assistente operacional colocar a pasta de dentes nas escovas. Quando iniciei o estágio as crianças lavavam os dentes à medida que era colocada a pasta na escova mas, depois como as crianças aprenderam uma música sobre a lavagem dos dentes no âmbito da intervenção de uma higienista, a educadora aproveitou isso para este momento. Então enquanto era colocada a pasta nas escovas a educadora dava sinal para as crianças começarem a cantar e quando terminasse a música, começavam a escovar os dentes.

Quando as crianças terminavam, um dos adultos ia chamando as crianças para ir lavar a escova e arrumar no copo. Posto isto, voltavam a sentar-se no tapete. Neste momento, era indicado que um dos adultos apoiasse as crianças na lavagem das escovas, enquanto o outro as chamava e geria o grupo que se ia reunindo no tapete.

O tempo de grande grupo que se seguia era normalmente utilizado para a leitura de histórias, para conversar sobre trabalhos a realizar e/ou para a apresentação de novas propostas.

Posto isto, as crianças retomavam às áreas de acordo com a sua planificação diária. À

medida que iam realizando as atividades que tinham proposto, deviam preencher “a bolinha” no mapa de planeamento individual.

Por volta das 14h30 voltava-se a tocar a música de arrumar e, tal como no primeiro momento de arrumar descrito, à medida que as crianças iam arrumando, iam-se reunindo no tapete.

O tempo que se seguia era, mais uma vez, de partilha e também de avaliação da planificação diária. Normalmente as crianças conversavam sobre o que tinham feito durante esse dia, tendo em conta o que tinham planeado, avaliando se tinham conseguido ou não realizar tudo. A partilha dos trabalhos podiam ser feitas através de peças de teatro, histórias, construções, jogos, desenhos/pinturas, etc..

Às 15horas era hora de saída, terminando assim o dia para algumas das crianças. Para as crianças que frequentavam a Componente de Apoio à Família, as atividades prolongavam-se, mas com uma dinâmica diferente, com outra equipa e noutra espaço. Para efetuar a transição para esse mesmo espaço, era formada novamente o comboio à porta da sala que depois seria dirigido por uma das assistentes operacionais que garantia o *prolongamento*, como é denominado na instituição.

Importa referir que, de acordo com Projeto Curricular de Grupo (2013), apesar de existir esta estrutura,

*o tempo educativo está organizado segundo uma rotina diária, flexível, mas consistente, de modo a facilitar a compreensão do tempo: passado presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual.*

Por último, de modo a tornar a temática transversal aos dois contextos, tentei ao longo do tempo em que estive inserida neste contexto perceber se haveria alguma coisa que poderia ser melhorada na organização ou gestão da rotina. No entanto, como não observei nada onde pudesse intervir, optei por conversar com a educadora explicitando o que aqui descrevo e, simultaneamente, procurando saber qual a sua opinião relativamente à organização e gestão da rotina, nomeadamente se existia algum momento que a educadora considerasse que poderia ser melhorado.

Esta referiu-me dois momentos que considerava que pudessem ser melhorados: o momento de arrumar e o momento da lavagem dos dentes, justificando que nunca os

melhorou porque não sabia de que modo havia de os organizar, ou que diferentes estratégias utilizar para realmente o melhorar.

Após ter conversado com a educadora comecei a dar mais atenção a esses dois momentos para perceber o que poderia alterar. No entanto, ambos decorriam com tanta naturalidade que não lhes conseguia apontar qualquer melhoria. Ainda assim, durante o momento da lavagem dos dentes decidi experimentar uma estratégia utilizada pela educadora no período da manhã: o “maestro”, para acompanhar a música que as crianças cantavam antes de escovar os dentes mas, desta vez, com um objetivo diferente: a organização e coordenação do grupo antes de começarem a lavar os dentes. Enquanto cantavam a música estavam concentrados nas ordens do “maestro” em vez de estarem a conversar ou a mexer na pasta do colega.

Apesar de ter introduzido esta estratégia não considero que seja assim tão relevante para o melhoramento deste momento, provavelmente ao fim de algum tempo iria acabar por perder o interesse para as crianças. No entanto, esta estratégia acabou por me dar ideias e por me mostrar como pode ser útil quando queremos chamar à atenção de um grupo e mantê-lo com atenção, tendo por base um objetivo específico como cantar.

#### **4.1.1. Instrumentos apoiantes e reguladores da rotina**

Ao integrar o contexto de jardim-de-infância apercebi-me de como os instrumentos apoiantes e reguladores da rotina diária se tornavam tão importantes para a apropriação das crianças relativamente à rotina e ao que podiam ou tinham para fazer. Apesar de já ter observado o grupo nos meses finais do ano letivo e todo aquele processo já estar completamente assimilado, considero que a introdução desses instrumentos servem como estrutura para a apropriação da rotina. Isto despertou-me para a reflexão sobre os instrumentos que a educadora do contexto de creche utilizava e o uso que lhes dava.

Assim sendo, ao rever os instrumentos apoiantes e reguladores da rotina diária posso constatar que no contexto de creche, os únicos instrumentos presente na sala era o mapa dos aniversários e a árvore das estações, que consistia numa árvore exposta na parede com folhas (feitas com os pés das crianças) simbolizando o outono. Ao questionar a educadora pelo significado da árvore na parede esta referiu-me que representaria as

estações, ou seja, naquele momento as folhas da árvore que eram laranja representavam o outono, mais tarde as folhas caíam e, posteriormente, voltavam a surgir de outra cor dando assim ênfase à mudança das estações. Ainda que considere uma ideia criativa, não estou segura quando ao impacto que isso terá nas crianças, por ser um instrumento regulador a longo prazo.

No contexto de jardim-de-infância os instrumentos eram a chave para o decorrer da rotina. Neste contexto existiam os seguintes instrumentos: mapa de presenças; calendário; mapa do tempo; mapa de tarefas; mapa de planeamento individual; relógio das estações e mapa de aniversários. Importa salientar que todos, à exceção do relógio das estações e do mapa dos aniversários, eram utilizados diariamente pelas crianças.

Importa agora descrever, brevemente, a utilização que as crianças faziam diariamente desses instrumentos. No calendário a criança responsável por esta tarefa tinha de atualizar o dia da semana, de segunda-feira a sexta-feira, o dia do mês, de 1 a 31, o mês e o ano sempre que se verificasse mudanças. No mapa do tempo a criança tinha de preencher uma tabela de duas entradas em que uma delas correspondia ao dia da semana em questão e a outra ao estado do tempo. Existiam quatro variações de tempo disponíveis: sol, chuva, vento e trovoada. Importa referir que podia existir que mais que um dessas variações de tempo no mesmo dia, isto é, chuva, vento e trovoada, ou sol e vento, por exemplo. No mapa de planeamento individual as crianças tinha de preencher, novamente, uma tabela de duas entradas em que uma delas correspondia ao dia e outra à área na qual desejavam brincar. Cada dia era representado com uma cor. Ao planear, a criança fazia uma bola aberta (apenas o contorno) com a cor a que correspondia o dia, ou seja, para cada dia tinha sido atribuída uma cor e era com essa cor que era planeado no respectivo dia, numa ou mais áreas. Quando terminavam de brincar naquela área, pintavam a bola. Assim tornava-se possível avaliar o que é que as crianças faziam num dia, de acordo com o que tinham planeado, tornando-se esta informação útil para a auto e hetero avaliação sobre as aprendizagens adquiridas, bem como para a reflexão relativamente às áreas que deverão ser mais trabalhadas.

Importa ainda referir que a diferença de idades e de fase de desenvolvimento dos dois grupos poderá influenciar no tipo de instrumentos que se poderiam apresentar num e noutro grupo, isto é, em creche os instrumentos devem ser mais simples e com informações de fácil compreensão para crianças de um ano, comparativamente ao

jardim-de-infância em que os instrumentos podem ser mais elaborados e conter mais informação.

Em suma, embora os grupos com que estagiei sejam distintos, julgo que a falta desses instrumentos em creche poderá ser mais um fator que condicionou a apropriação das crianças perante a organização temporal da sala dificultando a prática da educadora e da restante equipa, e por outro lado o uso desses mesmo instrumentos em jardim-de-infância podem ter sido o elo entre a organização temporal da sala e o *agir* educativo da educadora. Considerando por isso os instrumentos apoiantes e reguladores da rotina como uma mais-valia para a apropriação da mesma, bem como para a aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente a nível científico.

## **4.2. As concepções da educadora: análise do inquérito feito à educadora de jardim-de-infância.**

*Cada ambiente educativo em particular caracteriza-se pela maneira como o grupo dos [educadores], baseados nas próprias ideias em matéria educativa e valendo-se de práticas e estratégias consolidadas, utiliza os recursos disponíveis para tornar o ambiente da vida infantil sereno, estimulante e eficaz do ponto de vista educativo (Bondioli, 2004:20).*

Descritos os quotidianos dos contextos e problematizadas as situações observadas e vivenciadas, importa agora analisar as respostas dadas pela educadora cooperante do contexto de jardim-de-infância ao inquérito por mim concebido.

Antes de passar à análise das respostas ao inquérito, importa esclarecer o facto de só ter obtido a resposta ao inquérito por parte da educadora de infância do contexto de jardim-de-infância. Como referido anteriormente a relação com a educadora de creche teve alguns constrangimentos, que se reflectiram na altura de responder ao inquérito. Embora tenha contactado a educadora para lhe entregar pessoalmente o inquérito, esta evitou qualquer contacto, pedindo que lhe enviasse via e-mail. Embora tenha enviado e insistido por uma resposta, a educadora cooperante nunca colaborou neste processo.

Posto isto, respondendo à primeira questão do inquérito, sobre as concepções que tem de rotinas, a educadora definiu a rotina como *o suporte que [lhe] permite toda a organização e gestão da [sua] prática educativa*, enunciando os seguintes aspetos dessa mesma prática orientada pela organização temporal: *planificar, avaliar, apoiar, propor, trabalhar em equipa*.

Ainda nesta questão, a educadora faz referência aos aspetos da rotina que considera serem relevantes para as crianças, enunciando que os efeitos estruturantes da organização temporal constituem para as crianças *um fator securizante, que lhes permite antecipar os acontecimentos e assim organizar-se e a serem mais autónomos*.

Ao responder à segunda questão, sobre como organiza o tempo, a educadora refere-se à organização concreta do tempo pedagógico da sala e do grupo onde estive inserida, indicando as características simultaneamente resilientes e fixas da organização da

rotina: *O tempo é organizado de forma flexível, existindo no entanto, momentos que se mantém diariamente.*

Continuando, a inquirida descreve com alguma minúcia a organização temporal de um dia tipo, referindo que o dia começa com o planeamento: *cada criança marca a sua presença e planifica o trabalho a realizar ao longo do dia.* Subsequentemente as crianças são instadas, em grande grupo, a *acertar os calendários*, sendo eles o calendário, onde se atualiza o dia e o mês ou ano sempre que se verificasse mudanças, e o mapa do tempo, onde regista as características meteorológicas que caracterizam o dia. Ainda em grande grupo, segue-se um momento de diálogo, durante o qual *é feito o ponto da situação sobre os projetos a decorrer.*

Posto isto, seguem-se *as actividades planeadas*, que serão mais tarde *interrompidas por breves instantes para um pequeno lanche.* Terminadas as atividades, no final da manhã, existe *um tempo para arrumar e partilhar com os outros o trabalho realizado* durante esse período.

Prosseguindo, a educadora enuncia que após o almoço volta a reunir em grande grupo e posteriormente retomam novamente *às actividades que ficaram por concluir* ou dão *inicio a outras propostas/projetos.* Para terminar o dia, a educadora referiu que *é feita uma avaliação do dia e é feito um registo dos aspetos que consideraram mais significativos.*

Respondendo à terceira questão, a educadora descreveu o modo como familiarizou as crianças com a organização temporal da sala, indicando que se socorre de um conjunto de instrumentos que permitem a colaboração de todas as crianças, como *mapas de presenças, calendários, mapas de planeamento das actividades.* Por outro lado, a educadora refere que também utiliza *sinais* sonoros (músicas) que delimitam os momentos da rotina: *“sinais” para as mudanças na rotina, por exemplo um trecho musical que assinala a hora de arrumar, ou reunir em grande grupo ou lanchar.*

Relativamente à quarta questão que incidia sobre a avaliação da organização do tempo, a inquirida refere o carácter contínuo e flexível do processo de avaliação da rotina, enunciando que *a avaliação é contínua e sempre que necessário, a organização do tempo, pode ser alterada, desde que seja bem explicitada ao grupo e discutida com eles.*

Por último, a educadora realça a importância desta avaliação, destacando a sua utilidade na adequação nas respostas educativas da sua própria prática referindo que *a avaliação da organização do tempo é de extrema importância, pois dela depende a dinâmica desenvolvida na sala e de que forma essa dinâmica responde ou não aos interesses e necessidades do grupo.*

## 5. Considerações finais

Tecendo agora algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste projeto, importa antes de mais esclarecer que tal como Máximo-Esteves (2008:86), citando McNiff e Whitehead (2003), refere:

*sendo, embora, a melhoria do sistema de ensino um dos propósitos da investigação-acção, a mudança sustentada do ambiente onde se trabalha é tarefa árdua que necessita de tempo e também de persistência.*

Tendo em conta as condições nas quais desenvolvi a minha investigação, não me foi possível realizar mais do que o traçar de algumas estratégias que eventualmente poderiam representar, ou não, melhorias.

Para além da estratégia aplicada em contexto de creche, no momento de arrumar, e da aplicada em contexto em jardim-de-infância, no momento da lavagem dos dentes, tentei ao vivenciar os diferentes momentos das rotinas refletir sobre a forma como poderia organizar ou gerir um determinado momento. Esta atitude reflexiva teve maior incidência no contexto de creche, visto que no segundo contexto o ambiente era bastante equilibrado a todos os níveis, a rotina fluida naturalmente, sendo apenas a minha inexperiência a única barreira.

Considero que a postura reflexiva que acabei por adotar para fazer face à problemática levantada pela minha investigação se tornou muito mais útil para as minhas aprendizagens. Ainda que, tal como refere Freire (1996, citado *in* Kramer *et al*, 1999:71),

*não existe prática sem teoria; como também não existe teoria sem prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometamos com nossos desejos, nossa história.*

Ao pensar no meu objetivo inicial com este trabalho e ao rever todos os capítulos que formulei considero que as minhas conceções iniciais acabaram por ir ao encontro do que procurava: a valorização pedagógica da rotina. Ainda tendo noção de que as conceções

dependem de cada um, considero que as concepções da educadora de jardim-de-infância acabaram por ir ao encontro do que procurei fundamentar e defender no quadro teórico de referência.

Ainda que tenham surgido alguns constrangimentos relacionais com a educadora cooperante do contexto de creche, considero que,

*o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com outros requer relações de proximidade intensa, para as quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado* (Máximo-Esteves, 2008:106).

Deste modo, enuncio a relação com as equipas e com as crianças como a chave para a construção dos meus saberes. Com as equipas, através dos saberes que possuíam e que foram, ao longo dos períodos de estágio, partilhando, discutindo e refletindo comigo. Com as crianças porque era a elas que me dedicava, era para elas que tentava ser melhor, dar-lhes melhor, foram elas que mesmo sem se aperceber me ensinaram a *agir* diariamente, em cada momento da rotina, e me fizeram ser atentas aos seus sinais, isto é, quando queriam mudar de atividade ou quando precisavam de alguma coisa e não o conseguiam explicitar.

Relativamente à problemática que deu origem à investigação, sem querer julgar a prática da educadora cooperante de creche, julgo que a falta de consistência nos diversos momentos da rotina dificultou a apropriação das crianças relativamente à rotina e conseqüentemente dificultava o trabalho dos adultos. Apesar de o grupo ter ainda crianças muito pequenas, julgo que isso não constituía uma barreira para a apropriação da rotina, pois do que observei as crianças pareciam compreender a sequência dos momentos, não existia era uma grande disciplina ou organização na sua realização. Poderia tornar-se uma barreira no sentido das deslocações, mas essa nem foi a principal dificuldade sentida, visto que as crianças de um modo geral se conseguiam deslocar entre todo o espaço, independentemente do tempo que levassem.

Neste sentido, com o objetivo de fazer face a estas dificuldades julgo que algumas modificações poderiam melhorar a rotina diária. Tal como referi anteriormente, julgo que a utilização de alguns instrumentos apoiantes e reguladores da rotina poderiam ser uma mais-valia, como por exemplo, o mapa das presenças. Se as crianças soubessem

que quando entravam na sala tinha de marcar a sua presença ou se a educadora reunisse as crianças em grande grupo e as apoiasse nesse processo, talvez já não andassem pela sala em busca de algo interessante para fazer. Desse momento até poderia surgir uma história ou cantar uma serie de canções, mas pelo menos já se estava a integrar nas crianças o espírito de reunião em grupo com um objetivo. Outro dos instrumentos que considero que também poderia sortir efeito nas crianças era o mapa do tempo, pois desde cedo as crianças se apercebem das mudanças meteorológicas. Talvez no início fosse mais adequado começar-se pelos extremos, chuva, sol ou nublado, recorrendo a imagens reais que fossem mais fáceis de identificar pelas crianças.

Ainda que no início a utilização dependesse muito do adulto, da persistência do adulto em convidar a criança a marcar a presença ou a chamar a atenção do grupo para o estado do tempo, julgo que com o tempo e a interiorização destes procedimentos as crianças iam tornar-se autónomas e começar a desempenhar essa tarefa de uma forma rotineira, tal como observei no contexto de jardim-de-infância.

Outra das estratégias que poderia facilitar o trabalho dos adultos na transição entre momentos, como por exemplo a higiene, em que se torna difícil ter as doze crianças no fraldário, seria um dos adultos ficar com o grupo no tapete contando uma história ou cantando canções, enquanto o outro ia chamando as crianças em pequenos grupos para lavar as mãos.

Tal como cita Vasconcelos (1997:218), relativamente à opinião de Ana<sup>12</sup> sobre a organização temporal,

*a organização da sala de actividades é como um puzzle. As peças têm de encaixar umas nas outras para funcionar. Para que todos nos façamos entender. Sem essa organização, penso que nada pode funcionar.*

Como tive oportunidade de observar no segundo contexto.

Importa ainda referir, relativamente à questão da atenção individualizada, que referi como uma das dificuldades sentidas no decorrer de alguns momentos, Zabalza (1998:53) refere que:

---

<sup>12</sup> Educadora alvo de estudo da sua prática.

*mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas, etc.*

Para além da segurança que a rotina proporciona às crianças, do controlo que adquirem sobre a sua própria gestão do tempo, isto é, na escolha do que querem fazer e em que momento e da autonomia nos diversos momentos, sem que estejam dependentes do adulto para saber o que vai surgir a seguir, outro dos aspetos que vi ser valorizado, através das leituras realizadas, foi as atividades quotidianas, denominadas *domésticas*. Estas representam um papel importante nas tarefas diárias das crianças, inclusive Bruner (1990 in Vasconcelos, 1997:117) considera *que devia ser dada mais atenção ao estudo da «vida quotidiana» como geradora de significados*, ou seja, olhar-se para todos os momentos da rotina, todas as tarefas diárias, como potenciadores de aprendizagens, não deixando isso apenas nas atividades didáticas.

Ainda neste sentido, Vasconcelos (1997:118), fazendo referência a autores como Freedman (1990), Gilligan (1982), Grumet (1988) e Martin (1992) refere que *o quotidiano, o trivial, o espaço doméstico – considerado trabalho de mulheres – é extremamente importante para a qualidade de vida.*

Importa ainda referir que,

*o potencial de desenvolvimento de um contexto pré-escolar depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças numa grande variedade de actividades progressivamente mais complexas e de estruturas interpessoais apropriadas às capacidades em evolução apresentadas pela criança e que lhe permitirão um equilíbrio de poder para lhe possibilitarem introduzir inovações (Urie Bronfenbrenner, 1979, in Hohmann & Weikart:223)*

Ou seja, a equipa deve organizar uma rotina securizante e ao mesmo tempo estimulante, apresentando propostas adequadas às características do grupo e ao nível de desenvolvimento que as crianças apresentam, permitindo que as crianças também

controlem essa rotina através da partilha de controlo. Quanto mais apropriadas as crianças tiverem das rotinas, mais interessante será introduzir novas tarefas.

Ainda no âmbito da organização da rotina, é bastante defendida a consistência e flexibilidade da rotina. Embora isso pareça incongruente, julgo que a consistência ajuda as crianças a compreender a estrutura da rotina, os modos como cada momento se processam e as regras implícitas, ajudando também gestão do grupo a nível da disciplina. No entanto, considero que essa consistência não significa, ou não deve significar, uma rigidez na organização do tempo, existindo flexibilidade e abertura para eventuais alterações esporádicas. Uma aprendizagem bastante importante que retirei do *agir* da educadora do contexto de jardim-de-infância foi a conversar e negociar todas as mudanças existenciais na rotina, como por exemplo, se durante a tarde as crianças vão receber uma pessoa que vem ler uma história, isso deve ser partilhado com o grupo antecipadamente, isto é, um dia antes ou na manhã do próprio dia. Esta partilha prepara o grupo para a eventual mudança fazendo com que se sintam mais confiantes por conhecerem o que se vai passar.

Apesar de não ter observado isto no contexto de creche julgo que mesmo com crianças mais pequenas se deve realizar esta partilha, pois embora pareça que as crianças não querem saber, elas prestam atenção a muitas mais coisas do que aquelas que realmente demonstram. Esta partilha vai ao encontro das vantagens trazidas pela adequada organização da rotina: a segurança por saberem o que se vai passar e o controlo por saberem o que podem fazer tendo em conta aquela mudança.

Em suma, considero que para além dos aspetos já referidos anteriormente como importantes quer para as crianças quando sujeitas a uma rotina bem estruturada, quer para a organização adequada da rotina, é fundamental manter um ambiente calmo e cativante na sala, em que as crianças tenham tempo para fazer as suas escolhas, onde se sintam em casa, tornando-a acolhedora e despertando um sentimento de pertença por parte das crianças. Ao conseguirmos conciliar todos estes aspetos, estou segura de que o trabalho da equipa em função deste grupo será substancialmente mais proveitoso.

Relativamente à avaliação da organização da rotina e seus procedimentos, embora se pense nesta como um procedimento rigoroso e complexo, este é um elemento presente no trabalho diário das equipas, através da reflexão, seja esta pessoal, ou seja, feita pelo próprio, ou conjunta, através da reflexão conjunta entre elementos da equipa. Apercebi-

me muitas vezes ao longo dos meus estágios de que reflectia constantemente sobre o meu modo de agir perante as crianças, sobre a forma como determinado momento tinha corrido e de que modo o poderia melhorar posteriormente. Considero que isto também é avaliar, ainda que seja uma avaliação pessoal para construção de identidade profissional, acredito que mesmo as educadoras mais experientes continuem a reflectir sobre o modo de melhorar o seu trabalho com o grupo.

Por fim, gostaria de referir que este foi um tema que sempre me cativou e interessou, por considerar que direcciona e/ou condiciona todo o nosso trabalho, a nossa forma de agir e de estar.

A organização da rotina e a sua importância pedagógica será um tema que me acompanhará para sempre, na minha vida profissional, e por isso este trabalho tornou-se bastante importante para a construção da minha identidade profissional, servindo de aprendizagem e de base para reflexões futuras, através da reflexão de todas as situações vivenciadas e da posterior comparação com outras vividas já em contexto de trabalho.

## 7. Referências bibliográficas

### 7.1. Fontes escritas

Afonso, N. (2005): *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.

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

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Viseu: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

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

Bramao, B., Gonçalves, D. & Medeiros, P. (2006): Rotinas na aprendizagem. *Cadernos de Estudo*. Nº 4. Porto: ESE de Paula Frassinetti. P. 23 - 29

Correia, I. (1993). A pessoa do Educador. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 27, página 26 - 30. Lisboa: APEI.

Caldwell, E. (1995) Creche – bebé, família e educação. In J. Gomes-Pedro (coord), *Bebé XXI, Criança, e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, A. (2006). *Projeto ser MAIS: educação para a sexualidade on-line* – Porto: Faculdade de Ciências.

Figueiredo, M. (2004). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Bola de Neve.

Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, Mary & Weikart, David P. (2004), *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Oliveira, Z., Ferreira, M. *et al* (1992). *Creche, Faz de conta & Cia*. Brasil: Editora Vozes.

Pinto, Susana Cristina (2013). A auto e heteroavaliação em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância Nº 99*. Lisboa: APEI. P. 27 – 29.

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

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação e de Infância..* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. P. 1037 – 1066

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.

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

## **7.2. Documentos Institucionais**

Projeto Educativo do contexto de creche.

Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago (2009/2013).

Projeto Pedagógico (2012) da sala do contexto de creche.

Projeto Curricular de grupo do contexto de Jardim-de-Infância.

### 7.3. Documentos Legais

Portugal, Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da Republica.

Disponível fonte PDF: <http://www.madeira->

[edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3D&tabid=1787&language=pt-PT](http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3D&tabid=1787&language=pt-PT)

(Consultado a 29 de Maio de 2013)

Portugal, Despacho n.º 12910/2012 de 1 de Outubro. Diário da Republica n.º 190 - Série II.

Disponível fonte PDF:

[https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.si.ips.pt%2Fese\\_si%2Fconteudos\\_service.conteudos\\_cont%3Fpct\\_id%3D18901%26pv\\_cod%3D27P9a1CaBzaa&ei=fHGeUpjaF-](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.si.ips.pt%2Fese_si%2Fconteudos_service.conteudos_cont%3Fpct_id%3D18901%26pv_cod%3D27P9a1CaBzaa&ei=fHGeUpjaF-Kq7Qb72YHICg&usg=AFQjCNEhOQ04I2eixSAWwcSxDqUTm6Tyaw&bvm=bv.57155469,d.ZGU)

[Kq7Qb72YHICg&usg=AFQjCNEhOQ04I2eixSAWwcSxDqUTm6Tyaw&bvm=bv.57155469,d.ZGU](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.si.ips.pt%2Fese_si%2Fconteudos_service.conteudos_cont%3Fpct_id%3D18901%26pv_cod%3D27P9a1CaBzaa&ei=fHGeUpjaF-Kq7Qb72YHICg&usg=AFQjCNEhOQ04I2eixSAWwcSxDqUTm6Tyaw&bvm=bv.57155469,d.ZGU)

(Consultado a 10 de Outubro de 2013)

## **Apêndice**

O presente apêndice contém o inquérito por questionado realizado à educadora de jardim-de-infância.