



ALEXANDRA
VILHENA
GONÇALVES

**O NOSSO DIA A DIA – ROTINA E
ROTINAS NA CRECHE E NO JARDIM
DE INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADORA

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

Julho de 2020

ALEXANDRA
VILHENA
GONÇALVES

**O NOSSO DIA A DIA – ROTINA E
ROTINAS NA CRECHE E NO JARDIM
DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Ilda Clara
Almeida da Cruz Rodrigues

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Vogal: Professora Doutora Isabel Maria Tomásio
Correia

Julho de 2020

“Cada tic-tac é um segundo de vida que passa e não se repete. Há nele tanta intensidade, tanto interesse, que o único problema é como vivê-lo” - Frida Kahlo

Agradecimentos

Durante todo o meu percurso académico, desde a licenciatura até ao mestrado, cruzei-me com várias pessoas que tiveram grande influência no meu percurso e, consequentemente neste relatório. Ao concluir o Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar considero importante agradecer a todas as pessoas que contribuíram para concluir com sucesso esta fase tão importante da minha vida.

À minha família, aos meus pais, à minha irmã e às minhas sobrinhas, por estarem sempre comigo, por todo o apoio e principalmente pelo amor. À minha Mãe, por ser a grande mulher que é, por me apoiar em todos os momentos e por me apurar todas as quedas. Ao meu Pai, apesar de não poder partilhar com ele a alegria de tornar este sonho em realidade, por continuar sempre comigo, onde quer que esteja. À minha Irmã, por ter sido sempre uma referência para mim, por me ter apoiado e por me ter dado as melhores prendas do Mundo, as minhas sobrinhas, que me fizeram admirar ainda mais as crianças.

Ao meu namorado, por me ter ajudado sempre, ao longo de todo o percurso, pela paciência, pelo amor e pelo companheirismo.

À minha colega de licenciatura, a Catarina Dias, pelo apoio e pela amizade que sei que permanecerá para sempre, independentemente da distância que nos separa.

Às minhas colegas de mestrado, a Andreia Fernandes e a Tatiana Santos, por terem partilhado comigo estes dois anos, pelo companheirismo, pelo apoio e pela amizade que permanece desde o primeiro minuto e que sei que será para sempre.

À minha afilhada académica, Neuza Duarte, pelo apoio e por me ter como um exemplo a seguir.

Ao meu grupo de amigos, por terem estado sempre comigo, dispostos a distrair-me aos fins de semana, por terem ouvido todos os meus desabafos e por me terem apoiado sempre.

Aos professores do Instituto Politécnico de Beja e do Instituto Politécnico de Setúbal que se cruzaram comigo durante o meu percurso académico, todos contribuíram para eu ser a pessoa que sou hoje. Em especial à professora Sofia Figueira, à professora Manuela Matos, à professora Isabel Correia e à professora Ana Pires pelas partilhas durante o Mestrado que contribuíram muito para a construção da minha identidade profissional. Em especial à minha orientadora, a Professora Sofia Figueira, pelo apoio

que me deu desde que cheguei à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, pelas orientações e pelo papel que desempenhou neste relatório.

Às Educadoras Cooperantes, por terem tido um papel fundamental neste relatório. Obrigada por me terem recebido, por me terem ajudado, por me terem apoiado, por me terem ensinado tanto em tão pouco tempo.

Às Auxiliares de Ação Educativa que se cruzaram comigo durante este percurso, por me terem transmitido tantos conhecimentos, por me terem apoiado e por estarem sempre disponíveis para me ajudarem.

Às restantes Educadoras de Infância das instituições onde estive inserida, por me terem ajudado, por me fazerem sentir parte da Equipa Educativa e por me terem transmitido também muitos conhecimentos.

Por último, a todas as crianças que se cruzaram comigo durante este percurso. Obrigada por todas as aprendizagens que me proporcionaram, obrigada por serem tão únicas, obrigada pelo amor, pelo carinho que sempre demonstraram por mim e por me terem feito tão feliz. Espero ter contribuído para a vossa vida, tal como contribuíram para a minha, sem dúvida que estarão sempre no meu coração.

A todos os que se cruzaram comigo, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta um estudo transversal aos dois contextos de estágio, creche e jardim de infância, realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I, II e III durante quatro momentos de estágio, dois em cada contexto.

O estudo intitulado “O Nosso Dia a Dia – Rotina e Rotinas na Creche e no Jardim de Infância” tem como objetivo compreender de que forma é que as educadoras cooperantes organizavam a rotina e rotinas das suas salas, de que forma promoviam uma rotina estável e flexível em creche e jardim de infância e desenvolver estratégias que futuramente me permitam gerir a rotina e rotinas de uma sala de educação de infância de forma a promover uma rotina estável e flexível adequada às necessidades e interesses das crianças. Foi, a partir dos objetivos anteriormente mencionados, que procurei responder à questão de investigação: “Como promover uma rotina estável e flexível em Creche e Jardim de Infância?”.

A metodologia de investigação utilizada na realização desta investigação foi o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação. Como técnicas e instrumentos de recolha de informação no desenvolvimento da investigação recorri à observação, às notas de campo, à fotografia e a entrevistas às educadoras cooperantes. A partir das técnicas e instrumentos selecionados, foram descritas e analisadas as observações e as intervenções realizadas mobilizando as conceções das educadoras cooperantes obtidas através das entrevistas.

O processo da investigação, durante e após os estágios, permitiu-me compreender a importância da organização da rotina e rotinas, sendo fundamental adequar a rotina ao grupo de crianças através de uma rotina estável que lhes promova segurança e autonomia e de uma rotina flexível que respeite as necessidades e os interesses de cada criança.

Palavras-Chave: Educação de Infância; Tempo; Rotina; Rotinas; Estabilidade; Flexibilidade; Gestão do Currículo; Creche; Jardim de Infância.

Abstract

This report was developed within the scope of a Masters Degree in Pre-School Education, present a cross-sectional study of the two contexts of internship, daycare and kindergarten, carried out under the Curricular Unit Internship in Early Childhood Education I, II and III during four stages of internship, two in each context.

The study entitled “Our Daily Life - Routine and Routines in Daycare and Kindergarten” has aims to understand how the cooperating educators organized the routine and routines of their rooms, how they promoted a stable and flexible routine in the daycare center and kindergarten and develop strategies that will allow me in the future to manage the routine and routines of a room for early childhood education activities in order to promote a stable and flexible routine appropriate to the needs and interests of children. It was based on the objectives mentioned above that I tried to answer the research question: "How to promote a stable and flexible routine in Nursery and Kindergarten?".

The research methodology used in carrying out this investigation was the interpretive paradigm, qualitative research and action research. As techniques and tools for gathering information in the development of research I used observation, field notes, photography and interviews with cooperating educators. Based on the techniques and instruments selected, the observations and interventions carried out, mobilizing the conceptions of the cooperating educators obtained through interviews, were described and analyzed.

The investigation process, during and after the internships, allowed me to understand the importance of organizing the routine and routines, being essential to adapt the routine to the group of children through a stable routine that promotes safety and autonomy and a flexible routine that respect the needs and interests of each child.

Key words: Childhood Education; Time; Routine; Routines; Stability; Flexibility; Curriculum Management; Nursery; Kindergarten.

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	6
Abstract.....	7
Introdução.....	11
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência.....	14
1. Conceitos e perspectivas teóricas sobre o tempo e rotina e rotinas na educação de infância.....	14
1.1. O tempo	14
1.2. Rotina e rotinas em educação de infância	18
2. Papel do educador de infância enquanto gestor da organização da rotina.....	23
Capítulo II – Metodologia de Investigação	28
1. Metodologia	28
1.1. Investigação qualitativa e paradigma interpretativo.....	28
1.2. Investigação-ação	30
2. Técnicas e instrumentos de recolha de informação	32
2.1. Observação	33
2.2. Notas de campo	33
2.3. Fotografias.....	34
2.4. Entrevistas	34
3. Procedimentos de análise de informação.....	37
3.1. Análise de conteúdo	37
3.2. Análise documental	38
Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções	40
1. Contexto de creche (Instituição A)	40
1.1. Caracterização da instituição.....	40
1.2. Caracterização do grupo I	41

1.3. Caracterização do grupo II	42
1.4. Rotina	43
1.5. Descrição e interpretação das observações realizadas em contexto de creche	48
1.6. Interpretação da intervenção realizada em contexto de creche – “O Nosso Dia”	53
2. Contexto de jardim de infância (Instituição B).....	55
2.1. Caracterização da instituição.....	55
2.2. Caracterização do grupo I	56
2.3. Caracterização do grupo II	57
2.4. Rotina	57
2.5. Descrição e interpretação das observações realizadas em contexto de jardim de infância	61
2.6. Interpretação da intervenção realizada em contexto de jardim de infância – “O Nosso Dia a Dia”	64
Capítulo IV – Considerações finais	68
Referências bibliográficas	75
Apêndices	80

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rotina da Sala dos Traquinas (Contexto de Creche).....	43
Tabela 2 – Rotina da Sala Azul (Contexto de Jardim de Infância)	58

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Notas de campo nos contextos de creche e jardim de infância	81
Apêndice 2 – Guião das entrevistas às educadoras cooperantes	87
Apêndice 3 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de creche.....	89
Apêndice 4 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância	98

Apêndice 5 - Quadro de análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante de creche.....	107
Apêndice 6 - Quadro de análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância	115
Apêndice 7 – Fotografias utilizadas nos cartões (intervenção em contexto de creche)	123
Apêndice 8 – Intervenção em contexto de creche	125
Apêndice 9 – Intervenção em contexto de jardim de infância	126
Apêndice 10 – Instrumentos expostos	127

Introdução

O presente Relatório de Projeto de Investigação surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e representa o culminar de um percurso, o meu percurso académico na área da educação de infância. O relatório foi elaborado a partir de observações, registos e intervenções realizadas ao longo dos quatro momentos de estágios nos contextos de creche e de jardim de infância, fundamentadas com base num quadro teórico de referência. No decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizei quatro momentos de estágio, dois em cada contexto, creche e jardim de infância. Os dois primeiros momentos de estágio decorreram durante o primeiro ano letivo do mestrado com duração de 10 semanas em cada contexto e, os dois segundos momentos de estágio, decorreram durante o segundo ano letivo do mestrado com duração de 2 semanas em cada contexto.

A escolha da temática do Relatório de Projeto de Investigação decorreu no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I, II e III e da Unidade Curricular de Seminário de Investigação e Projeto I e II, onde nos foi solicitado a escolha de uma temática para abordar, com base numa problemática transversal aos dois contextos. A escolha da temática foi feita durante o primeiro momento de estágio em contexto de creche, o que gerou alguma ansiedade, porque não sabia o que iria encontrar no contexto de jardim de infância.

Após uma pesquisa de temáticas possíveis de poder abordar neste Relatório de Projeto de Investigação, decidi escolher uma temática que me suscitou muito interesse desde o início do Mestrado em Educação Pré-Escolar e que não tinha abordado durante a minha Licenciatura em Educação Básica. Sabia que existia uma rotina em todas as práticas que observei desde o primeiro momento em que interagi com um grupo de crianças, durante uma experiência de voluntariado antes de ingressar na licenciatura, mas nunca tinha percebido o quão importante era a existência e a organização de uma rotina em educação de infância, principalmente que essa rotina deveria ser estável, mas também deveria ser flexível, até ingressar no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Numa das primeiras aulas da Unidade Curricular de Estágio em Educação de Infância I, a professora Sofia Figueira e a professora Isabel Correia, abordaram o tema *rotina e rotinas em educação de infância*. Sempre pensei que se tratava de uma coincidência, todos os dias serem semelhantes, mas nunca questioneei de que forma é que

a rotina desempenhava um papel fundamental no dia a dia de uma creche ou de um jardim de infância. Assim, optei por escolher a temática da rotina e rotinas e intitulei o Relatório *O Nosso Dia a Dia – Rotina e Rotinas na Creche e no Jardim de Infância*, com o objetivo de compreender melhor a importância da rotina em educação de infância e como se promove uma rotina estável e flexível em creche e jardim de infância. No início pensei que seria complicado, uma vez que são dois conceitos – estável e flexível – que parecem contraditórios, quando algo é estável, não pode ser flexível, mas em educação de infância, só uma rotina com estas características pode responder às necessidades e interesses das crianças, tal como referem Post e Hohmann (2011, p. 197) “a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança”.

Outra motivação para a escolha da temática, foi o facto de muitas famílias e profissionais a desvalorizarem. É importante que exista uma rotina, não só em contextos de educação de infância, mas também em ambientes familiares, como em casa, uma vez que uma rotina estável proporciona às crianças segurança e autonomia. Esta deve ser respeitada, mas não deve ser rígida, porque todas as crianças que fazem parte de um grupo são únicas e deve-se respeitar a individualidade, os interesses e as necessidades de cada criança.

Tentei através do presente estudo responder à questão **“Como promover uma rotina estável e flexível em Creche e Jardim de Infância?”** e o objetivo era compreender de que modo é que se promove uma rotina estável e flexível, tendo como exemplo as práticas das educadoras cooperantes, para futuramente poder vir a desenvolver enquanto Educadora de Infância, ou seja, procurei compreender de que modo é que as educadoras cooperantes organizavam o tempo, se era uma rotina estável e flexível.

A metodologia de investigação adotada na realização deste estudo foi a metodologia de investigação qualitativa, o paradigma interpretativo e de investigação apoiadas pelas técnicas e instrumentos de recolha e de análise de informação relacionadas com as metodologias de investigação, nomeadamente, a observação, os registos através de notas de campo e de fotografias e as entrevistas às educadoras cooperantes.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo – *Quadro Teórico de Referência* – abordo os referenciais teóricos e conceitos relacionados ao tema do relatório, focando-me na organização do tempo, na rotina e rotinas, destacando o papel do educador de infância enquanto gestor do currículo.

No segundo capítulo – *Metodologia de Investigação* – apresento a metodologia de investigação mobilizada no estudo, o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação, explicitando também as técnicas e os instrumentos de recolha de informação e os procedimentos de análise de informação.

No terceiro capítulo – *Apresentação e Interpretação das Intervenções* – apresento os dois contextos de estágio, creche e jardim de infância, descrevo, interpreto e analiso as observações e intervenções realizadas durante os quatro momentos de estágio.

No quarto capítulo – *Considerações Finais* – apresento uma breve reflexão de todo o percurso vivido durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, destaco as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas durante os momentos de estágio, assim como durante a realização do Projeto de Investigação-Ação.

No final do relatório apresento as referências bibliográficas, a legislação, os documentos consultados nas instituições e os apêndices.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

No primeiro capítulo abordo os referenciais teóricos e conceitos relativamente ao tema do relatório, focando-me na organização do tempo, na rotina e rotinas, evidenciando a função do educador de infância enquanto gestor do currículo. No primeiro ponto faço uma abordagem ao conceito de tempo e como diferentes autores o compreenderam ao longo do tempo, centrando-me no que é o tempo para a criança. De seguida apresento diferentes conceções e abordagens de rotina e rotinas na educação de infância. Por último, abordo o papel do educador de infância na organização da rotina e rotinas e descrevo também a organização da rotina e rotinas referenciando os princípios pedagógicos e o modelo curricular que estavam subjacentes na prática das educadoras cooperantes.

1. Conceitos e perspetivas teóricas sobre o tempo e rotina e rotinas na educação de infância

1.1. O tempo

Que é, pois, o tempo? Quem o poderá explicar facilmente e com brevidade? Quem poderá apreendê-lo, mesmo com o pensamento, para proferir uma palavra acerca dele? [...] E quando falamos dele, sem dúvida compreendemos, e também compreendemos, quando ouvimos alguém falar dele. O que é, pois, o tempo? Se ninguém mo pergunta, sei o que é; mas se quero explicá-lo a quem mo pergunta, não sei (Agostinho, 2008, p. 111).

Através da citação do filósofo Santo Agostinho (2008), presente na sua obra *Confissões XI*, podemos afirmar que o conceito de tempo é um conceito polissémico e, por essa razão é difícil de o explicar, pois não existe uma definição unânime, mesmo que já seja um conceito dado como adquirido. Por isso considere pertinente descrever inicialmente algumas perspetivas teóricas sobre o conceito de tempo para facilitar a compreensão do tema principal da investigação: a organização da rotina em educação de infância.

Na sua obra, Santo Agostinho identifica três modalidades de tempo – o passado, o presente e o futuro – que derivam apenas do presente, “há três tempos, o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras” (Agostinho, 2008, p. 117). Aos três tipos de tempos, Santo

Agostinho associa três ideias da mente: a memória (passado), a visão (presente) e a expectativa (futuro). Assim, o tempo é a visão daquilo que um dia expectámos e que, posteriormente, se vai tornar numa memória. Santo Agostinho (2008, p. 112) acrescenta ainda que “se nada passasse, não existiria o tempo passado, e, se nada adviesse, não existiria o tempo futuro, e, se nada existisse, não existiria o tempo presente”.

No grego clássico, tal como refere Kohan (2004), existiam três palavras referentes ao tempo: *chrónos*, *kairós* e *aión*.

Chrónos, que designa a continuidade de um tempo sucessivo [...] *Kairós*, que significa 'medida', 'proporção', e, em relação com o tempo, 'momento crítico', 'temporada', oportunidade [...] *Aión* que designa [...] a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (Kohan, 2004, p. 54).

Segundo Ferreira e Arco-Verde (2011) pode ser feita uma divisão conceitual entre o *chrónos* e o *kairós*. *Chrónos* refere-se ao tempo físico que “determina o ritmo e a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas, minutos” (p. 69). *Kairós* diz respeito ao tempo social que “pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens” (p. 69).

Heráclito, Kennedy e Kohan (2008, cit. por Silva & Müller, 2017) associam o tempo do adulto a *chrónos* e o tempo da criança a *aión*. Silva e Müller (2017, p. 92) afirmam também que as crianças “vivem o tempo de maneira diferente dos adultos” e por essa razão atribuem-lhe um significado diferente. Segundo Piaget (1969/1927, cit. por Hohmann & Weikart, 2004), o sentido de tempo da criança é “local”, uma vez que a passagem do tempo se altera conforme as ações, os pensamentos e os sentimentos das crianças. Desta forma, é possível afirmar que, para as crianças, o tempo passa dependendo do que estão a fazer. Por exemplo, quando as crianças estão envolvidas numa atividade que lhes interessa, “o tempo voa”, quando as crianças estão envolvidas numa atividade menos cativante, “o tempo passa devagar”, mas na realidade o tempo tem sempre a mesma duração.

Nelson (1996, cit. por Eisenberg, Lemos, & Xavier, 2016), com base nas ideias de Piaget e Vygotsky, distingue dois tipos de conceitos temporais: os conceitos temporais convencionais (ou culturais) e os conceitos temporais experienciais (ou quotidianos). Os

conceitos temporais convencionais exigem uma “explicação formal, explícita e consciente, para que possam ser compreendidos” (Eisenberg, Lemos, & Xavier, 2016, p. 107). Os conceitos temporais experienciais são aqueles com que as crianças convivem diariamente através da interação com adultos ou pares e aprendem “os seus significados através de experiências diárias com o mundo [...] sem que seja necessário que um adulto os explique formalmente” (*Idem*, p. 108), ou seja, as crianças desenvolvem noções temporais através da experiência diária com acontecimentos (Nelson, 1996, cit. por Eisenberg, Lemos, & Xavier, 2016). Estes acontecimentos “contém uma sequência lógica e temporal” onde a criança adquire noções de “ordem, simultaneidade e duração” (Eisenberg, Lemos, & Xavier, 2016, p. 107). Para além disso, as crianças experienciam diariamente rotinas que se repetem e as ajudam a prever o que vai acontecer (futuro) e a relatar o que aconteceu (passado).

Os conceitos temporais experienciais são frequentemente abstratos e, em função disso, a sua “aquisição e compreensão pode levar mais tempo, podendo haver desentendimentos e frustrações tanto por parte das crianças como dos adultos” (Eisenberg, Lemos, & Xavier, 2016, p. 108). Segundo as autoras, a frustração deve-se ao facto de a nossa cultura ser tão regida por conceitos temporais, desta forma, as crianças estão familiarizadas com os conceitos temporais, mas como não os conseguem experienciar de forma correta, podem sentir-se frustradas. Os adultos, nomeadamente os pais ou os educadores de infância também se podem sentir frustrados, uma vez que podem apresentar dificuldade em encontrar uma forma eficaz de comunicar com as crianças quando utilizam alguns conceitos temporais. Por exemplo, quando o educador de infância diz “amanhã vamos ao jardim zoológico”, uma criança de 3 anos não atribui o significado correto à palavra “amanhã”, pois ainda não tem maturidade suficiente para compreender o significado da palavra “amanhã” inferindo que o “amanhã” pode significar “depois de almoço”.

Segundo Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (2000), a organização do trabalho na creche e no jardim de infância deve considerar vários tipos de relógio: o relógio biológico (ou de natureza), o relógio histórico e o relógio psicológico. O relógio biológico e o relógio psicológico dizem respeito à individualidade da criança, sendo que o relógio biológico se refere aos cuidados físicos das crianças, como a alimentação, o repouso e a higiene, e o relógio psicológico refere-se às noções de tempo já adquiridas por cada uma

das crianças. O relógio histórico diz respeito às comemorações de feriados ou dias simbólicos.

Também existe o tempo institucional “que uniformiza as crianças como um grupo que deve comportar-se da mesma forma no mesmo momento” (Eisenberg, Lemos, & Xavier, 2016, p. 109). Na organização de um cotidiano de qualidade, o educador de infância deve considerar os três tipos de relógios anteriormente referidos, assim como o tempo institucional. Esta conjunção nem sempre é fácil, sobretudo em instituições que têm horários definidos para o pessoal, o que interfere com uma organização que se pretende flexível. No entanto, é importante que o educador de infância reconheça que a individualidade da criança e as suas necessidades devem ser respeitadas e respondidas sempre que possível.

Tal como mencionei anteriormente, o tempo é um conceito difícil de definir, pois trata-se de um conceito abstrato que “não se pode ver, tocar, saborear ou cheirar” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 767). Desta forma, podemos afirmar que é um conceito difícil não só para os adultos como para as crianças. Embora os adultos tenham o conceito de tempo adquirido, não o conseguem explicar a crianças com menos de oito anos. Friedman (2000, cit. por Eisenberg, Lemos, & Xavier, 2016) refere que a criança com quatro anos já têm noção da linha do tempo no que diz respeito a acontecimentos sucessivos e posteriormente desenvolve a noção de tempo a partir “do aqui e do agora” que se vai tornar no passado e no futuro. Numa fase mais avançada, a criança desenvolve de forma gradual a noção de dia, semana e mês até desenvolver a ideia abstrata do ano, entre os oito e os dez anos. Desta forma, as crianças até aos oito anos ainda não possuem maturidade suficiente para compreender o conceito de tempo, pois ainda não consolidaram as noções temporais suficientes para atribuir o significado correto ao tempo.

Em educação de infância, quando falamos da organização do tempo, referimo-nos à organização do quotidiano na creche e no jardim de infância. Barbosa (2013) refere que para organizar o tempo, as escolas utilizam artefactos como cronogramas, horários e rotinas que controlam o tempo. Contudo, a organização do tempo não pode estar sob o poder do educador de infância, em que estes “controlam e privam a criança de conhecer o tempo (como conceito) e participar da rotina escolar” (Eisenberg, Lemos, & Xavier, 2016, p. 110). As crianças devem estar envolvidas para que possam construir noções de tempo desde cedo. Por esta razão, o tempo não pode ser considerado como algo linear, onde os acontecimentos se sucedem uns aos outros, mas deve ser considerado como um

processo de aprendizagem facilitado pela construção de uma rotina consistente com momentos que a criança consegue prever.

1.2. Rotina e rotinas em educação de infância

O conceito de rotina é frequentemente confundido com o conceito de cotidiano, mas são dois conceitos distintos e, por isso, considero importante abordá-los. Barbosa (2006) refere que a vida quotidiana é a vida dos sujeitos por inteiro, tendo em conta todas as componentes da sua individualidade, desde as suas conceções até aos seus gostos. Por outro lado, a rotina é uma forma de organizar a vida, sendo vista como um instrumento de controlo de tempo, de espaço, de atividades e de materiais que servem para regular e padronizar os adultos e as crianças. Por esta razão, podemos concluir que “a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano” (*Idem*, p 37).

Relativamente ao conceito de rotina é importante conhecer a sua origem etimológica para compreender o seu significado. Segundo Machado (1990), a palavra “rotina” tem origem francesa – *routine* – que significa “hábito do caminho” (p. 120). Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006) afirmam que, tendo como referência o significado comum e a origem etimológica, o conceito de rotina “perpassa a ideia de repetição, hábito, hábito do caminho, roda, círculo vicioso” (p. 25).

Barbosa (2006) considera que a rotina é uma categoria pedagógica, em que os responsáveis pela educação de infância – educadores de infância e auxiliares de ação educativa – desenvolvem o trabalho quotidiano com base na sua organização. A mesma autora refere também que o conceito de rotina tem duas ideias implícitas: a noção de espaço e de tempo. Uma noção de espaço, “uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida, como são os caminhos, as rotas” (*Idem*, p. 45). E de tempo, “por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal” (*Idem*, p. 45).

Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (2000, p. 76) referem que a rotina “é o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias [...] útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários na creche”. Porém, é essencial que aconteçam “coisas novas” para alargar as experiências diárias das crianças, desta forma, “a criança age [...] num clima de maior segurança, estabilidade e consistência” (*Idem*, p. 76).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a organização do tempo é considerada como uma dimensão interligada à organização do ambiente educativo da sala, tal como a organização do grupo e do espaço. As autoras afirmam que existe uma rotina que é pedagógica, uma vez que a “sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo [...] porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). Desta forma, as crianças ao conhecerem a rotina “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (*Idem*, p. 27).

Segundo Silva (1990, p. 52), a palavra rotina significa “caminho seguido ou utilizado usualmente; caminho já sabido [...] prática, uso, norma constante de proceder [...] hábito irreflectido de fazer alguma coisa sempre da mesma maneira”. Em educação de infância, a rotina não pode ser vista como algo rígido, onde a organização do quotidiano na creche e no jardim de infância é universal, ou seja, existe uma rotina igual para todas as crianças sem ter em consideração a individualidade de cada uma, assim como os seus interesses e necessidades. Caso contrário, as crianças não lhe atribuem um significado para além do sentido figurativo da palavra rotina – “prática constante de proceder” (*Idem*, p. 52). Por esta razão, é necessário que a rotina seja previsível, mas ao mesmo tempo flexível. Post e Hohmann (2011, p. 197) referem que num infantário, a previsibilidade e a flexibilidade “andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança”.

Post e Hohmann (2011) referem que uma rotina previsível e bem organizada proporciona segurança e confiança às crianças, uma vez que “saber o que irá acontecer no momento seguinte [...] ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia” (p. 195). Barbosa (2006, p. 38) alude que, saber que existe uma sequência de acontecimentos oferece “sossego às pessoas, sejam elas grandes ou pequenas”. Para as autoras, a segurança que a rotina diária proporciona provém do conhecimento do momento que antecede e procede àquele que está a acontecer. Porém, para a criança ter esse conhecimento está implícita a noção de tempo de ordem e sequência. Tal como referi no ponto anterior, as crianças desenvolvem noções de tempo a partir das experiências diárias. Assim sendo, ao vivenciarem uma rotina estável onde conseguem prever o que irá acontecer, a noção de tempo desenvolve-se e, consequentemente, a criança desenvolve um sentimento de segurança. Esta compreensão do tempo não acontece ao mesmo ritmo e ao mesmo tempo para todas as crianças e como

tal, os educadores de infância podem utilizar estratégias para ajudar nesse processo, por exemplo, podem mencionar os momentos que se seguem para que as crianças se vão apropriando da sequência dos mesmos e, ao seu ritmo, compreender e prever os acontecimentos no tempo.

Zabalza (1998), no livro *Qualidade em Educação Infantil*, refere dez aspetos essenciais para um programa de qualidade em educação de infância, um dos dez aspetos identificados são as rotinas estáveis. A criança pode apropriar-se da rotina quando esta é estável, pois está familiarizada com a sequência dos acontecimentos. Concordante com as autoras mencionadas anteriormente, Zabalza (1998) refere que uma rotina estável contribui não só para a segurança das crianças, como também para a autonomia, uma vez que, durante o seu dia na instituição, as crianças não se sentem ansiosas nem condicionadas, o que permite que possam fazer escolhas e tomar decisões sobre o seu tempo. Gonzalez-Mena (2015, p. 252) reforça esta ideia, referindo que “quando as crianças sabem o que vai acontecer, elas podem cooperar mais facilmente do que se as ações dos adultos forem surpreendentes”.

A rotina deve ser flexível, na medida em que podem ser feitas alterações em função das necessidades e dos interesses das crianças, pois nem sempre as crianças estão predispostas para um determinado momento, uma determinada proposta. Assim, é importante que a rotina respeite a individualidade de cada criança, as suas necessidades, os seus ritmos e os seus interesses. Desta forma, percebemos que é importante

organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as anteciparem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

A previsibilidade e a flexibilidade são eixos estruturantes na organização da rotina na educação de infância e é igualmente importante que a rotina promova atividades diversificadas (Freitas, 2016).

Em educação de infância, se a rotina não tiver as características referidas anteriormente, não é considerada de qualidade por diferentes autores. Como refere Barbosa (2006, p. 39):

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos.

Na perspectiva de alguns autores, entre os quais Proença (2004) e Zanini e Leite (2013), existem dois tipos de rotina em educação de infância: a rotina considerada como uma prática de qualidade e a rotina considerada como uma prática que não tem em consideração as características do grupo.

Proença (2004) distingue rotina mecânica e rotina estruturante. Segundo o autor, a rotina mecânica ocorre quando os sujeitos (adultos e crianças) têm como objetivo cumprir os horários pré-estabelecidos de forma automática sem questionar a sua existência. Esta rotina é planificada pelo educador de infância e geralmente não inclui as crianças no processo. Em contrapartida, a rotina estruturante é organizada tendo em conta as intencionalidades educativas do educador de infância, o tempo disponível, as atividades propostas e o ritmo das crianças. Proença (2004, p. 13) acrescenta ainda que

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo.

Zanini e Leite (2013) também consideram que existem dois tipos de rotina: a rotina rotineira (ou hospitalar) e a rotina viva (ou criativa). Para as autoras, a rotina rotineira trata-se de uma rotina rígida organizada pela perspectiva do adulto, onde a aprendizagem só acontece durante as atividades pedagógicas. Em compensação, a rotina viva – aquela que se acredita ser uma rotina de qualidade em educação de infância – é uma rotina que “articula aspectos físicos, cognitivos e sociafetivos da crianças” (p. 83).

Na rotina viva, as crianças participam na sua organização e o educador de infância acredita que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças acontecem em todos os momentos.

Apresentado o conceito de rotina, assim como a sua importância em educação de infância, considero igualmente importante referir os momentos da rotina – rotinas – que a constituem, isto é, os diferentes momentos que fazem parte da rotina com o objetivo de organizar o quotidiano educativo: o acolhimento, os momentos em grande grupo, os momentos de pequeno grupo, os momentos de brincadeira, os momentos de atividades orientadas, os momentos de cuidados físicos, os momentos de exterior e o regresso à família.

As rotinas de cuidados físicos são os momentos que contribuem para o bem estar das crianças, ou seja, a alimentação, a higiene e o repouso. Apesar de muitos autores distinguirem as rotinas de cuidado e as restantes rotinas – momentos de comunicação, momentos de atividades dirigidas e momentos de brincadeira – outros autores como Caldwell (1995), Souza e Weiss (2013), Gonzalez-Mena e Eyer (2014) e Gonzalez-Mena (2015) defendem que o cuidado deve integrar o currículo, pois o educador de infância “deve reconhecer que as crianças estão *sempre* aprendendo” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 237).

Caldwell (1995) considera que o conceito de educação e o conceito de cuidado não podem ser definidos de forma autónoma, pois dependem um do outro e, por isso propôs uma nova palavra – *educare* – para definir o tipo de programa que a educação de infância deve oferecer. Refere ainda que:

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, p. 471).

Gonzalez-Mena (2015, p. 12) refere também que “não se pode separar o cuidado da educação, nem a educação do cuidado”. Assim, quando os educadores de infância “trabalham em programas de qualidade para as crianças menores, eles combinam educação e cuidado” (*Idem*, p. 12).

As rotinas de cuidados, para além de promoverem o bem estar das crianças e serem tão importantes no currículo, também são muito importantes para desenvolver relações de confiança (Gonzalez-Mena, 2015). Quando o educador de infância proporciona cuidados à criança de forma interativa está a proporcionar-lhe um momento de qualidade, “as crianças devem ser incorporadas no processo, sendo parte de uma equipe, e não apenas um objeto a ser manipulado. Explicar o que está acontecendo e pedir a ajuda e a cooperação delas são importantes” (*Idem*, p. 245). A experiência destes momentos contribuem para a construção da confiança indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A organização do tempo em educação de infância, a rotina e as rotinas são da responsabilidade do educador de infância enquanto gestor do currículo.

2. Papel do educador de infância enquanto gestor da organização da rotina

Neste ponto abordo o papel do educador de infância enquanto gestor do currículo, evidenciando o seu papel enquanto gestor da organização da rotina. Vasconcelos (2009) – tendo como referência o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância – refere-se ao educador de infância enquanto gestor do currículo, uma vez que este “concebe e desenvolve o currículo de forma integrada, organiza o ambiente educativo, observa, planifica e avalia, estabelece uma relação pedagógica e educativa com as crianças, famílias e comunidade, e no âmbito da equipa de docentes” (p. 82).

Zabalza (1998) considera que, na gestão do currículo, uma das responsabilidades do educador de infância é a de organizar o tempo diário de modo a proporcionar às crianças atividades diversificadas em pequeno e em grande grupo, entre crianças, entre adultos e crianças ou individualmente; e atividades em ambientes diferenciados que podem oferecer possibilidades diferentes. É também preciso compreender que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” e por isso, “importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). Também é fundamental que os restantes adultos da sala – auxiliares de ação educativa – tenham um papel ativo na organização da rotina.

Freitas (2016, p. 134) afirma que o educador de infância deve estabelecer uma rotina que “proporcione atividades individuais, de pequeno e/ou grande grupo, de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento individual de cada criança”. Também é essencial

que o educador de infância construa a rotina com base em intencionalidades educativas, pois “a importância atribuída a cada momento da rotina dependerá da intencionalidade pedagógica que a educadora lhes desejar atribuir consoante as características do grupo” (*Idem*, p. 137).

Considero pertinente mobilizar no presente relatório algumas perspectivas teóricas acerca do papel do educador de infância, uma vez que este possui um papel fundamental de partilhar os conhecimentos pedagógicos com os membros da equipa pedagógica e no desenvolvimento de práticas adequadas.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância – Decreto-Lei n.º 241/2001 – no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância deve proceder “a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) foram concebidas para apoiar os educadores de infância no que diz respeito à construção e gestão do currículo em jardim de infância. Para construir e gerir o currículo, a ação do educador de infância deve caracterizar-se pela intencionalidade educativa o que “implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). Na organização das rotinas, a ação do educador de infância também se caracteriza a partir de uma intencionalidade. Desta forma, é necessário que o educador reflita sobre a sua prática para que possa organizar uma rotina adequada e de qualidade. As autoras das OCEPE referem ainda que, para refletir é necessário observar, planear, agir e avaliar, tal como é referido também no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância.

Relativamente à creche, não existe um documento oficial do Ministério da Educação, uma vez que esta valência não é tutelada pelo Ministério da Educação, mas sim pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Foi da responsabilidade do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social a edição de um documento intitulado *Manual de Processos-Chave Creche* (2011) com o objetivo de orientar a intervenção dos prestadores de cuidados responsáveis pelas crianças dos 0 aos 3 anos tendo em conta critérios de qualidade (*Manual de Processos-Chave Creche*, 2011, p. 3):

- Planificar o trabalho com as crianças a partir dos seus interesses, o que implica maior proximidade com as famílias com o objetivo de obter informações sobre as capacidades e competências das crianças;
- Proporcionar boas relações entre criança-criança e criança-adulto, uma vez que as aprendizagens das crianças ocorrem num contexto relacional positivo;
- Todas as crianças devem sentir-se incluídas e de ter um sentimento de pertença. Este sentimento constrói-se a partir do respeito mútuo e através das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos;
- Compreender como as crianças aprendem, promovendo um ambiente facilitador no que diz respeito à brincadeira, à interação, à exploração, à criatividade e à resolução de problemas.

No que diz respeito à organização do tempo, segundo o *Manual de Processos-Chave Creche* (2011), o educador de infância, assim como a restante equipa pedagógica, deve estabelecer uma rotina diária consistente para que as crianças possam desenvolver um sentimento de pertença, num ambiente onde podem prever os acontecimentos. Tal como é referido, “as crianças são preparadas para as rotinas e/ou para as actividades, informando-as do que se vai fazer ou do que se está a fazer” (p. 193). Porém, a rotina também deve ser flexível, uma vez que todas as crianças são diferentes e, por isso, têm ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses diferentes. Em relação às rotinas de cuidados físicos, por exemplo, no que diz respeito às crianças que já não usam fralda, refere que “sempre que necessário, e de acordo com as suas necessidades e desenvolvimento, a criança tenha acesso ao bacio ou à sanita, não se verificando a existência de uma rotina de colocar as crianças todas ao mesmo tempo” (p. 146), o que subentende uma resposta às necessidades individuais de cada criança.

Cavasin (2008) afirma que é importante que os profissionais que atuam junto das crianças observem e reflitam sobre a sua prática educativa – “como acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranquilas” (p. 50) – e que estas reflexões sejam mobilizadas na organização do tempo nas suas salas. A autora afirma ainda que, caso os educadores de infância não façam uma reflexão intencional sobre estas questões e não adequem as rotinas, as crianças podem não atribuir nenhum significado à rotina, pondo em risco a sua autonomia.

Reforçando esta perspectiva, Post e Hohmann (2011) referem que os educadores de infância devem seguir os indícios e iniciativas das crianças para estabelecerem rotinas consistentes de modo a que as crianças possam antecipar o que vai acontecer, mas também devem ter em consideração os ritmos e temperamentos individuais das crianças. Também é importante que o educador de infância passe tempo de qualidade com as crianças para que as possa conhecer, sabendo o que lhes interessa. As autoras referem ainda que “à medida que os educadores vão passando tempo com as crianças, começam a ver o dia através dos olhos das crianças” (*Idem*, p. 201).

Ramos (2010) reforça a ideia de que o educador de infância desempenha um papel fundamental na organização das rotinas, uma vez que a partir de uma observação crítica, o educador de infância “poderá transcender a rotinização rígida para uma (des)construção reflexiva da rotina em se tratando das necessidades de educandos, educador e instituição” (p. 11).

Os princípios pedagógicos/modelos curriculares adotados pelos educadores de infância influenciam as suas práticas e, conseqüentemente, influenciam a organização das rotinas. Desta forma, considero pertinente referir os princípios pedagógicos/modelos curriculares que influenciavam as práticas das educadoras cooperantes no que concerne à organização das rotinas.

No contexto de creche, a prática da educadora cooperante baseava-se fundamentalmente em duas perspectivas pedagógicas, destacando a teoria sócio-interacionista de Vygotsky e a teoria construtivista do desenvolvimento da criança de Piaget. Na organização do espaço e do tempo, era possível reconhecer os princípios da Abordagem Pedagógica HighScope.

Os horários e as rotinas sugeridos pela Abordagem Pedagógica HighScope, segundo Post e Hohmann (2011, p. 196), consideram dois princípios fundamentais: “criar um horário diário que seja *previsível* e, no entanto, *flexível*” e “incorporar *aprendizagem activa, incluindo apoio do adulto*, em cada acontecimento e rotina de cuidados”. Relativamente ao primeiro princípio, as autoras referem que a rotina deve ser previsível, organizada e consistente, e flexível, tendo em conta as necessidades de cada criança. O educador de infância devem adaptar-se aos ritmos e temperamentos das crianças e proporcionar-lhes transições suaves entre experiências que sejam interessantes e as que se seguem. No que concerne ao segundo princípio, as autoras aludem que os

acontecimentos diários e as rotinas de cuidados promovem às crianças oportunidades de aprendizagem ativa.

No contexto de jardim de infância, a educadora cooperante organizava a sua prática mobilizando os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Folque (2014), a organização do tempo sugerida pelo MEM organiza-se em duas unidades de tempo – dia e semana. Relativamente à rotina diária, a parte da manhã começa com o planeamento, as crianças escolhem o que pretendem fazer durante a manhã, partilhando em que atividades pretendem participar (Niza, 2013). A parte da tarde é dedicada a atividades culturais, tal como dramatizações, narrações de histórias, danças, promovidas pelos educadores de infância, por convidados (comunidade/família) ou pelas crianças (Niza, 2013).

Podemos concluir que a gestão da organização da rotina em educação de infância, independentemente dos princípios pedagógicos/modelo curricular, é da responsabilidade do educador de infância em cooperação com a restante equipa pedagógica, assim como com as crianças, pois o tempo é de todos e, por isso todos devem fazer parte da sua organização. Para a construção de uma rotina de qualidade é imprescindível que o educador de infância e a restante equipa pedagógica observem, reflitam e planeiem em equipa para que seja possível implementar uma rotina flexível, mas consistente, com o objetivo de responder aos interesses e às necessidades de cada criança. Segundo Silva (2018), embora a gestão do tempo faça parte do planeamento, é importante que a equipa pedagógica permita que a gestão do tempo seja constantemente reconstruída pelas crianças para que se sintam protagonistas das suas brincadeiras.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

No segundo capítulo apresento a metodologia de investigação mobilizada no estudo, explicitando também as técnicas e os instrumentos de recolha de informação e os procedimentos de análise de informação. No primeiro ponto abordo a metodologia de investigação – investigação qualitativa e investigação-ação. Seguindo-se para a apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de informação e, por último, a apresentação dos procedimentos de análise de informação.

1. Metodologia

Segundo Bell (1997), as investigações podem ser classificadas como quantitativas, qualitativas ou etnográficas. Todas as abordagens anteriormente referidas são válidas e cada uma tem pontos fortes e fracos, mas o investigador deve escolher a abordagem que é mais pertinente tendo em conta a natureza do estudo e o tipo de informação que pretende obter. A autora refere ainda que “os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” utilizando “técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis” (Bell, 1997, p. 20). Por outro lado, os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” e “procuram compreensão, em vez de análise estatística” (*Idem*, p. 20).

Face ao referido anteriormente e de acordo com os objetivos da investigação que pretendia realizar, optei pela investigação qualitativa e dentro desta, pela investigação-ação. No primeiro subponto faço uma breve abordagem teórica sobre a investigação qualitativa e, posteriormente, abordo a investigação-ação.

1.1. Investigação qualitativa e paradigma interpretativo

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números (Bento, 2012, p. 1).

Erickson (1986, cit. por Graue & Walsh, 2003) propôs o termo *investigação interpretativa* para designar a investigação qualitativa com o objetivo de torná-la numa abordagem investigativa mais abrangente, uma vez que, quando nos referimos à

investigação interpretativa “lembra-nos também que toda a investigação compreende a interpretação de registo de dados e a publicação dessas interpretações” (Graue & Walsh, 2003, p. 34).

Para caracterizar a investigação interpretativa, Jacob (1988, cit. por Spodek, 2002, p. 1038) enumerou três atributos: “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido”. Spindler (1982, cit. por Spodek, 2002, p. 1038) acrescentou ainda dois atributos: “as observações são contextualizadas, tanto no cenário imediato como em contextos mais amplos, nos quais o cenário imediato está inscrito; e a observação é prolongada e repetitiva”. Spodek (2002, p. 1038) considerou pertinente acrescentar ainda outro atributo: “a centralidade da relação entre o investigador e o sujeito ao longo do processo de investigação”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) referem que a investigação qualitativa consiste numa “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Segundo os autores, a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais. Porém, nem todas as investigações qualitativas apresentam todas estas características.

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). O investigador deve deslocar-se ao local da investigação com o objetivo de recolher os seus próprios dados e posteriormente analisá-los, enriquecendo-os com observações realizadas.
2. “A investigação qualitativa é descritiva” (p. 48). Os dados recolhidos na investigação qualitativa devem ser essencialmente em forma de palavras e/ou fotografias, sendo que numa fase mais avançada, estes serão analisados pelo investigador de forma minuciosa para que nada passe despercebido.
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Quando se afirma que o processo da investigação é mais importante deve-se ao facto de que esta abordagem investigativa coloca de lado os números estatísticos recolhidos, dando ênfase às observações e vivências neste processo.

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50). Para explicar esta característica, Bogdan e Biklen (1994) recorrem a um exemplo: “uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (p. 50), assim sendo, o investigador não recolhe dados para confirmar conjecturas. As conjecturas são construídas a partir dos dados recolhidos.
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50). O investigador deve estar interessado nas perspetivas e nos significados que os sujeitos envolvidos na investigação atribuem à temática da investigação.

1.2. Investigação-ação

Coutinho et al (2009, p. 356) referem que a investigação-ação é a “metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo”. Desta forma, podemos compreender que a investigação-ação é uma metodologia de investigação que promove a mudança nas práticas dos profissionais de educação para torná-las mais atuais, uma vez que a educação é uma área em constante mudança e, por isso é importante que as práticas dos profissionais possam acompanhar essas mudanças.

Coutinho (2005, cit. por Coutinho, et al., 2009, p. 359) refere que a investigação-ação consiste numa “expressão ambígua”, uma vez que se “aplica a contextos de investigação tão diversificados”, o que faz com que seja quase inexecutável obter uma “conceptualização unívoca”.

Segundo Cohen e Manion (1989, cit. por Bell, 1997, pp. 20-21), a investigação-ação é

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata [...] através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

Elliot (1993, cit. por Coutinho, et al., 2009, p. 360) define a investigação-ação “como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma”. Para reforçar esta ideia, Watts (1985, cit. por Coutinho, et al., 2009, p. 360) menciona que a investigação-ação “é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”.

Desta forma, podemos afirmar que a investigação-ação funciona como um ciclo, onde a planificação, a ação, a observação e a reflexão dependem umas das outras.

A investigação-ação é uma articulação entre a prática e a teoria, uma vez que “o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293) deslocando-se ao local para recolher informação e, assim enriquecer a sua investigação mobilizando a prática para esclarecer a teoria.

Tal como a investigação qualitativa, a investigação-ação também apresenta características específicas. Coutinho et al (2009, pp. 362-363) destacaram algumas das características da investigação-ação:

1. É “participativa e colaborativa”. O investigador não realiza a investigação sozinho, precisa do apoio dos restantes intervenientes. Em educação de infância, quando se referem aos intervenientes, estes podem ser os pais, as crianças ou os restantes profissionais de educação.
2. É “prática e interventiva”. O investigador precisa de intervir no campo da investigação proporcionando uma mudança.
3. É “cíclica”. A investigação baseia-se numa espiral de ciclos, pois as questões iniciais proporcionam mudança e, conseqüentemente, depois de implementadas, servem de início para novas questões.
4. É “crítica”. Os intervenientes da investigação devem refletir sobre a mesma, atuando como “agentes de mudança”.
5. É “auto-avaliativa”. Ao longo da investigação, as alterações são avaliadas de modo a proporcionar novos conhecimentos.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de informação

Quando se trata de uma investigação baseada numa abordagem de investigação qualitativa, a recolha de informação pode ser realizada de diversas formas, tendo o investigador um papel fundamentalmente ativo. Segundo Latorre (2003, cit. por Coutinho, et al., 2009) as técnicas e os instrumentos de recolha de dados podem ser agrupados em três categorias: técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação e análise de documentos.

Em relação às técnicas baseadas na observação, o investigador apresenta a sua perspetiva, através daquilo que observa presencialmente. As técnicas e instrumentos de recolha de dados relacionadas com esta categoria são, por exemplo, a observação participante e as notas de campo.

As técnicas baseadas na conversação são essencialmente centradas nos intervenientes, operacionadas em momentos de diálogo e de interação com o investigador/investigados. As entrevistas são um exemplo de uma técnica de recolha de informação relacionada com esta categoria.

A última categoria, segundo Latorre (2003, cit. por Coutinho, et al., 2009), refere-se à análise de documentos que requer da parte do investigador uma pesquisa e leitura de documentos escritos como fonte de informação para a investigação. Em educação de infância, os projetos educativos e os projetos pedagógicos são considerados boas fontes de informação e, por isso requerem de uma especial atenção por parte do investigador.

Aires (2011), tendo como referência Colás (1992), refere que as técnicas de recolha de informação utilizadas na investigação qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: as técnicas diretas (ou interativas) e as técnicas indiretas (ou não-interativas). Desta forma, as técnicas baseadas na observação e na conversação são definidas por Aires (2011) como técnicas diretas, enquanto a análise de documentos são consideradas como técnicas indiretas.

Como técnicas e instrumentos de recolha de informação no desenvolvimento do projeto de investigação-ação recorri à observação, às notas de campo, à fotografia e às entrevistas às educadoras cooperantes.

2.1. Observação

A observação é uma técnica que requer grande atenção por parte do investigador, uma vez que através de situações experienciadas e observadas podem enriquecer a investigação. Segundo Graue e Walsh (2003) a observação começa com aquilo que é visível, ou seja, aquilo que todos os observadores conseguem ver. Só mais tarde é que se transforma naquilo que o “observador comum” não tinha reparado, ou seja, o que nem todos os observadores conseguem ver.

Segundo a perspectiva de Bell (1997), existem dois tipos de observação: a observação participante e a observação não participante. Quando se trata da observação participante, o investigador tem um papel ativo na observação. Assim, podemos concluir que quanto mais o investigador estiver familiarizado com o contexto e com os intervenientes, melhor observador vai ser. Tal como referi anteriormente, quando se trata da observação, o investigador apresenta a sua perspectiva de uma realidade que vivenciou e “cada observador terá o seu foco particular de atenção e interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira” (*Idem*, p. 141).

No que concerne aos estágios realizados em creche e jardim de infância e à minha intervenção, realizei várias observações referentes à compreensão da temática do projeto, fui observadora participante. Observei as crianças durante os diferentes momentos da rotina, intervindo quando considere importante de modo a melhorar a rotina, adaptando-a consoante as necessidades e interesses das crianças. Fui registando o que observava num bloco que tinha sempre no bolso da bata, as notas de campo, para que fosse possível analisar posteriormente.

2.2. Notas de campo

As notas de campo estão interligadas com várias técnicas de recolha de informação, principalmente com a observação, uma vez que o investigador precisa de registar as suas observações para analisá-las posteriormente. Assim, as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 88) as observações podem anotar-se de duas formas: “no momento em que ocorrem” e “no momento após a ocorrência”. Quando estas são anotadas no momento em que ocorrem tendem a ser mais sintetizadas, mas também

são mais realistas. Porém, quando estas são anotadas após a ocorrência, o investigador pode realizar um trabalho mais reflexivo, incluindo fundamentação complementar e comentários adicionais.

Tal como referi anteriormente, registei algumas notas de campo (Apêndice 1) com o intuito de analisar posteriormente os acontecimentos que observava e experienciava.

2.3. Fotografias

As fotografias, tal como as notas de campo, servem para complementar outras técnicas de recolha de informação com o objetivo de valorizar a investigação. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 183), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. Desta forma, podemos compreender que, através da análise de fotografias, o investigador consegue ter uma melhor perceção de pormenores que no momento não conseguiu identificar.

No presente relatório, a utilização das fotografias teve como principal objetivo a representação visual de algumas observações que experienciei, mas essencialmente para facilitar a compreensão das intervenções que realizei.

É importante referir que, antes de fotografar os grupos de crianças do contexto de creche, solicitei a autorização dos pais comprometendo-me que iria assegurar o anonimato das crianças nas fotografias, através do desfoque das caras. No contexto de jardim de infância não tive autorização para fotografar as crianças, uma vez que o regulamento da instituição não o permitia, podendo apenas fotografar os trabalhos das crianças.

2.4. Entrevistas

As entrevistas são utilizadas “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

As entrevistas, geralmente, apresentam mais vantagens em relação aos questionários, uma vez que estas são presenciais e, por isso existe mais espontaneidade na forma como os entrevistados respondem às questões feitas pelos entrevistadores. Bell

(1997, p. 118) refere que “a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria”.

As entrevistas podem ser divididas em dois tipos: as entrevistas estruturadas e as entrevistas não-estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994). As entrevistas estruturadas são apoiadas por um guião, onde o investigador (entrevistador) questiona o entrevistado a partir de questões pré-definidas. Por outro lado, nas entrevistas não-estruturadas, as questões surgem no decorrer da entrevista. Para um entrevistador inexperiente, será mais fácil realizar uma entrevista estruturada (Bell, 1997), sentindo-se apoiado por um guião, mas é importante que este esteja consciente de que no decorrer da entrevista podem surgir momentos inesperados que carecem de intervenção.

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda um outro tipo de entrevista: as entrevistas semiestruturadas. Os autores referem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p. 135).

Dada a situação do país durante a realização do projeto de investigação-ação, a pandemia do Covid-19, não foi possível realizar as entrevistas presencialmente. De forma a ultrapassar esta dificuldade optei por realizar as entrevistas individualmente via *Skype*, mas tal como referem Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Luccio (2008, p. 38), “uma condição é indispensável para a realização de entrevistas on-line, a de que entrevistados e entrevistadores estejam intimamente familiarizados com os ambientes nos quais elas serão conduzidas”. Desta forma, optei por utilizar a plataforma *Zoom* por sugestão das educadoras cooperantes, uma vez que era a plataforma online que utilizavam para comunicar entre equipa ou com as crianças.

Neste projeto optei por realizar entrevistas estruturadas, uma a cada educadora cooperante. Construí um guião para me apoiar durante a entrevista (Apêndice 2). O guião é constituído por 8 questões orientadoras:

1. O que é para si a rotina em educação de infância?
2. Quais são os princípios pedagógicos implícitos na organização da rotina da sua sala?
3. O que é para si uma rotina estável?

4. Na sua opinião quais as características de uma rotina flexível?
5. A rotina da sua sala sofre mudanças ao longo do ano letivo?
6. Já sentiu dificuldades na organização da rotina/rotinas?
7. Como é que ultrapassa as dificuldades que surgem?
8. Tem algumas estratégias/procedimentos que desenvolve com as crianças para a compreensão dos diferentes momentos da rotina?

Importa referir que quanto à primeira – *O que é para si a rotina em educação de infância?* – o principal objetivo era compreender as conceções que as educadoras cooperantes tinham sobre a temática principal do relatório.

Relativamente à segunda questão – *Quais são os princípios pedagógicos implícitos na organização da rotina da sua sala?* – o principal objetivo era perceber se a estabilidade e a flexibilidade são princípios implícitos na organização da rotina.

A terceira questão – *O que é para si uma rotina estável?* – tinha como objetivo compreender o que é que uma rotina estável proporciona às crianças a partir das perspetivas das educadoras cooperantes. Para esta questão, considerei uma questão de apoio – *O que promove uma rotina estável?* – com o objetivo de clarificar a questão anterior, se não for compreensível.

A quarta questão – *Na sua opinião quais as características de uma rotina flexível?* – tem como objetivo compreender se a rotina é flexível, tendo em conta a individualidade de cada criança, bem como os seus interesses e as suas necessidades. Tal como a questão anterior, considerei uma questão de apoio – *Considera que a rotina da sua sala é flexível?*.

Relativamente à quinta questão – *A rotina da sua sala sofre mudanças ao longo do ano letivo?* – o principal objetivo é compreender se a rotina é flexível, na medida em que a educadora cooperante está disponível em alterar a rotina ao longo do ano letivo. Como se trata de uma questão fechada, considerei necessário introduzir duas questões de apoio – *Se sim, como era a rotina no início do ano letivo (setembro)? E agora (março)?* – para que as educadoras cooperantes pudessem desenvolver e facultar mais informações.

A sexta e sétima questão – *Já sentiu dificuldades na organização da rotina/rotinas?* e *Como é que ultrapassa as dificuldades que surgem?* – tinham como objetivo proporcionar às educadoras cooperantes um momento de reflexão: refletir sobre a sua prática e identificar o(s) momento(s) que são mais difíceis no dia a dia da sua sala.

Dado que a sexta questão também se trata de uma questão fechada e de resposta simples (sim/não) considere duas questões de apoio – *Existe algum momento da rotina que considere mais complicado? Se sim, qual? E porquê?*.

A oitava e última questão – *Tem algumas estratégias/procedimentos que desenvolve com as crianças para a compreensão dos diferentes momentos da rotina?* – tinha como principal objetivo compreender se as educadoras cooperantes consideram importante as crianças compreenderem os diferentes momentos da rotina e que estratégias mobilizavam.

3. Procedimentos de análise de informação

Apresentadas e justificadas as escolhas das técnicas e dos instrumentos de recolha de informação, é necessário apresentar também os procedimentos de análise de informação. Bell (1997, p. 160) refere que até serem analisados, os dados estão em “estado bruto” e necessitam de ser registados, analisados e interpretados. De seguida apresento os procedimentos de análise de dados que utilizei no projeto.

3.1. Análise de conteúdo

De acordo com Bardin (2008, p. 11) a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A autora refere ainda que a análise de conteúdo trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, e não só de um instrumento, pois “utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (*Idem*, p. 40) que o torna ajustável a um campo mais vasto.

Bell (1997, p. 157) refere que “os dados recolhidos por meio de inquéritos, entrevistas, diários ou qualquer outro método pouco significado têm até serem analisados e avaliados”. Desta forma, a análise de conteúdo é tão importante quanto a recolha de informação, uma vez que sem ela, as informações recolhidas não apresentam uma análise do trabalho de campo, mobilizando a teoria.

Para proceder à análise das observações realizadas ao longo dos dois momentos de estágio, optei por descrever situações que observei entre a educadora cooperante e as crianças, mobilizando as notas de campo, de forma a apresentar a realidade do contexto

e compreender se a rotina dos contextos era estável e flexível. Também mobilizei notas de campo onde fui uma interveniente ativa, de modo a compreender como poderia promover uma rotina estável e flexível, uma vez que considerei que a rotina em determinados momentos não era flexível.

Relativamente à análise da informação recolhida através das entrevistas às educadoras cooperantes, utilizei a categorização como método de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2008, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Assim, a análise de conteúdo das entrevistas foi sustentada de acordo com sete categorias, de forma a sintetizar a informação recolhida a partir das entrevistas às educadoras cooperantes: a) conceção sobre a rotina em educação de infância, b) princípios pedagógicos implícitos na organização da rotina, c) conceção sobre uma rotina estável, d) importância da rotina flexível, e) dificuldades na organização das rotinas, f) estratégias para ultrapassar as dificuldades que surgem na organização das rotinas, g) estratégias/procedimentos para trabalhar com as crianças os diferentes momentos da rotina.

Nos quadros de análise de conteúdo das entrevistas (Apêndice 5 e 6) apresento os indicadores (citações das entrevistas) relacionados com cada categoria e subcategoria de análise, sendo que as subcategorias divergem, consoante as respostas das educadoras cooperantes.

3.2. Análise documental

A análise documental consiste na análise dos projetos e documentos oficiais das instituições: o projeto pedagógico das salas, os projetos educativos das instituições e os regulamentos das instituições. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 180), “nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”.

Recorri à análise documental, nomeadamente a análise dos projetos pedagógicos das salas, para compreender a forma como as educadoras cooperantes descreviam a rotina das suas salas, assim como as intencionalidades educativas implícitas nos diferentes momentos da rotina. A análise documental serviu essencialmente como complemento da

informação obtida pelas técnicas e instrumentos de recolha de informação anteriormente referidos.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções

No terceiro capítulo caracterizo os dois contextos de estágio, nomeadamente a instituição, os grupos de crianças, a rotina; apresento e analiso as observações e as intervenções planificadas realizadas no âmbito do projeto de investigação-ação.

De modo a salvaguardar a identidade das instituições, das educadoras cooperantes e das crianças preservei o anonimato das mesmas denominando as instituições como “Instituição A” e “Instituição B”. Os nomes reais das crianças e das educadoras cooperantes também não serão apresentados ao longo do capítulo.

1. Contexto de creche - Instituição A

1.1. Caracterização da instituição

A instituição educativa A, onde decorreram os dois momentos de estágio em contexto de creche, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Setúbal, com novas instalações desde 2008. As crianças que frequentavam a instituição eram de classe média-baixa, sendo que muitas das crianças residiam nos bairros periféricos de Setúbal e os seus pais estavam empregados nos serviços existentes na área envolvente à instituição.

O edifício da instituição usufruí de dois espaços distintos, o espaço interior e o espaço exterior. Na cave existe uma lavandaria e os arrumos gerais. No piso 0 podemos encontrar um hall de entrada, a secretaria, a sala dos funcionários e de reuniões com uma pequena sala de arrumos, a cozinha com duas despensas, uma sala polivalente/refeitório, duas instalações sanitárias, sendo que uma delas está adaptada para crianças pequenas e a outra está adaptada para adultos e pessoas com mobilidade reduzida, uma sala de creche com uma sala de arrumos e duas salas de jardim de infância. No piso 1 existe um hall de entrada, uma instalação sanitária adaptada para crianças pequenas, uma sala de berçário com uma copa, um fraldário e uma sala de repouso com berços e uma sala de creche.

O espaço exterior é dividido em três zonas, sendo que apenas uma delas estava em funcionamento, a zona da entrada da instituição. A zona exterior era utilizada principalmente pelas crianças das duas salas de jardim de infância e pela sala de creche dos 2-3 anos. Na zona exterior estavam disponíveis vários brinquedos, tais como: triciclos, carros, escorregas e cozinhas.

A instituição funciona entre as 7:30h e as 19:00h e oferece duas respostas educativas, creche e jardim de infância, a crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos.

Para além das equipas pedagógicas de cada sala, constituídas por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, a instituição contava ainda com o apoio de outros recursos humanos: uma auxiliar de ação educativa polivalente, um professor de expressão físico-motora, uma administrativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais.

1.2. Caracterização do grupo I

O grupo de crianças da sala onde realizei o primeiro estágio de creche, que decorreu durante dez semanas entre outubro e dezembro de 2018, designado por Sala dos Traquinas era constituído por dezasseis crianças, quatro do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, sendo que a criança mais nova tinha feito os 2 anos em outubro de 2018 e a criança mais velha tinha feito os 3 anos em outubro de 2018. Dez crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, sendo que oito delas transitaram da sala de 1-2 anos e duas delas continuaram a frequentar a Sala dos Traquinas.

De acordo com as observações realizadas ao longo das dez semanas de estágio, das conversas informais com a educadora cooperante e a análise do Projeto Pedagógico de sala, foi-me possível caracterizar o grupo de crianças da Sala dos Traquinas. Tratava-se de um grupo curioso e participativo que demonstrava interesse em participar nas atividades, descobrir e explorar as novidades do ambiente e das propostas dos adultos da sala.

No que concerne à autonomia das crianças durante os diferentes momentos da rotina, na hora da refeição, apenas uma das crianças precisava de apoio para comer alimentos líquidos, as restantes já comiam sozinhas. Em relação ao uso da casa de banho e à higiene, apenas cinco das crianças dependiam do adulto, uma vez que ainda usavam fralda, as restantes já iam à casa de banho e realizavam a lavagem das mãos sozinhas.

As crianças da Sala dos Traquinas conseguiam identificar os seus pares pelo nome, porém apresentavam alguma dificuldade em partilhar os brinquedos da sala. Quando iniciei o primeiro momento de estágio em creche, a educadora cooperante ainda

estava a desenvolver o Projeto Pedagógico de Sala. Confidenciou-me que o facto de as crianças terem alguma dificuldade em partilhar os brinquedos da sala serviu de incentivo para a escolha do tema do Projeto Pedagógico de Sala, “Eu e os outros”, com o objetivo de “melhorar a qualidade das interações sociais entre pares e potenciar comportamentos de partilha, de cooperação e entreajuda” (Projeto Pedagógico A, 2018, p. 4).

1.3. Caracterização do grupo II

O grupo de crianças da sala onde realizei o segundo estágio de creche, que decorreu durante duas semanas intensivas em outubro de 2019, designado também por Sala dos Traquinas era constituído por quatorze crianças, oito do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre 1 ano e 9 meses e os 3 anos e 5 meses, sendo que a criança mais nova fazia os 2 anos em janeiro de 2020 e a criança mais velha tinha feito os 3 anos em maio de 2019. Dez crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, sendo que oito delas transitaram da sala de 1-2 anos e duas delas continuaram a frequentar a Sala dos Traquinas.

Durante o segundo momento de estágio em creche, as crianças do grupo da Sala dos Traquinas estavam a passar pelo período de adaptação, ainda estavam a conhecer as restantes crianças, os adultos da sala, as rotinas, os espaços quer da sala quer da instituição. Durante este momento de estágio, algumas das crianças tiveram varicela o que fez com que estivessem menos crianças em sala e não tenha conseguido conhecê-las bem.

No que concerne à autonomia das crianças durante os diferentes momentos da rotina, nos momentos de refeição, a maioria das crianças ainda precisava de apoio para comer, principalmente alimentos líquidos. Em relação ao uso da casa de banho e à higiene, apenas duas crianças iam à casa de banho e realizavam a lavagem das mãos sozinhas, sendo que as restantes ainda usavam fralda e, por isso ainda dependiam do adulto.

1.4. Rotina

A educadora cooperante de creche, no que diz respeito à organização da rotina, considerava importante organizar uma rotina que respeitasse as necessidades de cada criança e proporcionasse experiências diversificadas e enriquecedoras. Também considerava importante que a rotina fosse previsível, de modo a oferecer “segurança à criança para agir no espaço que também é seu, permitindo-lhe distinguir aquilo que já conhece e que integra o seu quotidiano, daquilo que é novidade e que, como tal, promove a exploração e descoberta” (Projeto Pedagógico A, 2018, pp. 13-14) e flexível, permitindo “acomodar a individualidade de cada criança num ambiente que é coletivo e proporcionar situações inesperadas que ampliam as vivências/experiências das crianças, contribuindo para um processo de desenvolvimento e aprendizagem mais rico” (*Idem*, p. 14).

Na tabela seguinte apresento a rotina da Sala dos Traquinas referente ao primeiro momento de estágio que tinha por base os princípios da Abordagem Pedagógica HighScope:

7:30h	Período do acolhimento
9:00h	Atividades auto iniciadas
10:00h	Atividades orientadas
10:45h	Momento de grande grupo
10:55h	Exterior
11:15h	Higiene
11:30h	Almoço
12:20h	Higiene
13:00h	Repouso
15:15h	Higiene
16:00h	Lanche
16:25h	Higiene
16:30h	Exterior
Até às 19:00h	Saída

Tabela 1 – Rotina da Sala dos Traquinas (Contexto de Creche)

Durante o período de acolhimento, as crianças da Instituição A começavam a ser acolhidas por uma auxiliar de ação educativa que recebia as informações dadas pelos pais, na Sala dos Traquinas, visto que era a sala mais ampla da instituição, a partir das 7:30h e eram distribuídas pelas respectivas salas após a chegada das educadoras de infância, às 9:00h. Tendo em conta que o acolhimento era da responsabilidade de uma auxiliar de ação educativa e por vezes estavam presentes muitas crianças, estas ficavam sentadas na manta a ver televisão até que chegassem as educadoras de infância de cada sala.

Depois de todas as crianças estarem nas respectivas salas, a educadora cooperante pedia ajuda às crianças para arrumarem a sala, nomeadamente a televisão e o comando para que pudessem ir brincar nas diferentes áreas da sala, dando assim início às atividades auto iniciadas. Tal como refere no Projeto Pedagógico de Sala (2018, p. 14), o momento dedicado às atividades auto iniciadas tinha como principal objetivo “promover o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança”, “proporcionar interações entre pares e/ou adultos” e “identificar interesses e motivações da criança”.

As atividades auto iniciadas eram realizadas nas diferentes áreas da sala, sendo que as crianças escolhiam livremente as áreas onde pretendiam brincar. Os adultos da sala davam muita importância a este momento e estavam disponíveis para brincar com as crianças.

Após o momento das atividades auto iniciadas, era realizada a arrumação das áreas, que servia como um momento de transição para o momento de atividades orientadas ou para o momento de grande grupo, uma vez que existiam dias em que a educadora cooperante não propunha nenhuma atividade orientada. Neste momento de transição, a equipa pedagógica cantava uma canção para que as crianças identificassem que estava na hora de arrumar.

Quando a educadora cooperante queria realizar alguma atividade orientada, era realizado o momento das atividades orientadas, aproximadamente às 10:00h. O momento das atividades orientadas tinha como principal objetivo “proporcionar experiências diversificadas nos vários domínios” e “promover aprendizagens adequadas à faixa etária, às necessidades/capacidades do grupo” (Projeto Pedagógico A, 2018, p. 14).

Como a rotina da Sala dos Traquinas era flexível, este momento da rotina nem sempre se realizava, uma vez que existiam dias onde a educadora cooperante não

propunha nenhuma atividade ou a mesma não era possível devido a situações imprevistas. Tal como referiu na entrevista, as crianças “aprendem com coisas que não fui eu que planeei e não fui eu que escolhi e não fui eu que levei para a sala” (Entrevista à educadora cooperante de creche, 20 de abril de 2020).

As atividades propostas pela educadora cooperante eram geralmente atividades de expressão plástica, como desenho, pintura, carimbagem, colagem ou atividades de exploração realizadas em pequeno grupo. Uma vez por semana, este momento era da responsabilidade do professor de expressão físico-motora, sendo que a equipa pedagógica apoiava sempre o professor.

As atividades orientadas antecediam o momento de grande grupo, mas por vezes havia a necessidade de anteceder o momento de grande grupo, na medida em que a atividade orientada precisava de uma introdução, por exemplo, quando uma história servia de introdução para uma atividade integradora. O momento de grande grupo realizava-se por volta das 10:45h na área da manta com as crianças e adultos dispostos em roda. Este momento tinha como principal objetivo “proporcionar circuitos de comunicação”, “promover o respeito pelo outro e pela sua vez”, “proporcionar a aquisição e desenvolvimento da linguagem”, “promover o gosto pela literatura e pela literacia” e “proporcionar experiências no domínio das expressões dramática e musical” (Projeto Pedagógico A, 2018, p. 14).

No primeiro momento de estágio, a educadora cooperante começava por abordar as crianças sobre o dia em que estávamos, “sabem que dia é hoje?” ou “que feira é hoje?”. Eram poucas as crianças que identificavam o dia corretamente, mas o facto de estarem familiarizadas com os dias da semana desde cedo é importante, as crianças começam a compreender que existem diferentes dias da semana e ajuda na compreensão do tempo. Embora as crianças ainda não conseguissem identificar corretamente os dias da semana, principalmente os nomes, à terça-feira, as crianças eram capazes de dizer que era o dia que o professor de expressão físico-motora vinha à escola. A educadora também abordava as crianças relativamente às crianças que estavam a faltar, para que fossem capazes de identificar quem estava e quem não estava. À segunda-feira, perguntava se gostariam de partilhar o que tinham feito no fim de semana com os restantes colegas. Durante este momento também costumava perguntar se queriam cantar a canção do bom dia ou outras canções.

No segundo momento de estágio observei algumas diferenças relativamente ao momento de grande grupo. A educadora cooperante optava por cantar canções e ler histórias. Na entrevista compreendi que optou por alterar este momento da rotina, uma vez que as crianças chegavam mais tarde relativamente às crianças do grupo do ano anterior e por isso, sentiu “necessidade de começar a fazer o momento de grande grupo ao final da manhã [...] quando realmente todas as crianças estavam na sala, quando uns já tinham brincado nas áreas, quando outros tinham aceite as propostas dos adultos ou se tinham motivado a participar nas brincadeiras dos pares” (Entrevista à educadora cooperante de creche, 20 de abril de 2020).

Os momentos de higiene, como mudar a fralda, lavar as mãos e usar a sanita eram realizados sempre que necessário durante o dia. No primeiro momento de estágio a maioria das crianças já não usava fralda, mas no segundo momento de estágio, a maioria das crianças ainda usavam fralda, o que exigia uma organização diferente. No primeiro momento de estágio, as crianças realizavam, maioritariamente, a higiene na casa de banho partilhada com o jardim de infância durante os momentos de transição da rotina, tal como referi na tabela acima, mas no segundo momento, como as crianças ainda usavam fralda, a lavagem das mãos era feita na sala de atividades e os adultos da sala sempre que era necessário mudavam as fraldas para que as crianças se sentissem confortáveis.

Os momentos de alimentação, o almoço (11:30h) e o lanche (16:00h), eram realizados no refeitório e as crianças eram divididas em duas mesas. No primeiro momento de estágio, estes momentos eram muito delicados, pois existia uma criança que precisava de uma especial atenção, pois tinha alergia às proteínas do leite e fazia anafilaxia¹, não podendo estar em contacto com muitos alimentos. Sempre que necessário, os adultos ajudavam as crianças, mas tal como referi anteriormente, o primeiro grupo de crianças era autónomo nos momentos de alimentação. O segundo grupo de crianças, como necessitava de mais apoio, a equipa pedagógica organizava-se de forma a conseguir ajudar todas as crianças. Como estagiária, apoiava a equipa pedagógica, ficando responsável por apoiar um número de crianças.

O momento de repouso acontecia por volta das 13:00h com as crianças da valência de jardim de infância. Depois de realizarem a higiene, as crianças dirigiam-se para os

¹ Reação alérgica grave e de rápida progressão que pode desencadear a morte.

respetivos catres onde encontravam as suas chuchas e os seus objetos de conforto ou transicionais. As crianças que não dormiam com fralda eram autónomas, deitavam-se sem precisar do apoio dos adultos, as crianças que precisavam de fralda para dormirem, aguardavam pela ajuda dos adultos, deitadas no catre. Este momento era supervisionado por duas auxiliares de ação educativa, sendo que uma delas supervisionava até às 14:00h e a outra supervisionava até às 15:00h. Às 15:00h, a educadora cooperante apoiava a auxiliar de ação educativa responsável por este momento, assim como as auxiliares de ação educativa das restantes salas de jardim de infância até que as crianças começavam a acordar. Tal como referiu na entrevista, a educadora cooperante começava por ajudar as crianças que já estavam acordadas para que as que ainda estavam a dormir pudessem descansar, “porque é que a gente tem que chamar os que estão a dormir e deixar à espera aqueles que estão acordados? [...] Se eu levantar primeiro os meninos que já estão acordados, os que ainda estão a dormir não me incomodam, não estão impacientes, não pedem ajuda, não desmancham a cama, não espalham as coisas” (Entrevista à educadora cooperante de creche, 20 de abril de 2020). À medida que acordavam, as crianças calçavam os sapatos com a ajuda dos adultos, as crianças que ainda usavam fralda, mudavam a fralda no catre e as crianças que não usavam fralda iam à casa de banho para usar a sanita.

Após o lanche, as crianças procediam à lavagem das mãos e da cara, dirigiam-se com a educadora cooperante para a sala de atividades e esperavam pela auxiliar de ação educativa para irem para o exterior. Na entrevista compreendi que optou por alterar este momento da rotina, “eu tinha o hábito de depois do lanche voltávamos para a sala e fazíamos um momento de grande grupo [...] este ano tenho um grupo muito calmo [...] não sinto essa necessidade” (Entrevista à educadora cooperante de creche, 20 de abril de 2020), optando por, depois de ajudar as crianças com a sua higiene, dirigirem-se para o exterior. As crianças ficavam no exterior até as educadoras de infância saírem às 17:00h, mas por vezes, as auxiliares de ação educativa permaneciam no exterior até mais tarde, dependendo da situação meteorológica. Quando não era possível ir ao exterior, devido às situações meteorológicas, as crianças brincavam nas áreas da sala.

O período das saídas realizava-se até às 19:00h e era feito na sala, tal como o período de acolhimento. Este momento era da responsabilidade das auxiliares de ação educativa que acompanhavam as crianças até à chegada dos pais. Era neste momento que eram transmitidas as informações mais importantes do dia a dia da criança. Quando a

auxiliar de ação educativa da sala ainda estava presente, esta era capaz de transmitir momentos mais específicos, mas quando já não estava, a auxiliar de ação educativa presente no período de saída transmitia momentos importantes que assistiu ou que lhe transmitiram.

1.5. Descrição e interpretação das observações realizadas em contexto de creche

No contexto de creche tive a oportunidade de observar várias situações relacionadas com a temática do projeto de investigação-ação, desta forma considerei pertinente mobilizar não só notas de campo onde fui uma interveniente ativa, mas também notas de campo onde os intervenientes principais foram as crianças e a educadora cooperante, de modo a apresentar a realidade do contexto. Neste subponto decidi organizar as notas de campo de forma cronológica para que fosse perceptível os dois momentos de estágio na Sala dos Traquinas.

A **primeira observação** que considerei pertinente mobilizar para o relatório consiste numa situação muito comum em creche e jardim de infância, uma vez que as crianças são diferentes e por isso também apresentam necessidades diferentes. A situação ocorreu durante o momento de atividades auto iniciadas, onde as crianças estavam a brincar livremente na sala:

A educadora cooperante percebeu que o S. estava cansado e perguntou-lhe se queria descansar um pouco antes do almoço. O S. dirigiu-se à sua gaveta, retirou o seu objeto de conforto (fralda de pano) e a sua chucha e acomodou-se na área da manta. A educadora entregou-lhe uma almofada da área da casinha e aconchegou-o. (Nota de campo 1, 29 de outubro de 2018)

A nota de campo citada anteriormente evidencia muito bem o que observei ao longo do primeiro momento de estágio em contexto de creche, uma vez que embora a rotina estivesse organizada de modo a existirem vários momentos ao longo do dia, nomeadamente o momento do repouso, a equipa pedagógica procurava responder rapidamente às necessidades das crianças. Todas as observações que realizei no contexto de creche poderiam ter acontecido de forma diferente se a educadora cooperante não tivesse a conceção de rotina flexível, apesar de previsível.

Desta forma, foi possível compreender que a educadora cooperante considerava muito importante atender as necessidades individuais das crianças, sendo que neste caso concreto, percebeu a necessidade e proporcionou ao S. a oportunidade de descansar antes do almoço. A educadora foi capaz de identificar os sinais de mal estar do S. corroborando que “cuidadores experientes e sensíveis aprendem a ler os sinais de cada criança, que pode variar desde um resmungo até comportamentos como ficar mais lento ou mais agitado” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 61). Quando se defende que uma rotina deve ser flexível, é importante que haja disponibilidade por parte dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa para adaptarem a rotina em prol das necessidades individuais das crianças, proporcionando não só momentos coletivos, mas também momentos individuais para atender as necessidades das crianças. Na entrevista, a educadora cooperante mencionou que considera que a disponibilidade dos adultos é uma das características de uma rotina flexível, uma vez que é necessário existir “disponibilidade dos adultos para fazerem diferente e para perceberem que todas as regras têm uma exceção” (Entrevista à educadora cooperante de creche, 20 de abril de 2020), ou seja, apesar de existir uma rotina, esta pode ser alterada em função das necessidades das crianças.

Na maioria das instituições de educação de infância existe um horário estabelecido institucionalmente para o momento do repouso, onde as crianças dormem todas ao mesmo tempo. Será que um horário estabelecido pela instituição é a melhor opção para atender as necessidades individuais de sono das crianças? Por uma questão de recursos humanos, talvez seja o mais prático, mas relativamente às necessidades individuais de sono das crianças não é o mais correto, uma vez que os educadores de infância devem “programar a hora da sesta segundo as necessidades individuais de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 242). Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 61) referem também que “é importante que se permita que as crianças descansem de acordo com as suas necessidades individuais, e não de acordo com o cronograma de outra pessoa”.

Existem vários fatores que determinam as necessidades individuais das crianças, neste caso, as necessidades de sono. Numa instituição em que esteja estabelecido um horário para o momento de repouso e a rotina seja pouco flexível, as necessidades individuais não são respeitadas. Quando a rotina é flexível, a equipa pedagógica adapta as rotinas de modo a atender às necessidades individuais da criança, proporcionando à

criança oportunidade para descansar, independentemente da hora e do momento que está a decorrer, tal como aconteceu na Sala dos Traquinas.

A **segunda observação** consiste numa situação que também acontece frequentemente em contextos de educação de infância. A situação abaixo apresentada, ocorreu durante o almoço, no refeitório da Instituição A:

As crianças da Sala dos Traquinas estavam a terminar o almoço quando uma criança adormeceu. No momento de acolhimento, a avó do L. informou que a criança tomou um medicamento de manhã. A auxiliar de ação educativa explicou-me que aquele medicamento podia dar sono. Ao perceber que o L. tinha adormecido à mesa, depois de ter terminado o segundo prato, perguntei à educadora cooperante se podia levá-la para o catre para que pudesse descansar devidamente. A educadora permitiu que eu levasse o L. para o catre na sala de repouso. (Nota de campo 2, 21 de novembro de 2018)

Gostaria de destacar a troca de informação que existiu entre a família do L. e a equipa pedagógica. É importante que na hora da chegada e da partida existam momentos de troca de informação entre a família e a equipa pedagógica para que seja possível identificar as necessidades da criança e atendê-las de forma mais eficaz.

Habitualmente o L. era das últimas crianças do grupo a adormecer no momento do repouso, mas dado que um dos efeitos secundários do medicamento que tomou de manhã era ficar sonolento, o L. adormeceu durante o almoço. Quando observei o L. debruçado na mesa percebi logo que não podia deixá-lo assim. Considerei importante intervir de modo a proporcionar à criança um local confortável para dormir, disponibilizando-me para transportá-la para a sala de repouso. A rotina das crianças da Sala dos Traquinas não foi totalmente alterada, uma vez que as restantes crianças continuaram a almoçar, mas considero que nesta situação proporcionei um tempo de espera mais curto para as crianças, pois como estava na sala de repouso, quando terminavam a refeição, realizavam a higiene e iam para a sala de repouso onde eu estava à espera para as apoiar. Desta forma, considero que para além de ter proporcionado ao L. um lugar apropriado para descansar, também proporcionei um momento de transição calmo às restantes crianças.

A **terceira observação** consiste numa situação que pude observar várias vezes em contexto de creche e que demonstra que a rotina da Sala dos Traquinas é flexível, não só na medida em que a equipa pedagógica considerava as necessidades das crianças, mas também considerava os seus interesses:

Quando a M. chegou à sala de manhã trazia uma caixa com utensílios de modelar plasticina, a educadora cooperante decidiu antecipar o momento de grande grupo para perceber se as crianças estariam interessadas em realizar atividades com plasticina. Perguntou às crianças se queriam fazer plasticina e se queriam experimentar os utensílios para moldar plasticina que a M. trazia, ao que as crianças responderam que sim. Organizou dois grupos para começarem a realizar a atividade. (Nota de campo 3, 26 de novembro de 2018)

Perante esta situação foi perceptível que a educadora cooperante estava sempre atenta, observando o que é que as crianças traziam de casa e demonstravam interesse. Nesta situação, apercebeu-se que a M. trazia de casa um balde com utensílios de plasticina. Poderia ter ignorado aquele objeto e não lhe atribuir importância, desenvolvendo a atividade que tinha planeado para aquele dia, mas optou por mobilizar o material trazido de casa pela M. para desenvolver a atividade do dia. Esta atitude demonstra que a rotina é flexível, na medida em que a educadora está disponível para agir no momento, valorizando o que as crianças trazem de casa, receber propostas das crianças, mas também disponível para imprevistos que acontecem, nomeadamente uma criança trazer um brinquedo que gosta para mostrar às restantes crianças e a partir daí propor uma atividade.

Tal como a observação anterior, a **quarta observação** é uma situação onde a educadora cooperante aproveitou um objeto trazido por uma criança para desenvolver uma atividade:

O F. tem o hábito de trazer livros de casa para a educadora cooperante ler aos amigos. À terça-feira é dia de aula de expressão motora. As crianças estão sentadas no tapete enquanto o professor de expressão motora está a organizar os materiais. A educadora aproveita o momento de espera para ler o livro que o F. trouxe de casa, o

“*Octocuecas*” de Suzy Senior. (Nota de campo 4, 27 de novembro de 2018)

Nesta situação a educadora cooperante proporcionou um momento de transição calmo às crianças, dado que as crianças estavam sentadas à espera que o professor de expressão motora acabasse de organizar os materiais. Se não tivesse lido a história, provavelmente as crianças tinham ficado agitadas e tinham corrido pela sala a experimentar os materiais, mas como estavam interessados na história, não demonstraram essa vontade. Post e Hohmann (2011, p. 203) referem que “é importante evitar que as crianças façam uma fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo”.

Durante o segundo momento de estágio era frequente as crianças adormecerem enquanto almoçavam o que me fez refletir sobre a rotina existente da Sala dos Traquinas. A **quinta observação** ocorreu durante a hora de almoço no refeitório da Instituição A:

Durante a hora do almoço, o R. adormeceu enquanto estava a comer o segundo prato. Ao me ter apercebido, aconcheguei o R. e perguntei-lhe se queria comer a fruta, ao que me respondeu que não. Perguntei à educadora cooperante se podia levá-lo para o catre, uma vez que não queria comer mais e estava debruçado à mesa, respondeu-me que sim. Peguei na criança ao colo e levei-a para o seu catre na sala de repouso. (Nota de campo 5, 2 de outubro de 2019).

Esta situação recorrente no segundo momento de estágio fez-me compreender que a rotina da Sala dos Traquinas não estava adequada às crianças porque muitas crianças adormeciam frequentemente à mesa sem terminarem de almoçar. Percebi então que era necessário adequar a rotina da sala ao grupo de crianças, que permitisse ser possível algumas crianças almoçarem mais cedo e, conseqüentemente, dormirem mais cedo. Como o grupo era constituído por crianças com idades tão diferentes, era natural que as suas necessidades se manifestassem de forma diferente, nomeadamente a necessidade de dormir. Para melhorar a rotina da Sala dos Traquinas seria necessário existirem “um determinado número de horários personalizados [...] fazendo apelo à flexibilidade e também à organização da equipa de educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 197) para conseguir atender as necessidades individuais das crianças. Como existia um horário de almoço estabelecido pela instituição e o almoço só estava pronto a servir por volta das

11:30h tornava-se difícil fazer alterações. Eisenberg, Lemos e Xavier (2016, p. 109) aludem que o tempo institucional “uniformiza as crianças como um grupo que deve comportar-se da mesma forma no mesmo momento”, o que interfere com uma organização que se pretende flexível e, por isso é necessário que a equipa pedagógica seja capaz de criar estratégias para que as necessidades das crianças sejam sempre respeitadas e respondidas, independentemente dos horários estabelecidos pela instituição. Optei por ajudar as crianças mais novas e que apresentavam algum cansaço em primeiro lugar e, posteriormente ajudar as crianças mais velhas e que ainda não demonstravam cansaço, para que fosse possível que as crianças almoçassem a refeição inteira, mas também que pudessem descansar quando precisassem.

Considerei importante intervir de modo a responder à necessidade de a criança dormir, disponibilizando-me para transportá-la para a sala de repouso. As duas situações que apresentei relativamente à hora de almoço são diferentes, a primeira tratava-se de um acontecimento isolado, onde uma criança tomou um medicamento que lhe deu sono e por isso adormeceu mais cedo do que o costume; a segunda tratava-se de um acontecimento regular que demonstrou que era necessário adequar a rotina às necessidades das crianças para lhes proporcionar bem-estar. Apesar de serem diferentes, nas duas situações a educadora cooperante mostrou-se flexível e o bem estar da criança foi atendido.

1.6. Interpretação da intervenção realizada em contexto de creche – “O Nosso Dia”

Durante o primeiro momento de estágio considerei importante realizar uma intervenção planificada no âmbito do projeto de investigação-ação. Conversei com a educadora cooperante sobre a atividade que estava a pensar implementar para que fosse possível dar-me *feedback* de forma a melhorar a proposta.

A minha intervenção planificada, intitulada por “**O Nosso Dia**”, tinha como principais objetivos promover oportunidades de diálogo e promover a compreensão dos diferentes momentos da rotina, utilizando um conjunto de cartões com fotografias.

Utilizei como recursos materiais, cartões com fotografias reais das crianças nos vários momentos da rotina (Apêndice 7) – período de acolhimento, atividades auto iniciadas, atividades orientadas, momento de grande grupo, momentos de higiene, almoço, repouso, lanche, atividades auto iniciadas da tarde e saídas – com velcro e letras em EVA para construir o título da atividade “O Nosso Dia”. Optei por utilizar fotografias das crianças nos vários momentos da rotina, porque seria mais significativo se o

instrumento fosse construído com imagens reais, fotografias das crianças da sala, do que se fosse com imagens retiradas da internet ou de revistas.

Na entrevista, a educadora cooperante referiu que o facto de ter utilizado fotografias das crianças contribui para o sucesso da intervenção, uma vez que “eles não estavam a identificar aqueles comportamentos em bonecos, não estavam a identificar aqueles comportamentos noutras crianças quaisquer, noutra sala qualquer, eles estavam a identificar aquilo que eles faziam e acabam por ser ali personagens principais do nosso dia” (Entrevista à educadora cooperante de creche, 20 de abril de 2020).

A atividade ocorreu durante o momento de grande grupo, na área da manta, com o apoio da auxiliar de ação educativa. A educadora cooperante não estava presente, uma vez que estava de férias, mas concordámos em realizar a atividade na mesma.

No dia 18 de dezembro de 2018, apresentei os cartões com as fotografias às crianças, questionando-as sobre o que estavam a fazer naquela imagem (Apêndice 8, imagem 1 e 2). Após um breve momento de diálogo, organizámos os cartões no tapete seguindo a rotina da Sala dos Traquinas. Posteriormente, solicitei às crianças que me ajudassem a colocar os cartões na parede, colando-as com velcro, para que pudessem consultar futuramente, assim que precisassem (Apêndice 8, imagem 3 e 4).

No dia seguinte, durante o momento de grande grupo, a educadora cooperante abordou as crianças sobre os cartões que estavam expostos na parede da sala, ao que responderam que eram as fotografias do dia da Sala dos Traquinas. Posto isto, propôs um jogo (Apêndice 8, imagem 5): aleatoriamente, retirava dois cartões da parede e pedia a uma criança para colocar as fotografias nos lugares corretos. Optou por não retirar o cartão referente ao almoço, uma vez que era uma referência para dividir o dia, sendo que antes do almoço era a parte da manhã e depois do almoço era a parte da tarde. Repetiu o jogo algumas vezes para perceber se as crianças eram capazes de identificar os momentos e a sequência de acontecimentos.

Nos dias seguintes à intervenção foi visível o interesse das crianças relativamente ao novo instrumento da sala, sendo que algumas crianças observavam e exploravam as fotografias de maneira a perceber o que ia acontecer depois e em que fotografias estavam presentes (Apêndice 8, imagem 6). Post e Hohmann (2011, p. 202) referem que “as crianças pequenas mais velhas gostam de ver fotografias de si próprias”. Ao disponibilizar uma sequência de fotografias que representem a rotina da sala ajuda “as crianças a

começarem a identificar e a falar sobre os diferentes momentos do dia no centro infantil” (*Idem*, p. 202). O facto de as fotografias estarem afixadas na parede ao nível das crianças proporciona-lhes a oportunidade de observar, tirar os cartões, colocá-los de forma enquadrada, abordando a rotina e as rotinas e a sequência dos diferentes momentos, proporciona a exploração do material pela criança e a exploração conjunta entre crianças e adultos.

Em forma de reflexão, inicialmente pensei que o facto de a educadora cooperante não estar presente durante a intervenção pudesse vir a tornar-se numa dificuldade, uma vez que me ia sentir mais segura com a sua presença para me apoiar nalguma dificuldade que surgisse durante a apresentação e na gestão do grupo, mas a auxiliar de ação educativa mostrou-se disponível para me apoiar e ajudar.

Relativamente à recetividade das crianças à proposta, as crianças demonstraram-se recetivas, sendo que algumas conseguiram identificar o momento do momento representado em cada um dos cartões com mais facilidade do que outras, mas conseguiram identificar todos os momentos.

No que diz respeito à minha intervenção, considero que consegui superar as minhas expectativas, na medida em que superei a dificuldade de gerir o grande grupo, utilizando estratégias para assumir o grupo. Por exemplo, organizei o grupo numa roda para que todos conseguissem ver os cartões com as fotografias e tentei mostrar todas as fotografias a todas as crianças, partilhando a imagem. Também considero que a auxiliar de ação educativa desempenhou um papel fundamental, uma vez que me apoiou, interagindo sempre que considerou importante.

2. Contexto de jardim de infância - Instituição B

2.1. Caracterização da instituição

A instituição educativa B, onde decorreram os dois momentos de estágio em contexto de jardim de infância, é uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo com fins lucrativos, situada em Setúbal, fundada em 2006. As crianças que frequentavam a instituição eram de classe média-alta, tal como o contexto socioeconómico da comunidade envolvente à instituição.

O horário de funcionamento da instituição é das 7:30h às 19:00h e o edifício da instituição está dividido em dois blocos interligados pela recepção – o bloco da valência de creche e jardim de infância e o bloco do 1º ciclo de ensino básico (1º CEB), o 2º ciclo de ensino básico (2º CEB) e o centro de estudos e atividades de tempos livres (CATL) – e um piso inferior.

O espaço exterior da instituição é dividido em quatro zonas: o sobreiral, o jardim da creche e do jardim de infância, o jardim do ensino básico e a quinta pedagógica. A quinta pedagógica era um dos locais preferidos pelas crianças, uma vez que nela existiam animais (cabras, coelhos, porcos-da-índia, pássaros, galinhas) e uma horta.

A valência de creche é destinada ao acolhimento de crianças desde 1 ano até aos 3 anos de idade. As crianças estavam divididas em duas salas, a sala de 1-2 anos e a sala de 2-3 anos, sendo que cada uma delas tinha uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A valência de jardim de infância era constituída por três salas com grupos heterogéneos, com crianças dos 3 aos 6 anos. Cada sala tinha uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

A equipa educativa era constituída pela Direção Executiva e Financeira, pela Direção Pedagógica Colegial, pelo Gabinete de Apoio Técnico Especializado, pelas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa das valências de creche e jardim de infância, pelas professoras do 1º ciclo do ensino básico, pelos professores do 2º ciclo do ensino básico, pelos professores e técnicos do centro de estudos e atividades de tempos livres e pelos técnicos especializados das atividades curriculares (expressão motora, educação musical e inglês).

2.2. Caracterização do grupo I

O grupo de crianças da sala onde realizei o primeiro momento de estágio de jardim de infância, que decorreu durante dez semanas entre março e maio de 2019, era constituído por vinte e uma crianças, nove do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, quatro crianças com 3 anos, sete crianças com 4 anos e dez crianças com 5 anos.

De acordo com as observações realizadas ao longo das dez semanas de estágio, das conversas informais com a educadora cooperante e a análise do Projeto Pedagógico

de Sala, foi-me possível caracterizar o grupo de crianças da Sala Azul. Eram crianças bastante curiosas, interessadas em conhecer o ambiente que as rodeava e sugeriam bastantes atividades e projetos. As crianças da Sala Azul levavam frequentemente livros e brinquedos de casa que proporcionavam às restantes crianças novas experiências e muitas vezes originavam novos temas para debaterem durante o conselho da manhã. Era um grupo cooperativo, que se entretinham e as brincadeiras que decorriam na sala eram, na maioria das vezes, em pequenos grupos.

2.3. Caracterização do grupo II

O grupo de crianças da sala onde realizei o segundo momento de estágio, que decorreu durante duas semanas intensivas em outubro de 2019, designado por Sala Azul era constituído por vinte e uma crianças, oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, duas crianças com 2 anos, seis crianças com 3 anos, sete crianças com 4 anos e seis crianças com 5 anos. Onze das crianças transitaram do ano anterior e as restantes dez eram crianças novas na instituição ou que transitaram da sala de creche de 2-3 anos.

Tal como no contexto de creche, durante o segundo momento de estágio em jardim de infância, algumas crianças do grupo da Sala Azul estavam a passar pelo período de adaptação. Pelo facto de a maioria das crianças que constituíam o grupo serem as mesmas do primeiro momento de estágio, considero que o grupo tinha características semelhantes ao ano anterior. Realço o facto de terem entrado duas crianças de 2 anos, por isso precisavam de uma atenção especial, principalmente uma das crianças que ainda usava fralda e dependida do adulto para fazer a troca da fralda.

2.4. Rotina

No que concerne à organização da rotina, a educadora cooperante de jardim de infância considerava que uma rotina organiza os vários momentos do dia – momentos de aprendizagem, intimidade, interação, cooperação, autonomia, entre outros (Projeto Pedagógico B, 2018). Por esta razão, a rotina da sala foi planeada intencionalmente pela equipa pedagógica e transmitida diariamente às crianças, para que estas se sentissem seguras e confiantes, capazes de prever o que ia acontecer. A educadora cooperante também considerava necessário reconhecer e respeitar as necessidades das crianças, pois cada criança é única e tem o seu ritmo. Desta forma, embora a rotina fosse previsível, de

modo a criança conseguir prever o que ia acontecer, também era flexível, capaz de responder às necessidades individuais das crianças.

Na tabela seguinte apresento a rotina da Sala Azul referente ao primeiro momento de estágio que tinha por base a estrutura do tempo que o Movimento da Escola Moderna (MEM) preconiza:

7:30h-9:30h	Acolhimento
9:30h-10:00h	Planificação em conselho
10:00h-10:15h	Merenda da manhã
10:15h-11:15h	Atividades e/ou projetos
11:15h-11:30h	Comunicação
11:30h-12:00h	Recreio
12:00h-13:00h	Almoço
13:00h-14:00h	Repouso/Atividade de recreio
14:00h-15:30h	Repouso/Atividades culturais
15:30h-16:00h	Balanco do dia em conselho
16:00h-16:30h	Lanche
Até às 19:00h	Saída

Tabela 2 – Rotina da Sala Azul (Contexto de Jardim de Infância)

No acolhimento, as crianças da valência de creche, do jardim de infância e do CATL, eram acolhidas por uma auxiliar de ação educativa na Sala Azul, a partir das 7:30h. Durante este momento, as crianças podiam brincar nas diferentes áreas da sala e mostrar os brinquedos que traziam de casa. As crianças da Sala Azul tinham por hábito levar livros para a instituição e, por isso durante o acolhimento aproveitavam para mostrá-los às restantes crianças e adultos. Por volta das 9:20h começava o primeiro momento de transição: a hora de arrumar. Um dos adultos pedia às crianças para começarem a arrumar e as crianças participavam, proporcionando um momento calmo e organizado. A educadora cooperante considerava muito importante que os adultos da sala cooperassem durante este momento, ou seja, ajudassem as crianças a arrumar.

Depois de todas as áreas estarem arrumadas, as crianças e a equipa pedagógica sentavam-se no tapete para dar início à planificação em conselho. Neste momento, as

crianças partilhavam experiências e novidades e, posteriormente organizavam o dia, planificando as atividades e os projetos a realizar durante o dia. À segunda-feira, eram planificadas as tarefas semanais em que as crianças escolhiam a tarefa que pretendiam realizar durante essa semana. Após o planeamento, as crianças realizavam a higiene e sentavam-se nas mesas para comerem a merenda da manhã. A distribuição dos alimentos da merenda da manhã, os iogurtes ou a fruta, era uma das tarefas semanais das crianças e, por isso este momento era da responsabilidade de duas crianças. À medida que iam terminando, as crianças levantavam a louça e iam brincar para as áreas da sala.

O momento das atividades e/ou projetos começava por volta das 10:15h. Este momento proporcionava às crianças exploração livre, podiam brincar nas diferentes áreas com o apoio da equipa pedagógica. A educadora cooperante considerava muito importante estar presente neste momento para poder identificar os interesses e necessidades das crianças através das suas interações. Também era durante este momento que fazia propostas considerando os interesses do grupo, realizadas em grande ou pequenos grupos. Preferia realizar atividades em pequeno grupo, de forma a proporcionar às crianças um momento mais rico e um trabalho mais individualizado. Às 11:15h começava outro momento de transição, os adultos pediam novamente para as crianças arrumarem a sala para voltarem a realizar a higiene e irem ao recreio.

Antes do almoço, se o tempo permitisse, as crianças iam ao recreio durante 30 minutos e podiam realizar várias explorações. O adulto, mais uma vez, procurava estar presente durante este momento, de forma a interagir com as crianças. De seguida realizava-se o momento de transição mais desafiante: o momento da higiene e a ida para o refeitório. A equipa pedagógica pedia às crianças para realizarem a higiene e se preparassem para o almoço, formando uma fila aos pares, uma vez que tinham de se deslocar para o refeitório. Os pares eram previamente estabelecidos o que fazia com que as crianças conseguissem formar uma fila mais rapidamente, o que na realidade não acontecia, pois distraíam-se facilmente e nem sempre estava disponível um adulto para gerir aquele momento. A educadora cooperante também referiu o momento de transição da sala para o refeitório como um dos momentos mais difíceis de gerir, uma vez que “não há tanto acompanhamento por parte do adulto e existem ali determinados conflitos na fila que podiam não surgir” (Entrevista à educadora cooperante de jardim de infância, 15 de abril de 2020). Quando chegavam ao refeitório, as crianças começavam a almoçar. O

almoço nem sempre era um momento tranquilo, pois estavam várias crianças no refeitório o que gerava muito barulho.

Após o almoço, à medida que as crianças terminavam a refeição, deslocavam-se para a sala onde realizavam a higiene e se deslocavam para o repouso ou permaneciam na sala. As crianças que não dormiam deslocavam-se com a auxiliar de ação educativa para o recreio. Às 14:00h, a educadora cooperante levava as crianças até à sala onde se realizavam pequenos projetos ou atividades dirigidas às crianças mais velhas que não dormiam, eram atividades com um nível de dificuldade mais exigente, em comparação às atividades propostas às restantes crianças do grupo na parte da manhã. Neste momento também se pretendia a participação das famílias e da comunidade, de modo a desenvolver atividades culturais, mas nem sempre era possível, devido à disponibilidade dos familiares.

Às 15:30h realiza-se o balanço do dia em conselho, o segundo momento de partilha do dia, em que as crianças partilhavam o que aconteceu durante o dia e apresentavam as construções realizadas na área das construções e os desenhos realizados na área da expressão plástica. Este momento era muito importante, na minha opinião, uma vez que, tal como pude observar, as crianças começavam a desenvolver a capacidade de apresentação e crítica, sendo que, por vezes as crianças faziam questões pertinentes sobre as construções ou sobre os desenhos. Às 16:00h, as crianças realizavam mais uma vez a higiene e dirigiam-se novamente para o refeitório para lanchar. À medida que terminavam o lanche, as crianças voltavam para a sala e, se o tempo permitisse, dirigiam-se para o exterior, onde esperavam, a brincar, pelas suas famílias. Durante o período das saídas eram transmitidas as informações consideradas pertinentes sobre o dia das crianças.

No segundo momento de estágio em contexto de jardim de infância, o único momento que observei realizar-se de forma diferente foi o momento após o lanche, uma vez que no primeiro momento de estágio as crianças realizavam a sua higiene e dirigiam-se para o exterior onde brincavam até às suas famílias chegarem, mas no segundo momento de estágio observei que existia uma rotina de cuidados físicos diferente, as crianças realizavam a sua higiene e sentavam-se no tapete onde a auxiliar de ação educativa verificava se as caras estavam bem lavadas e punha-lhes perfume. Segundo a educadora cooperante, este momento foi imposto pela Direção da instituição, de modo a que as crianças estivessem prontas para quando os familiares chegassem.

2.5. Descrição e interpretação das observações realizadas em contexto de jardim de infância

Relativamente ao contexto de jardim de infância, considero que não observei tantas situações relacionadas com a temática do projeto de investigação como gostaria, uma vez que ao longo do primeiro momento de estágio, os professores de outras unidades curriculares solicitaram trabalhos para desenvolver durante o mesmo, o que comprometeu o meu olhar enquanto observadora, não estando direcionado para situações relacionadas com o projeto de investigação-ação. Contudo, selecionei três observações que me suscitaram interesse e que considere importante refletir. Desta forma, tal como nas observações realizadas em contexto de creche, considere pertinente mobilizar notas de campo onde não fui uma interveniente ativa, com o objetivo de apresentar a realidade do contexto.

A **primeira observação** em contexto de jardim de infância que considere importante mobilizar para o projeto de investigação-ação foi uma situação excepcional, uma vez que foi a única situação semelhante durante os dois momentos de estágio em contexto de jardim de infância, mas ainda assim, podem ocorrer em contextos de educação de infância.

No momento do acolhimento, a avó do S. informou que o S. tinha uma consulta às 16:30h e por isso ia buscá-lo mais cedo do que era costume, por volta das 16:00h. A educadora perguntou à avó se preferia que o S. lanchasse antes, ao que a avó respondeu que sim, que seria melhor. Dada a informação, durante conselho da manhã, a educadora cooperante informou as crianças que nesse dia iam lanchar mais cedo, explicando a razão e, por isso não podiam mostrar os desenhos e as construções, como costumavam fazer. Às 15:40h as crianças dirigiram-se para o refeitório para começarem a lanchar. (Nota de campo 6, 29 de março de 2019)

Gostaria de salientar a preocupação da educadora cooperante em perceber se a avó do S. gostaria que o S. lanchasse mais cedo do que costume. Isto demonstra que a educadora cooperante teve em consideração a opinião da família da criança, uma vez que como a avó do S. o ia buscar mais cedo, poderia querer lanchar com o S. e, por isso não seria necessário lanchar na instituição. Pelo facto de a avó do S. pedir que o S. lanchasse

mais cedo, a educadora optou por modificar a rotina para todas as crianças e não apenas para a criança em questão. Comunicou às crianças que iria haver uma alteração na rotina, uma vez que teriam de ir lanchar mais cedo e, dessa forma, não podiam realizar o momento do dia onde mostravam as construções e os desenhos.

Tal como afirma Cardona (1995, cit. por Batista, 1998, p. 8), relativamente às alterações da rotina, é fundamental que estas “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 atividades”. Por esta razão, podemos compreender que é importante que os educadores de infância comuniquem caso exista alguma modificação na rotina para que as crianças não estejam à espera de um momento que não vai acontecer, o que pode gerar nas crianças alguma frustração ou dúvida. Por exemplo, no decorrer do estágio em contexto de jardim de infância, existiram várias situações onde não foi possível ir ao exterior antes do almoço. As crianças ficavam inquietas porque sabiam que era habitual irem ao exterior antes do almoço e se a educadora cooperante não explicasse o porquê de não irem, elas perguntavam, pois ficavam à espera de uma explicação. Na entrevista, reforçou como era importante explicar às crianças quando a rotina sofria alterações, “porque eles têm o direito de perceber o porquê de ter havido essa alteração [...] Há uma grande frustração, mas também têm de gerir essas frustrações” (Entrevista à educadora cooperante de jardim de infância, 15 de abril de 2020).

A **segunda observação** é uma situação excecional, que considerei importante intervir com o objetivo de responder às necessidades da criança flexibilizando a rotina.

Durante o lanche, a H. não comeu quase nada e estava sonolenta. A educadora cooperante perguntou-lhe se estava tudo bem, ao que a H. disse que não se estava a sentir bem. Pediu-me para ir buscar o termómetro à secretaria. Quando o trouxe, medi a febre a H., estava com 38°C. A educadora ligou à avó da H. para informá-la da temperatura da criança e pediu, se possível, para ir buscá-la mais cedo. Quando terminaram o lanche, as crianças dirigiram-se para a sala para realizarem a higiene e irem para o exterior com a auxiliar de ação educativa. Pedi à educadora para ficar com a H. na sala a fazer um jogo enquanto esperávamos pela avó, respondeu-me que sim e que também achava melhor ela ficar dentro da sala à espera da avó. (Nota de campo 7, 15 de outubro de 2019)

Perante esta situação, decidi intervir para permitir que a criança ficasse na sala, confortavelmente, à espera da avó. Considero que agi em prol do bem-estar e das necessidades da H., disponibilizando-me para ficar com ela na sala, uma vez que por falta de recursos humanos, teria de ir com as restantes crianças para a área exterior, o que não seria favorável, tendo em consideração a temperatura da criança (38°C). De forma a proporcionar um bom momento, perguntei à H. se queria fazer um jogo, uma vez que aquela criança não procurava muito os jogos durante as atividades de brincadeira.

A **terceira observação** é um diálogo que observei no segundo momento de estágio:

“A educadora cooperante estava a apoiar algumas crianças numa atividade. O X. dirigiu-se à educadora:

X. – Vamos almoçar agora?

Educadora cooperante – Não X., ainda não. Acabámos agora de comer a fruta.

F. – Só vamos almoçar depois de irmos lá fora.”

(Nota de campo 8, 17 de outubro de 2019)

O X. era uma das crianças que estava a passar pelo processo de adaptação e, por isso ainda não conhecia a rotina suficientemente bem para perceber a sequência de acontecimentos.

Perante esta situação, podemos compreender que a criança que respondeu que só iam almoçar depois de irem lá fora, era uma criança que já conhecia a rotina de forma a antecipar os momentos. Isto só é possível porque a rotina da Sala Azul é estável, na medida em que as crianças conseguem antecipar os momentos da rotina, o que proporciona segurança e tranquilidade. Tal como afirma Caroni (2015, p. 176), as crianças “sentem-se melhor sabendo o que irá acontecer, o que causa segurança e tranquilidade a eles”. Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p. 27) referem também que as crianças ao conhecerem a rotina “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão”.

2.6. Interpretação da intervenção realizada em contexto de jardim de infância – “O Nosso Dia a Dia”

À semelhança do contexto de creche, considerei importante realizar uma intervenção planificada relacionada com o projeto de investigação-ação. Decidi realizar a mesma atividade que tinha realizado na creche, adaptando-a à rotina da sala e às idades das crianças. Na creche decidi tirar fotografias às crianças para representarem os momentos da rotina, mas no jardim de infância optei por pedir às crianças para desenharem os momentos da rotina porque considerei importante incluí-los na construção dos cartões.

Durante uma reflexão cooperada com a educadora cooperante, percebi que não fazia sentido realizar aquela atividade durante o primeiro momento de estágio, uma vez que as crianças já tinham a rotina compreendida, o que não ia promover qualquer tipo de aprendizagem. Assim, em cooperação com a educadora, decidi realizar a atividade no segundo momento de estágio, de forma a proporcionar a compreensão da rotina da sala às crianças que estavam a passar pelo processo de adaptação e, posteriormente construir um instrumento para ficar na sala.

Tal como em contexto de creche, em primeiro lugar apresentei a atividade à educadora cooperante, de forma a que me pudesse dar *feedback* e ajudar na planificação.

A minha intervenção planificada, intitulada por “O Nosso Dia-a-Dia”, foi dividida em dois momentos durante três dias. O primeiro momento, a realização dos desenhos e a construção dos cartões (Apêndice 9, imagem 1), desenvolveu-se durante dois dias e teve como principais objetivos promover oportunidades de diálogo e promover a compreensão da sequência dos diferentes momentos da rotina.

No dia 22 de outubro de 2019, na parte da tarde, organizei um pequeno grupo com as crianças que não dormiam com o objetivo de introduzir a atividade, a realização dos desenhos, e de perceber as ideias das crianças sobre a sequência de momentos que existia na escola. Comecei por perguntar sobre a sequência de momentos que existia na escola, “O que é que fazemos, todos os dias, na escola?”. As crianças responderam-me “almoçamos”, “dormimos”, “brincamos”. Percebi que não fui suficientemente explícita para me responderem aquilo que eu queria saber, ou seja, a sequência dos momentos que constituíam a rotina da Sala Azul. Desta forma, questioneei-as de forma diferente “Em casa, todos os dias fazemos coisas iguais, não é? O que é que fazem quando acordam?”

[...] E antes de dormir?”. Depois de alguns exemplos, voltei a questioná-las “E na escola? Também fazemos coisas iguais todos os dias, não é? Depois de chegarmos à escola, o que é que fazemos?”, ao que me responderam “brincar!”. As crianças conseguiram enumerar a sequência dos momentos da rotina. Após esta breve abordagem, pedi às crianças que escolhessem dois momentos do dia para desenharem. Enquanto as crianças desenhavam, em pequeno grupo, pedia-lhes que me explicassem o que estavam a desenhar.

“H. – Aqui é onde fazemos xixi e aqui é onde lavamos as mãos.

Educadora-estagiária – Muito bem. Achas que falta alguma coisa?

H. – Vou ver! [...] Sim! O papel higiénico e o autoclismo. Vou pôr no desenho.

Educadora-estagiária – É verdade. Podes desenhá-los.”

(Nota de campo 9, 22 de outubro de 2019)

O segundo momento da atividade, a apresentação dos cartões às restantes crianças, desenvolveu-se durante a planificação em conselho e teve como intencionalidade promover oportunidades de diálogo e promover a conversa sobre os diferentes momentos da rotina, utilizando um conjunto de cartões com desenhos.

Comecei por fazer uma breve introdução à atividade, pedindo o apoio das crianças que tinham realizado os desenhos nos dias anteriores. Posteriormente, perguntei às crianças sobre o que tinham estado a fazer antes de se sentarem no tapete. De seguida apresentei os cartões com os desenhos, questionando-as sobre cada um deles.

“Educadora-estagiária – O que é que está aqui desenhado? (desenho da chegada à escola)

I. – Sou eu a chegar à escola com a mãe.

Educadora-estagiária – E aqui? (desenho da planificação em conselho)

F. – Somos nós no tapete com a educadora.”

(Nota de campo 10, 23 de outubro de 2019)

Após a apresentação dos diferentes momentos da rotina, sugeri que fizéssemos um jogo. Com os vários cartões distribuídos pelo tapete, pedi a uma criança que me desse o cartão correspondente ao primeiro momento da rotina, a chegada à escola. De seguida pedi a outra criança que me desse o cartão correspondente ao segundo momento da rotina,

a reunião de conselho e assim sucessivamente, fui referindo todos os momentos da rotina e as crianças davam-se os cartões. À medida que me iam entregando os cartões, organizava-os no tapete com a sequência da rotina para que todos os pudessem ver. No final, expliquei que iria expô-los na sala para que quando tivessem alguma dúvida sobre a rotina da sala, pudessem ir verificar qual era o momento da rotina que iria acontecer depois.

A educadora cooperante informou-me que teria de expor os cartões no pilar da sala, fora do alcance das crianças, porque não havia espaço nas paredes ao alcance das crianças, uma vez que existiam vários instrumentos de pilotagem distribuídos pela sala. Optei por expor os cartões na parede sozinha, enquanto as crianças estavam na sessão de expressão musical, porque tive de usar uma cadeira para chegar ao pilar. Depois de ter exposto os cartões na parede, a educadora perguntou às crianças qual o título que pretendiam atribuir àquele trabalho, aproveitando o momento para trabalhar o conceito de “título”. Consoante as respostas, decidimos com as crianças que o título seria “O Nosso Dia-a-Dia”. Para fazer o título, pedi a algumas crianças que fizessem determinada letra do seu nome. Por exemplo, à I. pedi que escrevesse a letra I da palavra “dia”.

Em forma de reflexão, relativamente à receptividade das crianças em relação à intervenção, as crianças demonstraram-se recetivas. Durante o segundo momento da intervenção, foi visível que as crianças mais velhas tiveram mais facilidade em identificar os diferentes momentos da rotina do que as crianças mais novas, uma vez que já tinham estado em contacto com a atividade e estavam mais concentradas. Quando introduzi o jogo, as crianças mais novas demonstraram-se mais envolvidas na atividades e quiseram participar.

No que diz respeito à minha intervenção, considero que consegui ultrapassar a dificuldade em gerir o grande grupo, utilizando estratégias para assumir o grupo. Quando introduzi a dinâmica do jogo, percebi que gerou alguma confusão, uma vez que todas as crianças queriam participar ao mesmo tempo. Desta forma, decidi estabelecer uma regra, dizia o nome da criança que ia buscar o cartão. Também considero que poderia ter abordado mais o conceito de rotina, uma vez que não lhe atribuí o nome “rotina”, mas sim “sequência de momentos”. Desta forma, poderia ter abordado o conceito de rotina de maneira a desenvolver outro tipo de aprendizagens. Admito que não fiz referência à

palavra “rotina” porque inferi que as crianças não fossem identificar que a rotina significa “algo que se repete”, ou seja, um conjunto de momentos que se repetem todos os dias.

Na minha opinião, a atividade não teve grande impacto no grupo porque os cartões não puderam ficar expostos na parede ao nível das crianças, o que fez com que as crianças não interagissem tanto com o instrumento.

Capítulo IV – Considerações finais

O último capítulo deste relatório representa o culminar de um longo percurso que exigiu muito esforço e dedicação, o meu percurso académico. Significa também a concretização de um sonho, embora recente, de ser Educadora de Infância. Este será, essencialmente, um capítulo de reflexão de todo o percurso realizado durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, destacando as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas durante os momentos de estágio, assim como durante a realização do Relatório de Projeto de Investigação.

Gostaria de destacar o meu percurso, uma vez que ao contrário da maioria das minhas colegas, passei por uma mudança. Realizei o meu primeiro ciclo de estudos no Instituto Politécnico de Beja, onde aprendi muito a nível prático. Optei por mudar de instituição para realizar o segundo ciclo porque tive muitas referências positivas relativamente ao Instituto Politécnico de Setúbal, mas principalmente porque percebi que seria uma mais valia para a minha identidade profissional e pessoal, um novo desafio, o estar longe da realidade que conhecia e de casa. Precisava de um novo desafio, precisava de conhecer uma cidade nova, pessoas novas, professores novos, práticas diferentes, conceções diferentes daquelas que conhecia. Admito que foi uma mais valia, tal como esperava. Aprendi muito, tornei-me mais independente, tornei-me mais segura das minhas competências, tornei-me uma pessoa capaz de perguntar quando tinha dúvidas e tornei-me uma pessoa mais atenta aos pequenos pormenores.

No presente estudo procurei compreender de que forma é que as educadoras cooperantes organizavam e geriam a rotina e rotinas das suas salas, se promoviam uma rotina estável e flexível em creche e jardim de infância e compreender como no futuro, poderei gerir a rotina e rotinas de uma sala de atividades de educação de infância de forma a promover uma rotina estável e flexível, tendo em conta as aprendizagens realizadas. Confesso que antes de desenvolver esta investigação, as minhas conceções sobre a organização da rotina e rotinas em educação de infância eram pouco consistentes, por isso esta investigação foi fundamental para fortalecer as minhas conceções, construir conhecimentos sobre a temática e começar a construir a minha identidade profissional.

A metodologia escolhida para a realização do projeto foi o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação. Antes desta experiência,

pouco sabia sobre investigação. Durante a licenciatura tive uma Unidade Curricular sobre o tema, mas nunca pensei que poderia vir a desempenhar um papel tão ativo numa investigação, pois não tinha noção de como era importante ser investigador na área da educação. Os profissionais de educação, onde os educadores de infância estão incluídos, precisam de criar hábitos de investigação através da construção de conhecimento e do questionamento das práticas que realizam, para que seja possível melhorar as suas práticas educativas e, conseqüentemente, adquirir novos conhecimentos. Assim, considero que este primeiro contacto com a investigação foi uma mais valia para poder vir a ser uma investigadora regular, questionar o que faço, como faço, que impacto tem a minha prática, as minhas decisões, irei estar sempre disponível para aprender mais e melhorar a minha prática.

Durante os momentos de estágio, optei por ter uma postura de observadora participante com o objetivo de observar situações possíveis de intervir ou de refletir e, posteriormente mobilizá-las para o projeto. Admito que no decorrer do projeto de investigação selecionei mais situações que observei entre as educadoras cooperante e as crianças do que situações onde intervim diretamente, mas tal como referi anteriormente, considerei importante refletir sobre a realidade dos contextos mobilizando as perspetivas teóricas e as conceções das educadoras cooperantes.

Relativamente aos contextos de estágio, tive experiências completamente diferentes. No que concerne ao primeiro momento de estágio em contexto de creche, considero que assumi duas posturas diferentes até conseguir sentir-me completamente integrada. Nos primeiros dias, optei por uma postura mais observadora com o objetivo de conhecer as crianças, a equipa pedagógica, a organização da rotina e a organização do espaço. Posteriormente, a minha postura alterou-se para uma postura mais interventiva, na medida em que me dei a conhecer às famílias das crianças, comunicando com elas, tentei conhecer as restantes educadoras de infância da instituição e as restantes auxiliares de ação educativa para poder aprender com elas também. Considero que estabeleci rapidamente uma ligação com toda a equipa da instituição e com as crianças, o que facilitou a minha integração e, conseqüentemente, o decorrer do estágio. Desde o início, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa incluíram-me na equipa pedagógica, colocaram-me à vontade para intervir, para poder aprender através da ação e, posteriormente refletir sobre ela, o que fez com que, desde o início, participasse em todos os momentos da rotina. Considero também que o primeiro momento de estágio foi

o que mais contribui para a construção da minha identidade profissional porque tive a oportunidade de observar uma prática educativa com a qual me identifiquei, tal como com as conceções da educadora, na forma como geria o currículo, interagia com as crianças, interagia com as famílias e trabalhava em equipa. O primeiro momento de estágio ofereceu-me um exemplo daquilo que considero uma boa prática educativa e que eu nunca tinha tido oportunidade de experienciar, uma prática que eu gostaria de vir a desenvolver. A educadora cooperante do contexto de creche não só contribuiu para fortalecer as minhas conceções, como também contribuiu para desenvolver a minha capacidade de reflexão, partilhando comigo alguns aspetos que por vezes me passavam despercebidos ou desvalorizava. Com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, compreendi a importância de trabalhar em equipa e como as crianças ganham se houver coerência nas ações da equipa pedagógica.

No que diz respeito ao primeiro momento de estágio em contexto de jardim de infância, apesar de ser o segundo estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, senti mais dificuldade na integração. As crianças, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa sempre foram excelentes, mas senti-me deslocada naquele contexto. Nunca tinha estado numa instituição tão grande quanto a Instituição B, o que fez com que sentisse um nervosismo acrescido e que fez com que me inibisse nos primeiros dias. Após partilhar como me sentia com a educadora cooperante, considero que consegui ultrapassar esse sentimento e comecei a ter uma postura mais participativa e “desinibida”. Comecei a participar ativamente nos momentos da rotina da Sala Azul e a interagir e intervir com as crianças, sentindo-me mais como uma parte integrante da equipa pedagógica. O facto de a educadora se reger pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) foi algo que também me intimidou, uma vez que nunca tinha tido contacto com práticas do modelo curricular e pouco conhecia sobre o modelo. Optei por pesquisar mais sobre o MEM com o objetivo de aprender mais e, posteriormente perceber se me identificava com os princípios pedagógicos. Numa primeira fase, não me identifiquei, mas com o passar do tempo consegui compreender melhor os princípios pedagógicos do modelo, a escola vista “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013). Considero que aprendi muito com a educadora cooperante e apesar de não me identificar com a sua prática desde o início, com o passar do tempo, a partir de situações que pude experienciar, comecei a identificar-me e retirei alguns aspetos positivos para, futuramente, desenvolver enquanto educadora

de infância, tal como os momentos de partilha em grupo, mobilizava qualquer tema escolhido pelas crianças para desenvolver um momento enriquecedor, não só para as crianças, como para os adultos à sua volta, a forma como falava, como desenvolvia alguns conceitos, como deixava as crianças interagirem, o respeito que demonstrava pelas crianças durante estes momentos, fez-me apreciar cada vez mais a sua prática educativa.

Considero que o facto de existirem vários trabalhos para desenvolver no estágio, no âmbito de outras Unidades Curriculares, prejudicou a investigação durante o primeiro momento de estágio em contexto de jardim de infância, desmotivando-me e mudando a minha postura enquanto investigadora que inconscientemente já tinha adquirido durante o primeiro estágio em contexto de creche.

Relativamente ao segundo momento de estágio em contexto de creche e jardim de infância considero que tive uma postura completamente diferente. Apesar dos grupos de crianças serem diferentes, desde o primeiro dia que tive uma postura mais “desinibida” e ativa com as crianças, talvez por já conhecer a equipa pedagógica e, por isso me sentir mais à vontade. No segundo momento de estágio em contexto de creche, tive a oportunidade de desempenhar a função de educadora de infância, uma vez que a educadora cooperante entrou de férias dois dias após o início do estágio e só voltou no último dia. Senti-me muito feliz por saber que a educadora depositou confiança em mim, acreditou que eu era capaz de gerir um grupo de crianças “sozinha” com o apoio das auxiliares de ação educativa, acreditou que eu já era capaz de o fazer. Durante duas semanas geri um grupo de crianças de creche com o apoio de duas auxiliares de ação educativa que foram imprescindíveis e que me ajudaram muito. Tive a oportunidade de trabalhar em equipa, proporcionar bons momentos às crianças, ajudá-las no processo de adaptação. Consegui retirar boas experiências num curto período de tempo, que só tenho a agradecer à educadora por me ter proporcionado esta oportunidade e me confiar as “suas” crianças para eu poder aprender ainda mais.

Durante o segundo momento de estágio em contexto de jardim de infância senti que tive uma postura diferente, mais descontraída, concentrei-me no projeto de investigação sem ter de pensar nos restantes trabalhos para desenvolver nas restantes unidades curriculares. Consegui superar algumas dificuldades que tinha sentido no primeiro estágio em contexto de jardim de infância, tal como os momentos de grande grupo, que ao início me intimidavam e, no final, já os geria de uma forma mais natural.

Neste último momento de estágio também tive a oportunidade de dividir o papel de estagiária com uma colega que estava no contexto pela primeira vez. Considero que foi uma mais valia poder partilhar com ela aquele momento, ajudá-la naquilo que ela precisava, ajudá-la a integrar-se na equipa que eu já estava integrada e, essencialmente, ajudá-la a compreender a rotina da sala.

Nos momentos de estágio nos contextos educativos tive a oportunidade de desenvolver duas atividades relacionadas com o projeto de investigação-ação com o objetivo de promover a compreensão dos diferentes momentos da rotina utilizando cartões com fotografias e desenhos, sendo que as atividades foram adaptadas consoante as idades das crianças. Tal como referi anteriormente, decidi realizar a mesma atividade em ambos os contextos para, posteriormente, compreender como as crianças exploravam os instrumentos. Após realizar a atividade em ambos os contextos, compreendi que o instrumento foi mais procurado pelas crianças do contexto de creche do que pelas crianças do contexto de jardim de infância, penso que a razão foi porque o instrumento no contexto de creche foi exposto à altura das crianças, na horizontal, o que facilitou a sua consulta, ao contrário do que aconteceu no contexto de jardim de infância, o instrumento foi exposto numa parede alta, na vertical, o que prejudicou a sua consulta (Apêndice 10, imagem 1 e 2). No entanto, considero que ambas as intervenções foram bem sucedidas e proporcionei às crianças um momento de aprendizagem no que diz respeito à rotina da sua sala.

Tal como em todos os percursos, durante o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e, principalmente durante a realização do projeto de investigação senti algumas dificuldades que considero que se transformaram em oportunidades de aprendizagem, uma vez que as consegui ultrapassar. Para a realização do presente relatório, realizei uma pesquisa de informação baseada em vários autores de referência. Sendo que a temática que escolhi para abordar no projeto de investigação é uma temática abordada pela maioria dos autores de referência em educação de infância, senti alguma dificuldade em selecionar e sintetizar a informação de forma a abordar várias perspetivas teóricas e não me centrar apenas numa, mas através desta pesquisa mais profunda, foi-me possível compreender que existem várias perspetivas que se complementam, o que foi muito positivo.

Apesar de saber que as dificuldades e inseguranças fazem parte do processo de aprendizagem e é necessário ultrapassá-las, considero que o facto de ter tido o apoio das educadoras cooperantes, dos professores e da orientadora do projeto foi uma mais valia, na medida em que estavam sempre disponíveis a partilhar comigo experiências e estratégias que me ajudaram a ultrapassar as dificuldades sentidas. Estou consciente de que, ao longo da minha vida profissional, vou enfrentar várias dificuldades, uma vez que apesar de ter tido a oportunidade de estagiar em dois contextos completamente diferentes, nunca tive a oportunidade de desempenhar o papel de educadora de infância na sua integridade e terei de encontrar estratégias para ultrapassar as dificuldades que poderão surgir, mas acredito que posso contar com o apoio das pessoas que se cruzaram comigo durante estes dois anos.

Em resposta à questão de investigação-ação, *Como promover uma rotina estável e flexível em Creche e Jardim de Infância?* é fundamental que os educadores de infância enquanto gestores do currículo organizem o tempo que as crianças passam nas instituições educativas de forma a que se sintam seguras e que simultaneamente respondam às suas necessidades e interesses. É uma rotina estável aquela em que os acontecimentos se sucedem diariamente num ambiente em que a criança consegue prever o que vai acontecer. Mas uma rotina estável não é sinónimo de uma rotina rígida. A rotina é flexível porque o educador responde às necessidades e interesses das crianças de forma adequada e intencional e está aberto ao inesperado e à novidade. Estas são as condições que promovem a autonomia para as crianças fazerem escolhas e participarem de forma ativa nas coisas que lhes dizem respeito. Estas são as condições para o educador de infância ser um profissional capaz de agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2001).

Por fim, considero que todo o processo de investigação foi muito interessante, apesar de todas as dificuldades sentidas. Esta investigação não só contribuiu muito para a construção da minha identidade profissional, tal como contribuiu para desenvolver a minha capacidade de reflexão e de questionamento, uma vez que enquanto futura Educadora de Infância, terei de estar disposta a refletir e questionar a minha prática com o objetivo de melhorá-la. No futuro, enquanto Educadora de Infância, pretendo continuar a fortalecer as minhas conceções, continuar a evoluir e, principalmente, continuar a estar disponível para aprender e para ser capaz de refletir sobre a minha prática e torná-la sempre atual e adequada. Pretendo ser uma educadora de infância que coloca as crianças em primeiro lugar. Uma educadora que valoriza as crianças. Uma educadora que brinca

com as crianças. Uma educadora que proporciona às crianças novos desafios e novas aprendizagens. Uma educadora que festeja as conquistas e ajuda nas dificuldades, nas angústias e nos medos. Uma educadora que seja reconhecida pelas famílias e pelas crianças como um adulto de referência no qual possam confiar. Uma educadora que esteja disponível para trabalhar em equipa, de modo a proporcionar às crianças um ambiente acolhedor e familiar.

Referências bibliográficas

- Agostinho, S. (2008). *Confissões: Livros VII, X e XI*. Covilhã: Lusosofia. Obtido em 8 de março de 2020, de http://www.lusosofia.net/textos/agostinho_de_hipona_confessiones_livros_vii_x_xi.pdf
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação de infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, M. C. (2013). O tempo da vida quotidiana na educação infantil. *Infância na Europa - Tempo para ser criança*(25), 6-7.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa : Gradiva.
- Bento, A. V. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? *Revista JA*(64), 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bramão, B., Gonçalves, D., & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos de Estudo*(4), 23-29.
- Caldwell, B. (1995). Creche - Bebê, Família e Educação. Em J. Gomes-Pedro (coord.), *Bebê XXI: Crianças e Família na Viragem do Século* (pp. 465-477). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caroni, C. (2015). Conhecendo a rotina da classe bebê. Em R. R. Cairuga, M. C. Castro, & M. R. Costa (orgs.), *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais* (pp. 173-201). Porto Alegre: Mediações.

- Cavasin, R. F. (2008). *A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI*. Dissertação de Mestrado em Educação. Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina. Obtido em 13 de fevereiro de 2020, de <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp088596.pdf>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-380.
- Eisenberg, Z., Lemos, G. R., & Xavier, N. M. (2016). O Tempo na Creche. Em V. M. Vasconcellos, & Z. Eisenberg, *As muitas faces de uma Creche: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil* (pp. 105-122). Curitiba: CRV.
- Ferreira, V. M., & Arco-Verde, Y. F. (2001). Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Revista Educar*(17), 63-78. Obtido em 8 de março de 2020, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a06.pdf>
- Folque, M. D. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelos Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. Em T. Sarmiento (coord.), *Juntos... pela criança na creche!* (pp. 129-148). Braga: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da Educação Infantil* (6ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. Porto Alegre: AMGH.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social, I. P. (2011). *Manual de Processos-Chave Creche* (2ª ed.). Lisboa: Instituto da Segurança Social, I. P. Obtido em 29 de janeiro de 2020, de

http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347

- Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. Em W. O. Kohan (org.), *Lugares da infância: filosofia* (pp. 51-67). Rio de Janeiro: DP&A.
- Machado, J. P. (1990). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (Vol. V). Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Nicolaci-da-Costa, A. M., Romão-Dias, D., & Luccio, F. D. (2008). Uso de Entrevistas On-Line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 36-43.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O.-F. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., & Ferreira, M. C. (2000). *Creches: crianças, faz de conta & cia* (8ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, M. A. (2004). A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*(4), 13-15.
- Ramos, J. S. (2010). Rotina na educação infantil: saberes docentes. *XVIII Semana de Humanidades*. Universidade de Rio Grande do Norte. Obtido em 29 de janeiro de 2020, de <http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%20Oral%20para%20os%20anais%20do%20CCHLA.pdf>

- Silva, A. M. (1990). *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa* (Vol. V). Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, L. A., & Müller, F. (2017). A construção social do tempo no cotidiano de bebês na família e na creche. *Revista Brasileira de Sociologia*, 05(09), 87-111.
- Silva, R. G. (2018). *Educação infantil e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil.
- Souza, A. C., & Weiss, V. (2013). Aprendendo a ser professora de bebês. Em L. E. Ostetto (org.), *Saberes e fazeres da formação de professores* (pp. 33-48). Campinas: Papirus.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanini, J., & Leite, R. W. (2013). Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil. Em L. E. Ostetto (org.), *Saberes e fazeres da formação de professores* (pp. 69-93). Campinas: Papirus.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto do *Ministério da Educação*. Diário da República. Obtido em 30 de janeiro de 2020, de <https://dre.pt/application/conteudo/631843>.

Documentos Consultados nas Instituições

Projeto Educativo da Instituição A (2016/2019). Setúbal: Instituição A.

Projeto Educativo da Instituição B (s.d.). Setúbal: Instituição B.

Projeto Pedagógico de Sala (2018/2019). Setúbal: Instituição A.

Projeto Pedagógico de Sala (2018/2019). Setúbal: Instituição B.

Projeto Pedagógico de Sala (2019/2020). Setúbal. Instituição B.

Apêndices

Apêndice 1 – Notas de campo nos contextos de creche e jardim de infância

Nota de campo 1

Contexto de creche – Sala dos Traquinas

Data: 29 de outubro de 2018

Intervenientes: Educadora cooperante e uma criança.

Hora: 10:50h

Local: Sala dos Traquinas

A educadora cooperante percebeu que o S. estava cansado e perguntou-lhe se queria descansar um pouco antes do almoço. O S. dirigiu-se à sua gaveta, retirou o seu objeto de conforto (fralda de pano) e a sua chucha e acomodou-se na área da manta. A educadora entregou-lhe uma almofada da área da casinha e aconchegou-o.

Nota de campo 2

Contexto de creche – Sala dos Traquinas

Data: 21 de novembro de 2018

Intervenientes: Educadora cooperante, educadora-estagiária, auxiliar de ação educativa, criança.

Hora: 12:10h

Local: Refeitório

As crianças da Sala dos Traquinas estavam a terminar o almoço quando uma criança adormeceu. No momento de acolhimento, a avó do L. informou que a criança tomou um medicamento de manhã. A auxiliar de ação educativa explicou-me que aquele medicamento podia dar sono. Ao perceber que o L. tinha adormecido à mesa, depois de ter terminado o segundo prato, perguntei à educadora cooperante se podia levá-la para o catre para que pudesse descansar devidamente. A educadora permitiu que eu levasse o L. para o catre na sala de repouso.

Nota de campo 3

Contexto de creche – Sala dos Traquinas

Data: 26 de novembro de 2018

Intervenientes: Educadora cooperante e criança.

Hora: 10:00h

Local: Sala dos Traquinas

Quando a M. chegou à sala de manhã trazia uma caixa com utensílios de modelar plasticina, a educadora cooperante decidiu antecipar o momento de grande grupo para perceber se as crianças estariam interessadas em realizar atividades com plasticina. Perguntou às crianças se queriam fazer plasticina e se queriam experimentar os utensílios para moldar plasticina que a M. trazia, ao que as crianças responderam que sim. Organizou dois grupos para começarem a realizar a atividade.

Nota de campo 4

Contexto de creche – Sala dos Traquinas

Data: 27 de novembro de 2018

Intervenientes: Educadora cooperante e crianças.

Hora: 10:00h

Local: Sala dos Traquinas

O F. tem o hábito de trazer livros de casa para a educadora cooperante ler aos amigos. À terça-feira é dia de aula de expressão motora. As crianças estão sentadas no tapete enquanto o professor de expressão motora está a organizar os materiais. A educadora aproveita o momento de espera para ler o livro que o F. trouxe de casa, o “Octocuecas” de Suzy Senior.

Nota de campo 5

Contexto de creche – Sala dos Traquinas

Data: 2 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária, educadora cooperante e criança.

Hora: 12:02h

Local: Refeitório

Durante a hora do almoço, o R. adormeceu enquanto estava a comer o segundo prato. Ao me ter apercebido, aconcheguei o R. e perguntei-lhe se queria comer a fruta, ao que me respondeu que não. Perguntei à educadora cooperante se podia levá-lo para o catre, uma vez que não queria comer mais e estava debruçado à mesa, respondeu-me que sim. Peguei na criança ao colo e levei-a para o seu catre na sala de repouso.

Nota de campo 6

Contexto de jardim de infância – Sala Azul

Data: 26 de março de 2019

Intervenientes: Educadora cooperante e criança.

Hora: 15:40h

Local: Sala Azul

No momento do acolhimento, a avó do S. informou que o S. tinha uma consulta às 16:30h e por isso ia buscá-lo mais cedo do que era costume, por volta das 16:00h. A educadora perguntou à avó se preferia que o S. lanchasse antes, ao que a avó respondeu que sim, que seria melhor. Dada a informação, durante conselho da manhã, a educadora cooperante informou as crianças que nesse dia iam lanchar mais cedo, explicando a razão e, por isso não podiam mostrar os desenhos e as construções, como costumavam fazer. Às 15:40h as crianças dirigiram-se para o refeitório para começarem a lanchar.

Nota de campo 7

Contexto de jardim de infância – Sala Azul

Data: 15 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária, educadora cooperante e criança.

Hora: 16:30h

Local: Sala Azul

Durante o lanche, a H. não comeu quase nada e estava sonolenta. A educadora cooperante perguntou-lhe se estava tudo bem, ao que a H. disse que não se estava a sentir bem. Pedi-me para ir buscar o termómetro à secretaria. Quando o trouxe, medi a febre a H., estava com 38°C. A educadora ligou à avó da H. para informá-la da temperatura da criança e pediu, se possível, para ir buscá-la mais cedo. Quando terminaram o lanche, as crianças dirigiram-se para a sala para realizarem a higiene e irem para o exterior com a auxiliar de ação educativa. Pedi à educadora para ficar com a H. na sala a fazer um jogo enquanto esperávamos pela avó, respondeu-me que sim e que também achava melhor ela ficar dentro da sala à espera da avó.

Nota de campo 8

Contexto de jardim de infância – Sala Azul

Data: 17 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora cooperante e criança.

Hora: 10:35h

Local: Sala Azul

A educadora cooperante estava a apoiar algumas crianças numa atividade. O X. dirigiu-se à educadora:

X. – Vamos almoçar agora?

Educadora cooperante – Não X., ainda não. Acabámos agora de comer a fruta.

F. – Só vamos almoçar depois de irmos lá fora.

Nota de campo 9

Contexto de jardim de infância – Sala Azul

Data: 22 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária e criança.

Hora: 14:30h

Local: Sala Azul

Em pequeno grupo perguntei às crianças mais velhas sobre a sequência de momentos que realizavam todos os dias na escola. Após a troca de ideias, pedi às crianças que escolhessem momentos do dia da Sala Azul para desenharem. Enquanto as crianças estavam a desenhar, pedia-lhes para me explicassem o desenho para que fosse possível ajudá-las a melhorar:

H. – Aqui é onde fazemos xixi e aqui é onde lavamos as mãos.

Educadora-estagiária – Muito bem. Achas que falta alguma coisa?

H. – Vou ver!

[...]

H. – Sim! O papel higiénico e o autoclismo. Vou pôr no desenho.

Educadora-estagiária – É verdade. Podes desenhá-los.

Nota de campo 10

Contexto de jardim de infância – Sala Azul

Data: 23 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária e crianças.

Hora: 09:40h

Local: Sala Azul

No momento da planificação em conselho, comecei por fazer uma breve introdução à atividade, pedindo o apoio das crianças mais velhas, que tinham realizado os desenhos nos dias anteriores. Posteriormente, perguntei às crianças sobre o que tinham

estado a fazer antes de se sentarem no tapete. De seguida apresentei os cartões com os desenhos, questionando-as sobre cada um deles.

Educadora-estagiária – O que é que está aqui desenhado? (desenho da chegada à escola)

I. – Sou eu a chegar à escola com a mãe.

Educadora-estagiária – E aqui? (desenho da planificação em conselho)

F. – Somos nós no tapete com a *educadora*.

Apêndice 2 – Guião das entrevistas às educadoras cooperantes

Esta entrevista tem como principal objetivo compreender as conceções das educadoras cooperantes em relação a aspetos relacionados com o projeto de investigação-ação cuja temática é: a organização da rotina em educação de infância.

<p>Antes da entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agradecer pela disponibilidade e pela cooperação na investigação. - Solicitar a autorização para gravar a entrevista. - Referir que a entrevista tem carácter confidencial e que o anonimato será garantido, sendo que as informações recolhidas serão utilizadas no projeto de investigação-ação. - Referir que a transcrição da entrevista será enviada via e-mail para que possam corrigir alguma ideia e só depois de validada, darei início à análise de conteúdo. 		
Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
1. O que é para si a rotina em educação de infância?		Qual a conceção de rotina da educadora cooperante.
2. Quais são os princípios pedagógicos implícitos na organização da rotina da sua sala?		Perceber se estabilidade e flexibilidade são princípios implícitos na organização da rotina.
3. O que é para si uma rotina estável?	3.1. O que promove uma rotina estável?	O que é que uma rotina estável proporciona às crianças? (segurança e autonomia)
4. Na sua opinião quais as características de uma rotina flexível?	4.1. Considera que a rotina da sua sala é flexível?	Compreender se a rotina é flexível, tendo em conta a individualidade de cada criança, bem como os seus interesses e as suas necessidades.

<p>5. A rotina da sua sala sofre mudanças ao longo do ano letivo?</p>	<p>5.1. Se sim, como era a rotina no início do ano letivo (setembro)?</p> <p>5.2. E agora (março)?</p>	<p>Compreender se a rotina é flexível, na medida em que a educadora cooperante está disponível em alterar a rotina ao longo do ano letivo.</p>
<p>6. Já sentiu dificuldades na organização da rotina/rotinas?</p>	<p>6.1. Existe algum momento da rotina que considere mais complicado?</p> <p>6.1.1. Se sim, qual? E porquê?</p>	<p>Proporcionar à educadora cooperante um momento de reflexão: refletir sobre a sua prática e identificar o(s) momento(s) que são mais difíceis no dia a dia da sua sala.</p>
<p>7. Como é que ultrapassa as dificuldades que surgem?</p>		
<p>8. Para terminar, tem algumas estratégias/procedimentos que desenvolve com as crianças para a compreensão dos diferentes momentos da rotina?</p>		<p>Compreender se a educadora cooperante considera importante as crianças compreenderem os diferentes momentos da rotina.</p>
<p>Depois da entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agradecer novamente pela cooperação no projeto de investigação-ação. - Lembrar que irei enviar as transcrições antes de utilizá-las para a análise da informação. 		

Apêndice 3 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de creche

Entrevistador: Alexandra Gonçalves

Entrevistado: Educadora Cooperante de Creche

Plataforma: *Zoom*

Dia e hora: 20 de abril de 2020 às 15:30h

Legenda das perguntas e respostas:

AG – Alexandra Gonçalves

EI – Educadora de Infância

AG – Bom tarde, *educadora*. Gostava de agradecer pela disponibilidade e pela cooperação ao longo do projeto e também durante o estágio.

EI – Boa tarde, Alexandra. Não tens de agradecer!

AG – A entrevista tem como principal objetivo compreender as tuas conceções acerca do tema do projeto de investigação-ação: a organização da rotina em educação de infância. Podemos começar?

EI – Sim, podemos começar!

AG – O que é para ti a rotina em educação de infância?

EI – Para mim a rotina em educação de infância é uma organização do tempo educativo que temos, ou seja, é a gestão que nós fazemos de todas as horas que eles passam connosco, assim isto de uma forma generalizada. E que pressupõe algumas características, não é? Ou seja, uma rotina deve ser previsível, as crianças devem saber mais ao menos o que é que acontece, devem de saber que momento vem a seguir ao outro, no sentido de lhes dar segurança, segurança emocional, mas também no sentido de lhes dar alguma autonomia, ou seja, se as crianças conhecerem e compreenderem a rotina da sala mais facilmente conseguem regular o próprio comportamento e saber que se calhar

a seguir a determinada atividade sabem o que é que vem a seguir e podem ter iniciativa de o fazer e de fazer sozinhos ou às vezes até mesmo de orientar outra criança que às vezes ande mais perdida ou que não perceba tão bem, não é? Além disso, acho que a rotina deve igualmente ser flexível de forma a que a gente consiga respeitar ritmos, respeitar necessidades, respeitar dificuldades, respeitar os interesses, respeitar aquilo eles que muitas vezes trazem de casa e que vem boicotar completamente os nossos planos, mas acho que é também uma forma ou pode ser uma forma de valorização pessoal, se nós tivermos essa capacidade.

AG – Para além da previsibilidade e da flexibilidade, consideras que exista mais algum princípio pedagógico implícito na rotina da tua sala?

EI – É assim, a rotina está cheia de intencionalidades nossas, não é? Cada um dos momentos. Aliás, até todos os momentos que nós temos na nossa rotina têm alguma intencionalidade e não estão lá em vão. Quando nós decidimos ou mesmo a sequência que nós fazemos ao longo do dia não é em vão, portanto penso que para mim a estabilidade e a flexibilidade são as características primordiais, mas a rotina de uma sala é sem dúvida, talvez aqui um bocadinho o nosso currículo oculto, não é? A maneira como eu vou organizar a minha rotina, os momentos que eu tenho, por exemplo há exemplos eu já trabalhei vários anos onde faço o grande grupo ao início da manhã, entre aspas, e este ano optei por fazê-lo ao final da manhã precisamente porque percebi que fazia mais sentido, que muitas vezes entre as 9 e tal, 10 horas tinha poucas crianças na sala, portanto a rotina também tem aqui intencionalidades do educador que podem não ser explícitas, e muitas vezes não são, mas que têm uma razão, têm um fundamento.

AG – E então, depois de referires a estabilidade e a flexibilidade, de forma mais concreta, o que é para ti uma rotina estável ou previsível?

EI – Para mim uma rotina estável ou previsível é uma rotina que tem mais ao menos sempre os mesmos momentos ou pelo menos a sequência dos mesmos é semelhante, por exemplo quando as crianças chegam podem brincar nas áreas, em atividades auto iniciadas, e depois sabem que o adulto vai fazer algum lançamento de uma atividade ou vai reuni-los em grande grupo, sabem que podem escolher, ao final da manhã reúnem-se na manta seja para cantar as canções do dia, para perguntar o que é que fizeram, onde é que brincaram, há a higiene, há o almoço, volta a haver higiene. Para mim a previsibilidade é uma rotina que dia após dia vai sendo, eu não vou dizer igual, porque há

dias que são diferentes, não é? E porque há exceções, mas que há aqui uma certa repetição na forma como ela é oferecida às crianças e como as crianças a podem viver.

AG – O que é que consideras que uma rotina estável pode promover às crianças?

EI – Acho que promove, primeiro que tudo, segurança, uma segurança emocional. A criança que conhece o seu dia, uma criança que vive o seu dia com verdade e isto começa logo no acolhimento quando nós dizemos “Ah a mamã vem já”. Não vem, a mamã não vem já. Portanto uma criança que vive uma rotina estável e previsível e que vive esses momentos, e principalmente o momento do acolhimento com verdade é uma criança que aprende a confiar nos adultos à volta dela, ou seja, a educadora ou auxiliar não diz “a mamã vem já” e a mamã não vem, portanto, dizem “a mamã vai trabalhar e vem depois do lanche”, óbvio que depois do lanche é desde as 16:00h até às 19:00h, mas não deixa de ser verdade. E a rotina permite que as crianças também construam referências temporais, que não é fácil, eles não sabem ver as horas, eles muitas vezes não sabem que se o que aconteceu se foi de manhã ou se foi à tarde, ou se foi hoje ou se foi ontem, não é? Nós perguntamos “quando é que tu fizeste ‘não sei o quê?’” e eles dizem “ou foi hoje ou foi ontem” e nem foi, não é? A rotina também permite que eles consigam desenvolver referências temporais, ou seja, eles sabem que depois do almoço, o que é que vai acontecer, eles sabem que depois de dormirem, o que é que vai acontecer, eles sabem que depois de lanchar e os pais começam a chegar, permite isso. Permite segurança, precisamente porque eles conhecem o dia que têm e sabem o que têm pela frente. Por outro lado, à medida que vão crescendo, uma rotina previsível e estável também permite desenvolver a autonomia, ou seja, eles conseguem antecipar os acontecimentos, eles conseguem antecipar as rotinas, quando digo as rotinas é o momento que vem a seguir, eles conseguem regular o próprio comportamento, sabem que em determinado momento do dia não podem fazer algumas coisas, eventualmente não podem mexer em algumas coisas e isso, do ponto de vista, da regulamentação do comportamento é muito importante, e não precisamos de andar ali “não podes mexer aqui”, “não podes fazer isto aqui”, “não podes ‘não sei o quê’”, porque essa aprendizagem dia após dia acontece, sem que o adulto tenha de estar ali a verbalizar e a controlar os comportamentos.

AG – Então e na tua opinião quais são as características de uma rotina flexível?

EI – As características de uma rotina flexível, eu acho que acima de tudo, é a disponibilidade dos adultos. E é a disponibilidade dos adultos para fazerem diferente e

para perceberem que todas as regras têm uma exceção, ou seja, eu sei que a rotina previsível é importante, eu sei o que é que os meninos tiram como vantagem e como contrapartida, mas também sei que muitas vezes eles aprendem com coisas que não fui eu que planeei e não fui eu que escolhi e não fui eu que levei para a sala. Portanto, a rotina flexível deve ser aquela que permite eu estar no grande grupo e alguém mostra o livro que trouxe de casa e eu arrumo o meu e vou contar aquela história. Por exemplo. Ou pode ser o dia em que eu planeei fazer uma massa qualquer e o grupo não quis participar. Ou o dia em que nós decidimos fazer uma pintura qualquer e houve uma criança que trouxe um brinquedo de casa e ninguém quer saber da pintura e querem ver o brinquedo. Ou simplesmente eu olhar para o grupo e perceber que há meninos que precisam de fazer recorte e há outros que não precisam, por exemplo. Ou perceber que há crianças que eu tenho de continuar a desafiar mais porque nos vão correspondendo em termos de desenvolvimento e nós também não devemos deixar de os desafiar, só porque os mais novos se calhar estão numa fase diferente, não é? E se calhar perceber que nós podemos fazer, às vezes até na mesma manhã, propor uma atividade e usar recursos diferentes, no sentido de desafiar os mais velhos e não deixar para trás os mais novos, para mim isso também é flexibilidade. Permitir aqui diferentes níveis de aprendizagens, diferentes recursos e por aí.

AG – Consideras que a rotina da tua sala é flexível?

EI – Eu que estou lá dentro acho que é (risos). Mas aceito que quem venha de fora tenha uma opinião diferente, mas acho que sim. Acabamos por naturalmente ir tendo aqueles horários que são um bocado constrangimentos e quanto maiores forem as instituições, é mais difícil fugir a isso. A questão das refeições, porque depois está ali tudo muito bem conciliado, a utilização do refeitório, o pôr as camas, o levantar, o sair da sala, o poder voltar à sala, óbvio que isto são, quando é uma instituição... eu não sentia tanto isso na outra instituição onde eu trabalhava porque era uma sala independente, ou seja, eu não dependia de mais grupo nenhum e o meu grupo também não influenciava ninguém, não é? Ali, no espaço que tu conhecestes, por exemplo, nós tínhamos a mesma casa de banho para partilhar por três salas, ou seja, isto implica aqui alguns ajustes e implica aqui que alguns horários por vezes sejam respeitados, não vou dizer com muito muito rigor, mas com algum atenção precisamente porque podemos influenciar e complicar a rotina dos outros, também. Mas acho que sim, do ponto de vista da cultura pedagógica, ou seja, aquilo que eu acredito e faço na minha sala, eu acho que sim, que é uma rotina flexível.

AG– A rotina da tua sala sofre alterações ao longo do ano letivo? Por exemplo, se no início do ano letivo era diferente do que o mês passado (março)?

EI – Sim, por exemplo, eu comecei o ano letivo a fazer o grande grupo como era habitual fazer o ano passado, geralmente por volta das 10:00h, 10 e qualquer coisa. Eu não tenho grande imposição de horário com a chegada, mas gosto de ir falando com as famílias e justificar que é conveniente que eles por volta das 10:00h estejam na sala, não é? Porque há propostas de atividades, porque há tempo para fazer atividades orientadas por nós ou atividades iniciadas por eles e aquelas crianças que frequentemente chegam perto das 11:00h perdem tudo isso. Não é só aquilo que eu preparo para eles, perdem o tempo para brincar e para serem eles a escolherem. Eu senti que este ano, eu tenho um grupo de crianças que geralmente chega tarde, ou seja, chegam às 10:00h, muitos a passar das 10:00h, é muito comum eu chegar às 9:00h da manhã à minha sala e ter uma ou duas crianças. E acho que tu também observaste isso em alguns dias de estágio. Aconteceu durante quase todo o ano. Eu tive dias de ser 9:00h, 9 e pouco da manhã e ter três crianças na sala e começarem a chegar perto das 10:00h ou depois das 10:00h. E eu percebi que chegar e sentar no colchão e ter de estar sossegado e não poder ir brincar e não poder mexer, não estava a ser o melhor procedimento, para além de que este ano eu tenho um grupo que verbaliza muito pouco e quando o grupo verbaliza pouco, o momento de grande grupo é menos rico e é diferente. Não estou a dizer que é menos importante e que deixa de fazer sentido, claro que faz, pronto. E senti necessidade de começar a fazer o momento de grande grupo ao final da manhã, ou seja, quando realmente todas as crianças estavam na sala, quando uns já tinham brincado nas áreas, quando outros tinham aceite as propostas dos adultos ou se tinham motivado a participar nas brincadeiras dos pares. Pelo menos essa foi a grande mudança. E depois também notei muito à tarde. Eu no ano passado tinha um, e comecei por fazer este ano, porque nós acabamos, como fiquei dois anos na mesma sala, temos alguma tendência em reproduzir os comportamentos e as rotinas. Eu tinha o hábito de depois do lanche voltávamos para a sala e fazíamos um momento de grande grupo, normalmente a auxiliar tinha de ir limpar as mesas ou carregar as mesas para dentro da sala e era a forma de eu conseguir estar com o grupo todo sozinha. Este ano tenho um grupo muito calmo, muito calmo mesmo, muito muito muito muito calmo. Não sinto essa necessidade, ou seja, o facto de eu estar sozinha na sala não me impede que eles possam brincar nas áreas. E portanto senti que não tinha necessidade de depois do lanche, em que se calhar eles tiveram ali 30 minutos ou 40 minutos sentados à

mesa, não fazia sentido ir para o grande grupo e voltá-los a sentar no colchão. O ano passado sentia mais essa necessidade porque era um grupo mais agitado, com crianças que nos desafiavam mais, com um comportamento diferente e era a forma de eu conseguir estar sozinha com eles evitando os conflitos, evitando os raspanetes constantes, porque também era um grupo muito participativo a nível de grande grupo e de canções e de histórias e de tudo. Este ano acontece precisamente o contrário e portanto eu estar na sala sozinha com eles e eles estarem a brincar nas áreas é pacífico. Comecei a fazer isso em setembro e deixei de o fazer porque acho que não tinha necessidade.

AG – Já sentiste alguma dificuldade na organização da rotina?

EI – Aí... tantas! Tantas. Sim! Muitas e às vezes, não sei bem se às vezes a dificuldade passa por nós sabermos o que é que queremos fazer, ou seja, eu sei como é que devo fazer e sei o que devo fazer, às vezes a dificuldade passa também por assegurar que quando eu não estou, a rotina acontece da mesma maneira, ou seja, é uma dificuldade minha, não sendo eu que a vivo no direto, não sei se me estou aqui a fazer entender. É importante que as pessoas que trabalhem connosco e isso é o nosso papel, é a nossa responsabilidade, é importante que as pessoas que trabalhem connosco percebam porque é que nós queremos uma rotina daquela maneira e porque é que nós fazemos daquela maneira para em todos os momentos que nós não estamos na sala, as coisas aconteçam da mesma forma, não é? Se não aí perde-se a previsibilidade, perde-se a segurança, perde-se a autonomia, porque as crianças andam perdidas, não sabem para onde é que vão, porque quando a *educadora* está na sala faz-se de uma maneira, quando a *educadora* não está faz-se de outra e eu acho que essa é quase sempre a minha grande preocupação. É garantir que as minhas colegas percebam porque é que nós trabalhamos daquela forma para que quando eu não esteja aconteça da mesma forma. Acho que essa talvez é a grande dificuldade. Óbvio que depois há aqueles pormenores, se calhar aqui os momentos de transição, principalmente quando tu tens rotinas que fazes fora da sala são os mais difíceis. Porque tu tens de pensar “eu tenho meninos na sala, tenho meninos a ir à casa de banho” por exemplo a higiene “tenho meninos na sala, tenho meninos a ir à casa de banho e tenho meninos já sentados à mesa” e quando tu pensas que a equipa da sala só têm dois adultos, qual é o sítio que fica sem ninguém? Para mim são preocupações grandes, óbvio que, por exemplo, durante o vosso estágio e agora o vosso estágio é muito grande são três meses e no início do ano acaba, nesse aspeto, acaba por ser uma grande ajuda porque permite que a equipa da sala seja ampliada, permite que as crianças façam essa aquisição de comportamento e de

autonomia e pois se calhar mesmo quando vocês deixam de estar, já não temos dificuldade em que os meninos da mesa esperem um bocadinho sozinhos, é assim eles estão sozinhos na mesa, não estão sozinhos no espaço, não é? Mas penso que talvez esses momentos da rotina, quem já se levantou e vai à casa de banho e onde é que fica e onde é que espera pelos outros, acho que esses momentos são sem dúvida a maior preocupação.

AG – E como é que ultrapassas essas dificuldades?

EI – Bem... (risos). Bem isto no fundo é uma aprendizagem que se vai fazendo, ou seja, eu não faço hoje aquilo que fazia há 10 anos atrás. Por exemplo, há 10 anos atrás, se calhar quando era hora de fazer higiene eu pegava nas dezasseis crianças e íamos para o corredor para ao pé da casa de banho e eles tinham de esperar e eu, salvo seja, eu ou a minha colega, tínhamos de lavar os meninos e ir para a mesa. E nestes últimos anos tenho adotado um procedimento diferente, portanto eles vão fazer a higiene em pequenos grupos, evitamos aqui o tempo de espera, passa a ser menor, porque o esperar por cinco crianças que estão à minha frente não é igual a esperar por quinze ou por catorze e a nossa disponibilidade para ajudar e para ir conversando e para indo apoiando os comportamentos e o diálogo também não tem nada a ver. Portanto essa foi uma das mudanças grandes que eu acho que tive nestes últimos anos, foi essa. Agora isto é uma aprendizagem que nós vamos fazendo, porque eu também não aprendi desta forma, não é? Também aprendi e na altura também me formei a ver o grupo a ir à casa de banho, esperar cada um pela sua vez e depois irmos para a mesa. Óbvio que nós com o tempo vamos vendo outras formas de trabalhar, também vamos lendo e vamos percebendo que podemos dar mais autonomia e que podemos dar mais margem e eu acho que aqui funciona muito bem a questão de por exemplo, levantar, porque é que a gente tem que chamar os que estão a dormir e deixar à espera aqueles que estão acordados? Portanto acho que isto depois são pequenos pormenores que nós vamos observando e que percebemos que podem mudar o ambiente de um grupo, não é? Se eu levantar primeiro os meninos que já estão acordados, os que ainda estão a dormir não me incomodam, não estão impacientes, não pedem ajuda, não desmancham a cama, não espalham as coisas, agora isto são aqueles pormenores, ok, muitas vezes nós temos oportunidade de observar isso nas práticas e reproduzimos logo a partir daí, outras vezes são aprendizagens que nós também vamos fazendo com o tempo. Eu também tinha lugares marcados à mesa e também percebi que deixou de fazer sentido para mim, ainda que este ano eu tivesse uma criança que tinha o lugar marcado à mesa, acho que isso também faz parte da nossa

capacidade de aprender e acima de tudo da nossa capacidade de pensarmos as nossas práticas e perceber que podemos mudar algumas coisas ou o que é que podemos mudar.

AG – Então, para terminar, tens alguma estratégia/procedimento que desenvolvias com as crianças para a compreensão dos diferentes momentos da rotina?

EI – Tive pela primeira vez o ano passado as fotografias que tu fizeste do teu projeto.

AG – E achas que resultou bem?

EI – Acho que resultou muito bem, sou honesta. Nunca tinha, nunca tinha desenvolvido nada dentro desse género. Acho que tenho ao longo dos tempos conseguido que as crianças compreendam a rotina, que se orientem no espaço e acho que isso também vai muito da disponibilidade que nós temos nos primeiros meses de trabalho, não é? A adaptação não é só setembro e a adaptação não é só os meninos não chorarem quando deixam os pais ou os avós. Para mim a adaptação vai muito para além disso e, por exemplo, o facto de nós termos tudo o que está ao alcance deles estar identificado, a gaveta, os cabides, de fazermos um jogo com os chapéus, em que chamamos pelo nome da família, “de quem é este?”, os chapéus são todos iguais portanto nós temos de arranjar ali... Portanto eu nunca tinha sentido, por aí além, grandes dificuldades nos meus grupos, a nível de compreensão da rotina, a nível da orientação no tempo e no espaço, mas acho que o projeto que tu fizeste o ano passado e com as fotografias de diferentes, fotografias deles, não foram imagens, para mim a riqueza maior estava aqui mesmo, foi uma grande ajuda, porque eles conseguiam perceber claramente o que é que ia acontecendo ao longo do dia, não quer dizer que a gente algum dia não trocássemos aquilo, não quer dizer que por exemplo, no dia em que há ginástica, que aquela sequência quase se perde toda não é? No dia da ginástica quase que perdemos aquilo tudo, até porque ficamos sem sala o resto da manhã, mas isso também não era problemático, portanto a terça-feira era a exceção da nossa regra, digamos assim. E acho que além daquele instrumento que tu fizeste e das fotografias ter sido muito útil a nível de compreensão da rotina e eles próprios conseguirem identificar que depois do almoço o que é que vamos fazer, vamos lavar as mãos, e depois, vamos fazer ‘ó-ó’, e depois, vamos lanchar, e depois, além deles perceber isso muito bem, o facto de tu teres usado imagens reais, não é? Fotografias deles, aquilo que aconteceu foi uma valorização das crianças e uma valorização da aprendizagem que eles fizeram. Eles perceberam claramente que eles sabiam aquilo e que eram eles que ali estavam. Mesmo do ponto de vista da auto imagem positiva, é muito difícil nós com

crianças pequeninas conseguirmos desenvolver aqui estes conceitos, estes auto conceitos, da auto imagem e da valorização e acho que tu conseguiste através da implementação daquele projeto conseguiste isso. Porque eles não estavam a identificar aqueles comportamentos em bonecos, não estavam a identificar aqueles comportamentos noutras crianças quaisquer, noutra sala qualquer, eles estavam a identificar aquilo que eles faziam e acabam por ser ali personagens principais do nosso dia.

AG – Eram eles as personagens principais.

EI – Eram eles, exatamente. Portanto acho que resultou muito bem. E ali nunca os estragaram, não é? Desde que tu tiveste lá até ao final do ano eles nunca estragaram aquilo. Nem sequer foi plastificado a quente, não é? Foi com papel autocolante. As letras também com fita cola. E nunca ninguém arrancou nada daquilo da parede, nunca ninguém estragou nada daquilo. Eu acho que eles também olharam para aquele instrumento com alguma importância, como uma coisa que faz parte do nosso dia-a-dia, que faz parte da nossa sala e é importante e não podemos estragar. Portanto será sem dúvida um procedimento a utilizar de futuro (risos) sempre que sentir algumas dificuldades claramente.

AG – Ainda bem. Se precisares estou cá para ajudar. Obrigada mais uma vez pela disponibilidade.

EI – Não tens de agradecer Alexandra, foi com muito gosto!

Apêndice 4 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância

Entrevistador: Alexandra Gonçalves

Entrevistado: Educadora Cooperante de Jardim de Infância

Plataforma: *Zoom*

Dia e hora: 15 de abril de 2020 às 11:30h

Legenda das perguntas e respostas:

AG – Alexandra Gonçalves

EI – Educadora de Infância

AG – Bom dia, *educadora*. Em primeiro lugar gostava de agradecer pela disponibilidade e pela cooperação ao longo da investigação, não só agora, mas também ao longo dos dois momentos de estágio em jardim de infância. A entrevista tem como principal objetivo perceber as tuas conceções em relação aos aspetos relacionados com o projeto de investigação-ação, organização da rotina em educação de infância.

EI – Bom dia, Alexandra. Não precisas de agradecer.

AG – Então vamos começar, o que é para ti a rotina em educação de infância?

EI – A rotina eu acho que é uma coisa muito importante no dia-a-dia das crianças porque transmite-lhes bastante segurança e isso nota-se bastante ao princípio do ano quando eles ainda não conseguiram compreender e integrar a nossa rotina, estão muito mais inseguros, não é? Porque não sabem ao certo o que é que vai acontecer a seguir, também não têm noção de que ao final do dia os pais os vêm buscar e portanto esta insegurança do que está diretamente relacionada com o facto de não conhecerem a nossa rotina para eles é muito desvantajoso, na minha opinião. Portanto eu acho que a rotina é algo muito importante. Claro que, e acho que isto é algo que depois depende ao longo do tempo, a rotina tem de ser flexível, não é? Porque como é lógico a rotina existe e é para ser utilizada, mas em alguns momentos, em algumas situações nós temos que a alterar por

circunstâncias que ocorrem naturalmente e que ocorrem às vezes de forma imprevista, não é? Portanto tem de ser flexível. Esta é a grande palavra-chave também aqui relacionada com a rotina, mas eu acho que é muito muito importante por essa questão da segurança que lhes transmite, neste caso crianças pequeninas, não é? Principalmente crianças de creche e pré-escolar. Acho que todas elas têm que ter a rotina bem clara nas mentes delas para conseguirem lidar com o dia-a-dia num contexto educativo.

AG – Então quais são os princípios pedagógicos que consideras que estão implícitos na rotina da tua sala?

EI – Como assim princípios pedagógicos? O que queres dizer com princípios pedagógicos?

AG – Falaste em flexibilidade, consideras ter mais algum princípio pedagógico presente na rotina da tua sala?

EI – Ah está bem! Eu acho que é muito por aí, a flexibilidade, mas é também a estrutura. Existir uma estrutura, apesar dessa estrutura poder sofrer alterações e daí surgir essa tal flexibilidade, eu acho que o mais importante é que exista uma estrutura, não tem de ser rígida, mas tem que existir e esses momentos devem repetir-se diariamente, nós trabalhamos o Movimento da Escola Moderna, temos uma rotina muito característica. Existem muitos momentos de partilha em grupo, esses momentos repetem-se ao longo do dia e ao longo das semanas, portanto existe uma estrutura, mas existe uma flexibilidade para eles, esses momentos e outros, não acontecerem naquela altura do dia ou acontecerem de forma mais breve consoante a situação que surge e isso aconteceu em várias situações, por exemplo, no momento da manhã, o momento de acolhimento, não é de acolhimento, é o momento do tapete, no fundo, onde nos sentamos e partilhamos com os amigos coisas de casa, decidimos como vai ser o nosso dia, esse momento muitas vezes sofre alterações, consoante coisas que vão surgindo, por exemplo, lembro-me bem que houve uma vez que uma mãe, se bem te lembras, os meninos da Sala Azul tem tendência a chegar atrasados, e já aconteceu uma mãe para além de chegar atrasada, naquele dia decidiu trazer o gatinho do menino para mostrar e portanto, não ia mandar a senhora embora, como é lógico, não fazia sentido e naquele momento tive que suspender aquele momento da rotina que é tão importante como nós sabemos, para dar atenção à senhora e para que as crianças pudessem ver o gatinho, mexer no gatinho, conhecer o nome, essas coisas todas. Portanto foi interessante e foi importante naquele momento se eu fosse dizer

“ok isto não faz parte da rotina, ainda por cima chegou atrasada e interrompeu”, mas pronto não é por aí, vamos alterar, vamos modificar e vamos dar oportunidade que isto aconteça e portanto, cabe-nos a nós. Acho que as palavras-chave são mesmo essas, a estrutura e a flexibilidade.

AG – Então e o que é que para ti uma rotina estável? O que é que uma rotina estável pode promover?

EI – Eu acho que principalmente, e como já referi aqui, uma rotina estável promove segurança da parte da criança. Faz com que a criança se sinta bem naquele ambiente e se sinta confortável e que se sinta segura ao ponto de saber sempre o que vai acontecer a seguir e acho que isto é o mais importante numa rotina. Podes repetir a pergunta?

AG – O que é que promove uma rotina estável? Consideras que possa promover mais do que segurança?

EI – Para além da segurança, acho eu, também faz com que o nosso dia-a-dia, o nosso enquanto adultos, tenha alguma previsibilidade, não é? Nós sabemos que não temos de estar sempre a improvisar, nós sabemos o que vai acontecer a seguir. Claro que os momentos são sempre diferentes diariamente, mas ainda assim faz com que nós consigamos organizar o nosso dia-a-dia de trabalho com as crianças. Portanto também nos ajuda a nós, adultos, no fundo. Claro que mais importante do que isso é o que faz com as crianças, na minha opinião.

AG – Na tua opinião, quais as características de uma rotina flexível? Para além de “agarrar” os momentos que surgem no dia-a-dia, não é?

EI – As características numa rotina flexível. Essa é muito difícil (risos). Ora então...

AG – Para além de “agarrares” as ideias e os momentos que surgem, o que é que consideras que pode fazer com que uma rotina seja flexível?

EI – Eu acho que, lá está, o ser flexível. Para além de promover esse tipo de momentos imprevisíveis, dar espaço para esses momentos acontecerem, mais do que isso... (risos). Eu acho que é um bocadinho por aí, Alexandra. É mesmo, nós podemos, a qualquer momento alterá-la, é uma rotina que pode ser alterada. Claro que não deve ser alterada diariamente, não é? Porque se não também não temos rotina, portanto a rotina é flexível até certo ponto. Não é suposto ser alterada todos os dias, a todo o momento, mas quando assim o é, é possível e alteramos e fazemos coisas diferentes e até mesmo, nós enquanto

adultos que estamos à frente do grupo, nós próprios às vezes temos situações que nos acontecem de imprevisto, ou coisas que nós descobrimos de repente na nossa casa e levámos e até nem estava previsto fazermos, mas vamos fazer. Por isso, a rotina flexível é mesmo isto. É o improvisar, seja da nossa parte, seja da parte dos pais, seja da parte das crianças, não é? Porque elas próprias podem trazer algo que vai alterar o nosso dia e o decorrer daquela rotina. Eu acho que é um bocadinho por aí. Eu acho que uma das características de uma rotina flexível é mesmo isso, é permitir que tudo possa ser alterado, mas com conta peso e medida.

AG – Consideras que ao longo do ano letivo, a rotina da tua sala sofre alterações? Por exemplo, a rotina em setembro era diferente em relação a agora, não neste momento, mas o mês passado, em março? Consideras que era diferente do início do ano letivo?

EI – Eu acho que é assim, no início do ano, a rotina é muito específica, não é? É muito diferente, naquela fase das adaptações, em que as crianças estão, a maior parte delas, estão a fazer adaptação, estão numa situação mais complicada e temos de dar mais... temos de estar mais disponíveis para essas crianças, muitas das vezes não conseguimos cumprir determinados momentos da rotina por isso. Temos que estar disponíveis para as crianças, para esses pais dessas crianças que precisam de atenção naquele momento e portanto, nem sempre temos tempo para cumprir aqueles momentos todos da rotina, ou pelo menos para cumpri-los na totalidade, pronto, o que não quer dizer que não se façam porque eles fazem-se e acontecem, não logo desde o princípio, mas começam a acontecer. Agora, nesta fase em que já estamos do ano, o avançar do ano, aliás até diria que a partir de meio de outubro, por aí, a rotina começa realmente a entrar no nosso dia-a-dia e começa a ser “cumprida”, faço aqui entre aspas, nem sempre o é, mas começa a ser cumprida com mais regularidade. Lá está, em determinados dias acontecem determinadas situações, mas sim existe de facto uma alteração e uma evolução, na minha opinião, que é positiva ao longo do ano. Depois também é curioso, e não sei se é interessante para o teu estudo, mas em determinadas fases do ano, os períodos não letivos, férias de natal, de páscoa, nota-se mais nas férias do verão, porque é um período muito grande e é o período de ausência de muitas crianças, aí sim, a rotina sofre grandes alterações. E aí sim, há muitos momentos que deixam de existir porque não faz sentido, porque estamos todos juntos e somos poucos ou porque estamos noutra ambiente, vamos muito mais para a rua, fazemos esses momentos na rua e de forma diferente. Portanto, aí tudo muda realmente, no verão tudo muda. Mas muda porque o grupo também muda, não é? Normalmente somos o número

de crianças de uma sala, mas todo o pré-escolar, ou seja, imagina cinco crianças da minha sala, sete de outra, oito de outra.

AG – E também não conhecem todas as crianças.

EI – Não... Quer dizer, eles vão-nos conhecendo ao longo do ano e normalmente nessa fase do ano eles conhecem-nos relativamente bem, mas lá está, não faz sentido manter aquela rotina muito fixa e muito organizada quando as próprias atividades que vamos fazer são totalmente diferentes e as crianças, apesar de estarem todas juntas, não são um grupo, não são uma sala, não é? Aquilo não faz tanto sentido. Os horários são outros. Essas crianças chegam ainda mais tarde do que é hábito e portanto é muito mais flexível nessa altura.

AG – Então e já sentiste dificuldades na organização da rotina ou das rotinas?

EI – É assim, dificuldades surgem sempre, na minha opinião, e nessa questão também. Porque é que eu não acho que surge tantas dificuldades ali naquele contexto? Porque a rotina está prevista para todas nós daquela forma e acontece daquela forma com todas as salas. Está implementada, não foi criada por mim, não foi criada pela Sala Laranja, não existe uma rotina para cada sala. Existe uma rotina para todas as salas de pré-escolar que tem por base o Movimento da Escola Moderna, acho que isso também nos ajuda um bocadinho a organizarmo-nos, não é? Porque já existe algo por de trás. Claro que sofre adaptações e alterações consoante os grupos e consoante o contexto. Por exemplo, posso dizer que a rotina inicialmente prevista tinha um momento, não sei se te recordas ou se falámos sobre isso na altura, existe um momento de partilha ao final da manhã antes de irmos para o exterior e eu, normalmente, não faço esse momento, porquê? Porque acho que existem muitos momentos desses ao longo do dia, esse era mais um momento em que lhes tirava também algum tempo de exterior, que eu acho que é importante, ou então tirava-nos a nós tempo de sala, de brincadeira livre, de projetos e portanto era mais um momento de partilha com pouco interesse durante o dia, uma vez que existe, nós sentamo-nos de manhã e existem partilhas de manhã, nós sentamo-nos a seguir ao almoço e existem partilhas a seguir ao almoço e nós sentamo-nos antes do lanche e existem partilhas. Portanto aquele era mais um momento de partilhas e eu acho que já era exagerado e eu não o faço e daquilo que me apercebo as minhas colegas também não fazem esse momento. Valorizamos mais o exterior e o tempo de exterior que já não é assim tanto, apesar de fazermos também muitas atividades no exterior, mas pronto,

tentamos. Lá está, não me parece difícil organizar a rotina ali por existir uma estrutura por de trás.

AG – Consideras que existe algum momento da rotina mais difícil de gerir?

EI – Sim! Sem dúvida (risos). Para mim o momento mais difícil de gerir são os momentos das transições, ou seja, aqueles momentos em que eles vão à casa de banho fazer a higiene para depois irem para o refeitório, almoçar ou lanchar. São momentos muito confusos e até chegámos a falar sobre isso, porque são momentos em que duas salas partilham a mesma casa de banho e isso torna muito complicado, mas nós temos vindo a tentar alterar isso e tentar articular de maneira a que enquanto uma vai, a outra faz um compasso de espera, nem que seja lá fora mais um bocadinho e vai só a seguir, mas nem sempre isso é possível e quando não é possível, existe ali de facto uma grande confusão. E depois também o momento logo a seguir que eles estão a fazer a fila e que realmente não há, não é não existir, mas não há tanto acompanhamento por parte do adulto e existem ali determinados conflitos na fila que podiam não surgir. Muitas das vezes também já adaptei esse momento e peço-lhes para eles se sentarem no tapete e uma de nós está com esse grupo e outra está na casa de banho a acompanhar, mas também nem sempre é possível. Esses momentos de transição são realmente complicados e depois os outros momentos complicados, na minha opinião, são os momentos de refeitório, almoço e lanche, claro que almoço é pior, há muita confusão, há um ambiente com muita gente, muito barulho, é muito difícil chegarmos até eles, conseguirmos falar, ter uma conversa agradável, porque há sempre muito ruído, muitos deles também são pouco autónomos na refeição e isso também faz com que esse momento seja mais stressante, também para nós adultos. E agora temos um novo momento que nunca chegaste a assistir, que é o momento da lavagem dos dentes que agora faz parte da nossa rotina e que também não é fácil de gerir, na minha opinião. Porque exige ali uma dinâmica muito estruturada e nem que sempre eles estão dispostos a cumpri-la e portanto tem sido um desafio, apesar de não ter corrido tão mal como eu achava que ia correr, porque ao principio achava que era quase impossível, apesar de não o ser, não é fácil na mesma e exige muito acompanhamento do adulto, mas tem corrido minimamente bem, mas é mais um momento...

AG – Podia ser mais fácil de gerir, não é?

EI – Sim, podia! Porque neste caso é difícil manter, o que nós temos feito e tem resultado, acho eu por isso, é que nós separámos o grupo em dois, o grupo dos meninos que dormem

e os que não dormem, portanto eles não vão juntos fazer essa higiene. Primeiro fazem os que dormem e depois fazem os que não dormem. E portanto uma pessoa acompanha uns e a outra pessoa acompanha outros. E isto facilitou ali a gestão daquele momento, mas... (risos). Ah! Outro momento que eu também considero difícil mas é mais ao início do ano é o momento do acolhimento, em que estamos a receber as crianças, mas é mais ao início do ano porque os pais, alguns pais, não todos, têm alguma dificuldade em separar-se dos meninos e muitas vezes eles ficam a chorar e isso transtorna bastante os pais e portanto esse momento às vezes é um bocadinho difícil, por causa disso, na fase das adaptações. Quando essa fase é ultrapassada, a maior parte dos pais também começa a gerir bem esse momento, mas durante essa fase é difícil.

AG – Pois, é normal. Como é que ultrapassas essa dificuldade?

EI – É falar com os pais, basicamente. Em relação a esse momento de acolhimento é também dialogando com os pais e tentando fazê-los ver que o prolongar as despedidas, o estar ali muito tempo, não vai trazer nada de benéfico para a criança, não é por isso que a criança vai ultrapassar melhor aquela dificuldade. É muito isto. Converso com os pais. Alguns aceitam bem, outros nem tanto. Mas é irmos falando com eles e tentando convencê-los que o melhor realmente é que a despedida seja breve e despedirem-se. Porque muitos deles acham que saírem sem dizerem nada é a melhor solução, mas não é, porque quando a criança se apercebe que o pai desapareceu acaba por ficar a chorar, a única diferença é que aí o pai já não a vai ver a chorar. Portanto só é benéfico para o pai, não é para a criança.

AG – E na casa de banho, como ultrapassas a dificuldade que surge por terem de partilhar a casa de banho com a outra sala?

EI – Na casa de banho é mesmo, lá está, é não irem duas salas ao mesmo tempo, é tentarmos irmos de forma faseada, vai uma sala depois vai outra, já tentamos também, por exemplo, quando vai só a Sala Azul, mesmo indo só a Sala Azul, não entrarmos todos ao mesmo tempo, fazemos uma fila à porta e vamos ocupando as sanitas à medida em que vão ficando livres vão entrando outras crianças, ir fazendo de forma mais organizada. Isto na fase em que estamos agora, se estivéssemos em atividade, seria feito porque eles vão-se adaptando a essas mudanças e vão conseguindo fazer já de forma mais autónoma, claro que isto ao início do ano é impossível, porque há toda uma conjuntura difícil. Há crianças muito pequeninas que precisam de muito apoio e nós acabamos por perder muito tempo

com essas crianças, não é? Em detrimento das outras e isso é normal. Nós temos de dar apoio a crianças que ainda nos chegam com fralda e nós temos de começar a ajudá-las a ir ou à sanita ou ao bacio, isso até um processo um bocadinho difícil, no princípio do ano, agora já é mais tranquilo.

AG – Para terminar, tens alguma estratégia/procedimento que desenvolvias com as crianças a compreensão dos diferentes momentos da rotina?

EI – Pronto, eu acho que, ao princípio do ano, é importante nós fazermos esse tipo de atividades, se é que lhe pudemos chamar assim, ou estratégias, como for. Por exemplo, como tu mesma fizeste, fazendo um registo gráfico dos diferentes momentos e organizando nalgum sítio que fique visível, eu acho que essa é a melhor forma de o fazer. A outra forma é a natural, é o que vai acontecendo diariamente, é nós irmos relembrando ao longo do dia o que é que vai acontecer a seguir, de forma natural, em conversas espontâneas, há de facto crianças que demonstram muita dificuldade em apropriar-se da rotina e muitas vezes questionam-nos e ao longo do ano, e ao longo dos anos inclusivamente, isso acontecia e acontece, agora não sei (risos), mas acontecia, “mas onde é que vamos agora?”, “o que é que vai acontecer?”, “porque é que pediste para arrumar?”, pronto, em princípio estas crianças tem ali algumas dificuldades na compreensão porque à partida de uma forma natural, todas elas se vão apropriando da rotina e isto surge de forma natural e não demora muito tempo a acontecer, normalmente até as crianças mais pequenas, aí por volta do mês de dezembro, janeiro do primeiro ano de frequência, as crianças já têm a rotina integrada, já compreendem perfeitamente o que é que vai acontecer a seguir sem nós termos de dar grande explicação sobre isso. Portanto, no meu ver, uma criança que tem esta dificuldade é porque também tem ali alguma dificuldade de outro nível, do nível mais da compreensão. Mas é muito por aí, Alexandra. Com essas estratégias, ou graficamente, se vemos que existe essa necessidade, porque a grande parte do grupo, ou são muito novinhos ainda em termos de idade e portanto nós achamos que é importante estar visível para eles ou então de forma natural no dia-a-dia e repetirmos “vá amiguinhos, vamos arrumar para irmos lá fora”, “agora vamos entrar para irmos almoçar”, de forma assim muito natural.

AG – Para que eles percebam também o que vai acontecer a seguir.

EI – Exatamente. Porque isso é importante para transmitir a tal segurança. Eu só noto essa necessidade, de estar sempre a dizer, ao princípio do ano, porque de resto se eu pedir

para arrumar ao final de uma manhã, a meio do ano, toda a gente já sabe porque é que eu estou a pedir para arrumar, é para irmos lá fora. E quando não vamos lá fora, por algum motivo, ou porque está a chover ou porque está muito frio, eles questionam “então hoje não vamos lá fora?”, “não, não vamos porque...”, portanto eles já têm a rotina tão bem integrada que até estranham o porquê de saltarmos uma etapa. Porque tem de ser.

AG – Sim, também é importante explicar o porquê de alterar a rotina.

EI – Claro! Nós devemos explicar, porque eles têm o direito de perceber o porquê de ter havido essa alteração, até muitas vezes a alteração surgiu, não foi porque estava a chover nem está frio, mas simplesmente naquele dia nós não conseguimos ir lá fora porque nos atrasámos na nossa manhã e portanto aquele tempo, isto já aconteceu e se calhar também presenciaste isso, aquele tempo que tínhamos de ir lá fora, eles perderam-no por exemplo a arrumar, porque não começaram a arrumar quando eu lhes pedi e porque ao não arrumarem também sabem que não podem ir lá fora, não é? E portanto faz parte e eles têm que compreender que não podem saltar um passo. Tem de arrumar e depois se sobrar tempo, vamos lá fora e já aconteceu não sobrar tempo. Há uma grande frustração, mas também têm de gerir essas frustrações. E perceber que o tempo não para. Se lhes pedi para arrumar em determinada altura, se eles não começaram a fazê-lo, o tempo não para, não é? E portanto não há tempo para isso, temos de saltar essa parte da rotina.

AG – E é também uma forma de eles começarem a perceber o que é o tempo.

EI – Exatamente! É uma aprendizagem. E muitas vezes eles começam a questionar quando eu refiro “olha meninos, temos mesmo de arrumar, olhem lá para o relógio”, eles aí começam a questionar “então mas quando é que é a hora de almoço?”, isso não é só querer compreender um bocadinho melhor, fazer a leitura de um relógio, o que é muito difícil nesta fase.

AG – Está bem! Termino assim a entrevista. Obrigada mais uma vez pela tua disponibilidade.

EI – Sim! De nada Alexandra. Espero que tenha ajudado. Se precisares de alguma coisa, dispõe.

Apêndice 5 - Quadro de análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante de creche

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Conceção sobre rotina em educação de infância		“Para mim a rotina em educação de infância é uma organização do tempo educativo que temos, ou seja, é a gestão que nós fazemos de todas as horas que eles passam connosco [...]”
Princípios pedagógicos implícitos na organização da rotina	Previsibilidade	“[...] uma rotina deve ser previsível, as crianças devem saber mais ao menos o que é que acontece, devem de saber que momento vem a seguir ao outro, no sentido de lhes dar segurança, segurança emocional, mas também no sentido de lhes dar alguma autonomia, ou seja, se as crianças conhecerem e compreenderem a rotina da sala mais facilmente conseguem regular o próprio comportamento e saber que se calhar a seguir a determinada atividade sabem o que é que vem a seguir e podem ter iniciativa de o fazer e de fazer sozinhos ou às vezes até mesmo de orientar outra criança que às vezes ande mais perdida ou que não perceba tão bem [...]”

	Flexibilidade	<p>“[...] a rotina deve igualmente ser flexível de forma a que a gente consiga respeitar ritmos, respeitar necessidades, respeitar dificuldades, respeitar os interesses, respeitar aquilo eles que muitas vezes trazem de casa e que vem boicotar completamente os nossos planos, mas acho que é também uma forma ou pode ser uma forma de valorização pessoal, se nós tivermos essa capacidade.”</p>
	Intencionalidade educativa	<p>“a rotina está cheia de intencionalidades nossas [...] Cada um dos momentos. Aliás, até todos os momentos que nós temos na nossa rotina têm alguma intencionalidade e não estão lá em vão. Quando nós decidimos ou mesmo a sequência que nós fazemos ao longo do dia não é em vão, [...] o nosso currículo oculto [...] a rotina também tem aqui intencionalidades do educador que podem não ser explícitas, e muitas vezes não são, mas que têm uma razão, têm um fundamento.”</p>
Conceção sobre uma rotina estável		<p>“[...] uma rotina estável ou previsível é uma rotina que tem mais ao menos sempre os mesmos momentos ou pelo menos a sequência dos mesmos é semelhante [...] há aqui uma certa repetição na forma como ela é oferecida às crianças e como as crianças a podem viver.”</p>

	Segurança	<p>“[...] promove, primeiro que tudo, segurança, uma segurança emocional. A criança que conhece o seu dia, uma criança que vive o seu dia com verdade [...] é uma criança que aprende a confiar nos adultos à volta dela [...] Permite segurança, precisamente porque eles conhecem o dia que têm e sabem o que têm pela frente.”</p>
	Referências temporais	<p>“[...] a rotina permite que as crianças também construam referências temporais, que não é fácil, eles não sabem ver as horas, eles muitas vezes não sabem que se o que aconteceu se foi de manhã ou se foi à tarde, ou se foi hoje ou se foi ontem [...] permite que eles consigam desenvolver referências temporais, ou seja, eles sabem que depois do almoço, o que é que vai acontecer, eles sabem que depois de dormirem, o que é que vai acontecer, eles sabem que depois de lanchar e os pais começam a chegar, permite isso.”</p>
	Autonomia	<p>“Por outro lado, à medida que vão crescendo, uma rotina previsível e estável também permite desenvolver a autonomia, ou seja, eles conseguem antecipar os acontecimentos, eles conseguem antecipar as rotinas [...] eles conseguem regular o próprio comportamento, sabem que em determinado momento do dia não podem fazer algumas coisas,</p>

		eventualmente não podem mexer em algumas coisas e isso, do ponto de vista, da regulamentação do comportamento é muito importante, e não precisamos de andar ali “não podes mexer aqui”, “não podes fazer isto aqui”, “não podes ‘não sei o quê’”, porque essa aprendizagem dia após dia acontece, sem que o adulto tenha de estar ali a verbalizar e a controlar os comportamentos.”
Importância da rotina flexível	Disponibilidade dos adultos	“[...] acima de tudo, é a disponibilidade dos adultos. E é a disponibilidade dos adultos para fazerem diferente e para perceberem que todas as regras têm uma exceção, ou seja, eu sei que a rotina previsível é importante, eu sei o que é que os meninos tiram como vantagem e como contrapartida, mas também sei que muitas vezes eles aprendem com coisas que não fui eu que planeei e não fui eu que escolhi e não fui eu que levei para a sala.”
	Horários estabelecidos institucionalmente	“Acabamos por naturalmente ir tendo aqueles horários que são um bocado constrangimentos e quanto maiores forem as instituições, é mais difícil fugir a isso. A questão das refeições, [...] a utilização do refeitório, o pôr as camas, o levantar, o sair da sala, o poder voltar à sala, [...] nós tínhamos a mesma casa de banho para partilhar por três salas, ou seja, isto implica aqui alguns ajustes e implica aqui que alguns

	<p>Alterações na rotina ao longo do ano letivo</p>	<p>horários por vezes sejam respeitados, não vou dizer com muito muito rigor, mas com algum atenção precisamente porque podemos influenciar e complicar a rotina dos outros [...]"</p> <p>“eu comecei o ano letivo a fazer o grande grupo como era habitual fazer o ano passado, geralmente por volta das 10:00h, 10 e qualquer coisa. [...] Eu senti que este ano, eu tenho um grupo de crianças que geralmente chega tarde, ou seja, chegam às 10:00h, muitos a passar das 10:00h [...] E eu percebi que chegar e sentar no colchão e ter de estar sossegado e não poder ir brincar e não poder mexer, não estava a ser o melhor procedimento, para além de que este ano eu tenho um grupo que verbaliza muito pouco e quando o grupo verbaliza pouco, o momento de grande grupo é menos rico e é diferente. [...] E senti necessidade de começar a fazer o momento de grande grupo ao final da manhã, ou seja, quando realmente todas as crianças estavam na sala, quando uns já tinham brincado nas áreas, quando outros tinham aceite as propostas dos adultos ou se tinham motivado a participar nas brincadeiras dos pares. [...] E depois também notei muito à tarde. [...] Eu tinha o hábito de depois do lanche voltávamos para a sala e fazíamos um momento de grande grupo, [...] Este ano tenho um grupo muito calmo [...] Não sinto</p>
--	--	---

		essa necessidade, ou seja, o facto de eu estar sozinha na sala não me impede que eles possam brincar nas áreas. E portanto senti que não tinha necessidade de depois do lanche, em que se calhar eles tiveram ali 30 minutos ou 40 minutos sentados à mesa, não fazia sentido ir para o grande grupo e voltá-los a sentar no colchão.”
Dificuldades na organização das rotinas	Assegurar que a rotina da sala é igual na ausência da educadora	“não sei bem se às vezes a dificuldade passa por nós sabermos o que é que queremos fazer, ou seja, eu sei como é que devo fazer e sei o que devo fazer, às vezes a dificuldade passa também por assegurar que quando eu não estou, a rotina acontece da mesma maneira [...] É importante que as pessoas que trabalhem connosco e isso é o nosso papel, é a nossa responsabilidade, é importante que as pessoas que trabalhem connosco percebam porque é que nós queremos uma rotina daquela maneira e porque é que nós fazemos daquela maneira para em todos os momentos que nós não estamos na sala, as coisas aconteçam da mesma forma [...]”
	Momentos de transição	“[...] os momentos de transição, principalmente quando tu tens rotinas que fazes fora da sala são os mais difíceis. Porque tu tens de pensar [...]” “tenho meninos na sala, tenho meninos a ir à casa de banho e tenho

		meninos já sentados à mesa” e quando tu pensas que a equipa da sala só têm dois adultos, qual é o sítio que fica sem ninguém?”
Estratégias para ultrapassar as dificuldades que surgem na organização das rotinas		“[...] há 10 anos atrás, se calhar quando era hora de fazer higiene eu pegava nas dezasseis crianças e íamos para o corredor para ao pé da casa de banho e eles tinham de esperar e [...] eu ou a minha colega, tínhamos de lavar os meninos e ir para a mesa. E nestes últimos anos tenho adotado um procedimento diferente, portanto eles vão fazer a higiene em pequenos grupos, evitamos aqui o tempo de espera, passa a ser menor, porque o esperar por cinco crianças que estão à minha frente não é igual a esperar por quinze ou por catorze e a nossa disponibilidade para ajudar e para ir conversando e para indo apoiando os comportamentos e o diálogo também não tem nada a ver. [...] porque é que a gente tem que chamar os que estão a dormir e deixar à espera aqueles que estão acordados? [...] Se eu levantar primeiro os meninos que já estão acordados, os que ainda estão a dormir não me incomodam, não estão impacientes, não pedem ajuda, não desmancham a cama, não espalham as coisas [...] Eu também tinha lugares marcados à mesa e também percebi que deixou de fazer sentido para mim, ainda que este ano eu tivesse uma criança que tinha o lugar marcado à mesa [...]”

<p>Estratégias/procedimentos para trabalhar com as crianças os diferentes momentos da rotina</p>	<p>Registo gráfico dos diferentes momentos da rotina</p>	<p>"o projeto que tu fizeste o ano passado e com as [...] fotografias deles, [...] foi uma grande ajuda, porque eles conseguiam perceber claramente o que é que ia acontecendo ao longo do dia, não quer dizer que a gente algum dia não trocássemos aquilo [...] acho que além daquele instrumento que tu fizeste e das fotografias ter sido muito útil a nível de compreensão da rotina e eles próprios conseguirem identificar que depois do almoço o que é que vamos fazer, vamos lavar as mãos, e depois, [...] Eles perceberam claramente que eles sabiam aquilo e que eram eles que ali estavam. [...] Porque eles não estavam a identificar aqueles comportamentos em bonecos, não estavam a identificar aqueles comportamentos noutras crianças quaisquer, noutra sala qualquer, eles estavam a identificar aquilo que eles faziam e acabam por ser ali personagens principais do nosso dia."</p>
--	--	--

Apêndice 6 - Quadro de análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Conceção sobre rotina em educação de infância		“A rotina eu acho que é uma coisa muito importante no dia-a-dia das crianças porque transmite-lhes bastante segurança e isso nota-se bastante ao princípio do ano quando eles ainda não conseguiram compreender e integrar a nossa rotina, estão muito mais inseguros [...] Porque não sabem ao certo o que é que vai acontecer a seguir, também não têm noção de que ao final do dia os pais os vêm buscar e portanto esta insegurança do que está diretamente relacionada com o facto de não conhecerem a nossa rotina para eles é muito desvantajoso [...]”
Princípios pedagógicos implícitos na organização da rotina	Flexibilidade	“[...] a rotina tem de ser flexível [...] Porque [...] em alguns momentos, em algumas situações nós temos que a alterar por circunstâncias que ocorrem naturalmente e que ocorrem às vezes de forma imprevista [...] existe uma flexibilidade [...] esses momentos e outros, não acontecerem naquela altura do dia ou acontecerem de forma mais breve consoante a situação que surge e isso aconteceu em várias situações, por exemplo, no momento da manhã [...] onde nos sentamos e partilhamos com os amigos

	Organização	<p>coisas de casa, decidimos como vai ser o nosso dia, esse momento muitas vezes sofre alterações, consoante coisas que vão surgindo [...]"</p> <p>“Existir uma estrutura, apesar dessa estrutura poder sofrer [...] eu acho que o mais importante é que exista uma estrutura, não tem de ser rígida, mas tem que existir e esses momentos devem repetir-se diariamente, nós trabalhamos o Movimento da Escola Moderna, temos uma rotina muito característica. Existem muitos momentos de partilha em grupo, esses momentos repetem-se ao longo do dia e ao longo das semanas, portanto existe uma estrutura [...]"</p>
Conceção sobre uma rotina estável	<p>Segurança</p> <p>Previsibilidade</p>	<p>“[...] uma rotina estável promove segurança da parte da criança. Faz com que a criança se sinta bem naquele ambiente e se sinta confortável e que se sinta segura ao ponto de saber sempre o que vai acontecer a seguir [...]"</p> <p>“[...] também faz com que o nosso dia-a-dia, o nosso enquanto adultos, tenha alguma previsibilidade [...] Nós sabemos que não temos de estar sempre a improvisar, nós sabemos o que vai acontecer a seguir. [...] mas ainda assim faz com que nós consigamos organizar o nosso dia-a-dia de trabalho com as crianças.”</p>

	<p>Alterações na rotina nos períodos não letivos</p>	<p>“[...] em determinadas fases do ano, os períodos não letivos, férias de natal, de páscoa, [...] nas férias do verão, [...] a rotina sofre grandes alterações. E aí sim, há muitos momentos que deixam de existir porque não faz sentido, porque estamos todos juntos e somos poucos ou porque estamos noutra ambiente, vamos muito mais para a rua, fazemos esses momentos na rua e de forma diferente. [...] não faz sentido manter aquela rotina muito fixa e muito organizada quando as próprias atividades que vamos fazer são totalmente diferentes e as crianças, apesar de estarem todas juntas, não são um grupo, não são uma sala [...]”</p>
<p>Dificuldades na organização das rotinas</p>	<p>Organização</p> <p>Momentos na casa de banho</p>	<p>“[...] eu não acho que surge tantas dificuldades ali naquele contexto? Porque a rotina está prevista para todas nós daquela forma e acontece daquela forma com todas as salas. Está implementada, não foi criada por mim, não foi criada pela Sala Laranja, não existe uma rotina para cada sala. Existe uma rotina para todas as salas de pré-escolar que tem por base o Movimento da Escola Moderna, acho que isso também nos ajuda um bocadinho a organizarmo-nos [...]”</p> <p>“[...] aqueles momentos em que eles vão à casa de banho fazer a higiene para depois irem para o refeitório, almoçar ou lanchar. São momentos</p>

	<p>Momentos de transição (sala-refeitório)</p> <p>Momentos no refeitório</p> <p>Lavagem dos dentes</p>	<p>muito confusos [...] porque são momentos em que duas salas partilham a mesma casa de banho e isso torna muito complicado [...]"</p> <p>"E depois também o momento logo a seguir que eles estão a fazer a fila [...] não há tanto acompanhamento por parte do adulto e existem ali determinados conflitos na fila que podiam não surgir [...]"</p> <p>"[...] e depois os outros momentos complicados [...] são os momentos de refeitório, almoço e lanche, [...] há muita confusão, há um ambiente com muita gente, muito barulho, é muito difícil chegarmos até eles, conseguirmos falar, ter uma conversa agradável, porque há sempre muito ruído, muitos deles também são pouco autónomos na refeição e isso também faz com que esse momento seja mais stressante, também para nós adultos."</p> <p>"E agora temos um novo momento [...] que é o momento da lavagem dos dentes que agora faz parte da nossa rotina e que também não é fácil de gerir [...] Porque exige ali uma dinâmica muito estruturada e nem que sempre eles estão dispostos a cumpri-la e portanto tem sido um desafio, apesar de não ter corrido tão mal como eu achava que ia correr [...]"</p>
--	--	---

	Acolhimento (início do ano letivo)	“[...] ao início do ano é o momento do acolhimento, em que estamos a receber as crianças, [...] porque os pais, alguns pais, não todos, têm alguma dificuldade em separar-se dos meninos e muitas vezes eles ficam a chorar e isso transtorna bastante os pais e portanto esse momento às vezes é um bocadinho difícil [...]”
Estratégias para ultrapassar as dificuldades que surgem na organização das rotinas	Momentos na casa de banho	“[...] nós temos vindo a tentar alterar isso e tentar articular de maneira a que enquanto uma [sala] vai, a outra faz um compasso de espera, nem que seja lá fora mais um bocadinho e vai só a seguir, mas nem sempre isso é possível e quando não é possível, existe ali de facto uma grande confusão.”
	Momentos de transição (sala-refeitório)	“Muitas das vezes também já adaptei esse momento e peço-lhes para eles se sentarem no tapete e uma de nós está com esse grupo e outra está na casa de banho a acompanhar, mas também nem sempre é possível. Esses momentos de transição são realmente complicados [...]”
	Lavagem dos dentes	“[...] o que nós temos feito e tem resultado, [...] é que nós separámos o grupo em dois, o grupo dos meninos que dormem e os que não dormem, portanto eles não vão juntos fazer essa higiene. Primeiro fazem os que

	<p>Acolhimento (início do ano letivo)</p>	<p>dormem e depois fazem os que não dormem. E portanto uma pessoa acompanha uns e a outra pessoa acompanha outros.”</p> <p>“[...] dialogando com os pais e tentando fazê-los ver que o prolongar as despedidas, o estar ali muito tempo, não vai trazer nada de benéfico para a criança, não é por isso que a criança vai ultrapassar melhor aquela dificuldade. [...] Alguns aceitam bem, outros nem tanto. [...] tentando convencê-los que o melhor realmente é que a despedida seja breve e despedirem-se. Porque muitos deles acham que saírem sem dizerem nada é a melhor solução, mas não é, porque quando a criança se apercebe que o pai desapareceu acaba por ficar a chorar, a única diferença é que aí o pai já não a vai ver a chorar. Portanto só é benéfico para o pai, não é para a criança.”</p>
<p>Estratégias/procedimentos para trabalhar com as crianças os diferentes momentos da rotina.</p>	<p>Registo gráfico dos diferentes momentos da rotina</p> <p>Naturalmente</p>	<p>“[...] um registo gráfico dos diferentes momentos e organizando nalgum sítio que fique visível, eu acho que essa é a melhor forma de o fazer.”</p> <p>“A outra forma é a natural, é o que vai acontecendo diariamente, é nós irmos relembrando ao longo do dia o que é que vai acontecer a seguir, de</p>

	<p>Explicar quando a rotina é alterada</p>	<p>forma natural, em conversas espontâneas, há de facto crianças que demonstram muita dificuldade em apropriar-se da rotina e muitas vezes questionam-nos [...] “mas onde é que vamos agora?”, “o que é que vai acontecer?”, “porque é que pediste para arrumar?” [...]”</p> <p>“Nós devemos explicar, porque eles têm o direito de perceber o porquê de ter havido essa alteração, até muitas vezes a alteração surgiu, não foi porque estava a chover nem está frio, mas simplesmente naquele dia nós não conseguimos ir lá fora porque nos atrasámos na nossa manhã e portanto [...] aquele tempo que tínhamos de ir lá fora, eles perderam-no por exemplo a arrumar, porque não começaram a arrumar quando eu lhes pedi e porque ao não arrumarem também sabem que não podem ir lá fora [...] faz parte e eles têm que compreender que não podem saltar um passo. Tem de arrumar e depois se sobrar tempo, vamos lá fora e já aconteceu não sobrar tempo. Há uma grande frustração, mas também têm de gerir essas frustrações. E perceber que o tempo não para.”</p>
--	--	--

Apêndice 7 – Fotografias utilizadas nos cartões (intervenção em contexto de creche)



Imagem 1 – Acolhimento



Imagem 2 – Atividades auto iniciadas



Imagem 3 – Atividades orientadas



Imagem 4 – Momento de grande grupo



Imagem 5 – Momento de higiene



Imagem 6 – Almoço



Imagem 7 – Momento de higiene



Imagem 8 – Repouso



Imagem 9 – Lanche



Imagem 10 – Exterior



Imagem 11 – Brincadeiras na sala (final da tarde)



Imagem 12 - Saída

Apêndice 8 – Intervenção em contexto de creche



Imagem 13 – Apresentação dos cartões



Imagem 14 – Apresentação dos cartões



Imagem 15 – Exposição dos cartões



Imagem 16 – Exposição dos cartões



Imagem 17 – Jogo proposto pela educadora cooperante



Imagem 18 – Consulta posterior à intervenção

Apêndice 9 – Intervenção em contexto de jardim de infância



Imagem 19 – Exemplo dos cartões com os desenhos

Apêndice 10 – Instrumentos expostos



Imagem 20 – Instrumento exposto (contexto de creche)



Imagem 21 – Instrumento exposto (contexto de jardim de infância)