POLITÉCNICO
DE PORTALEGRE
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Relatório Final de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada

O dia-a-dia das crianças. O sentido dos cuidados e das rotinas no contexto de Creche e de Jardim de Infância

Ana Rita Revez Martins

Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Portalegre, abril 2025

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Relatório Final de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada

O dia-a-dia das crianças. O sentido dos cuidados e das rotinas no contexto de Creche e de Jardim de Infância

Ana Rita Revez Martins

Portalegre, abril, 2025

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia Marchão.

Constituição do Júri

Presidente: Professor Doutor Joaquim Luís Rodrigues Bonixe

Arguente: Professora Doutora Luísa Maria Serrano de Carvalho

Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Resumo

O presente relatório decorre do projeto de investigação-ação realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentando um estudo transversal aos dois contextos de estágio, Creche e Jardim de infância. O projeto, intitulado "O dia a dia das crianças – o sentido dos cuidados e das rotinas no contexto de Creche e de Jardim de infância", tem como objetivo compreender de que forma é que as educadoras cooperantes organizam a rotina das suas salas, promovendo assim uma rotina estável e flexível em Creche e Jardim de Infância. A metodologia utilizada, numa abordagem qualitativa, realizou-se através de procedimentos de investigação-ação, tendo sido criadas diversas oportunidades de aprendizagem para e com as crianças e recolhidas opiniões das crianças e das educadoras sobre o projeto desenvolvido, especificando a importância das rotinas. A partir das técnicas e instrumentos selecionados foram descritas e analisadas as observações e as intervenções realizadas. Este processo de investigação permitiu compreender a importância da organização da rotina, sendo fundamental adequá-la ao grupo de crianças, promovendo a segurança, a autonomia e flexibilidade, que respeite as necessidades e interesses de cada criança.

Palavras-chave: Rotina, tempo, flexibilidade, creche e jardim de infância.

Abstract

This report results from the action-research project carried out within the framework of the Supervised Teaching Practice units of the master's degree in early childhood education, presenting a study that spans both internship contexts: Nursery and Kindergarten. The project, entitled "Children's Daily Lives – The Meaning of Care and Routines in the Context of Nursery and Kindergarten," aims to understand how cooperating educators organize their classroom routines, thereby promoting a stable and flexible routine in both Nursery and Kindergarten settings. The methodology used, based on a qualitative approach, was implemented through action-research procedures, creating several learning opportunities for and with the children, while also gathering the children's and educators' opinions on the project, highlighting the importance of routines. Through the selected techniques and instruments, the observations and interventions carried out were described and analyzed. This research process made it possible to understand the importance of organizing routines, emphasizing the need to adapt them to each group of children, thus promoting security, autonomy, and flexibility in a way that respects each child's needs and interests.

Keywords: Routine, time, flexibility, nursery, and kindergarten.

Siglas e abreviaturas

Siglas:

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para a creche

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISC – Prática de Intervenção Supervisionada em Creche

PISJI – Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

Abreviaturas:

Ed. C. – Educadora Cooperante da Creche

Ed. JI. – Educadora Cooperante do Jardim de Infância

Ed. JIA. – Educadora de Apoio do Jardim de Infância

Ed. E. – Educadora de Infância Estagiária

IA – Investigação Ação

UC – Unidades Curriculares

Todas as figuras e tabelas são da autoria e responsabilidade da autora deste trabalho.

Índice Geral

Introdução ... 9
Parte I – Enquadramento teórico ... 12
1. Educação de infância em Portugal e os seus contextos ... 12
1.1 Contexto de Creche ... 12
1.2 Contexto de Educação Pré-escolar ... 16
2. As rotinas na educação de infância ... 20
2.1 Rotinas na Creche e na Educação Pré-escolar ... 20
2.2 Importância das rotinas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças ... 23
2.3 Papel do/a educador/a de infância enquanto gestor da organização da rotina ... 28
Parte II – Projeto de Investigação-Ação ... 31
1. Percurso(s) e contextos de intervenção ... 31
1.1 Opção metodológica: a Investigação-Ação como suporte da prática educativa ... 31
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados ... 34
2. Caraterização dos contextos educativos ... 39
2.1 Contexto de Creche ... 39
2.1.1 Caracterização do estabelecimento educativo ... 39
2.1.2 Caracterização da sala de atividades ... 40
2.1.3 Caraterização do grupo de crianças ... 42
2.3 Contexto de Jardim de Infância ... 44
2.3.1 Caracterização do estabelecimento educativo ... 44
2.3.2 Caracterização da sala de atividades ... 46
2.3.3 Caraterização do grupo de crianças ... 49
3. Ações em Contexto ... 55
3.1 Análise e reflexão geral (e especificidades) das atividades desenvolvidas em Creche ... 55
3.2 Análise, discussão e reflexão sobre a experiência na Creche ... 59
3.3 Análise e reflexão geral (e especificidades) das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância ... 62
3.4 Análise, discussão e reflexão sobre a experiência no Jardim de Infância ... 68
4. Entrevistas ... 73
4.1 Análise e interpretação dos dados das entrevistas às educadoras cooperantes ... 73
4.1.1 Análise e interpretação dos dados das entrevistas às crianças ... 77
Considerações finais ... 79

Referencias bibliográficas 81
Anexos 85

Índice de figuras

Figura 1 42
Figura 2 43
Figura 3 50
Figura 4 56
Figura 5 58
Figura 6 67

Índice de tabelas

Tabela 1 43
Tabela 2 53

Introdução

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre, surge o presente Relatório, tendo como objetivo apresentar, relatar e refletir o trabalho desenvolvido nas valências de Creche e de Jardim de Infância realizado, respetivamente, nas Unidades Curriculares (UC) Prática e Intervenção Supervisionada em Creche (PISC) e Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI) .

A ação educativo-pedagógica concretizada nestes contextos fundamentou-se no âmbito da Investigação-Ação (IA), procurando melhorar o processo de ensino e de aprendizagem realizado ao longo desse percurso. O projeto de IA teve início com um período de observação, orientado essencialmente nas/para as rotinas implementadas, na organização da sala de atividades, nas estratégias que as educadoras cooperantes aplicavam, nas oportunidades de aprendizagem desenvolvidas, e também nos interesses e nas interações estabelecidas entre as crianças e entre as crianças-adultos. Tendo noção da importância deste período de observação foram utilizados alguns instrumentos de recolha de dados que permitiram obter informações, que se revelaram fundamentais pelo conhecimento do contexto que nos proporcionaram.

Depois da análise da informação recolhida foi delineado um conjunto de objetivos permitindo, assim, respeitar o ritmo e espaço de cada criança, oferecendo oportunidades de aprendizagem, que respondessem às suas necessidades, interesses e curiosidades, podendo desenvolver práticas baseadas no seu bem-estar.

No contexto da PES, tivemos a oportunidade de conhecer as equipas educativas, os métodos de trabalho das educadoras cooperantes e as atividades implementadas, as rotinas diárias, a organização das salas de atividades, os grupos de crianças e os ambientes educativos em que estavam inseridos e ainda identificar e verificar os seus interesses e as suas necessidades.

Na PISC, nas intervenções individuais ou a par, resolvemos planificar e orientar atividades no âmbito da educação sensorial, visto que a intencionalidade pedagógica nesta faixa etária pretendeu possibilitar o contacto com materiais de diferentes texturas, criando um ambiente estimulante para as explorações e brincadeiras livres das crianças. Ao manipular objetos diversificados “a criança vai aperfeiçoando os seus movimentos finos, descobrindo e integrando cognitivamente as propriedades que descobre” (Portugal et al. 2016, p. 19).

Na PISJI, as atividades propostas também foram implementadas criando oportunidades de aprendizagem de acordo com as várias áreas de domínio das Orientações

Curriculares na Educação Pré-Escolar (OCEPE). Nas OCEPE, as autoras afirmam que "a perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo" (Silva et al., 2016, p. 31).

Em relação à escolha do tema, o nosso interesse surgiu durante a licenciatura em Educação Básica, num estágio em Creche, quando percebemos o facto de muitas famílias e profissionais a desvalorizarem, tendo a ideia de que a Creche é um espaço de "tomar conta" e não de desenvolvimento e aprendizagens. É importante que exista uma rotina, em ambientes familiares, como em casa, uma vez que uma rotina estável proporciona às crianças segurança e autonomia. Esta deve ser respeitada porque todas as crianças são únicas e deve-se respeitar a individualidade, os interesses e as necessidades de cada uma.

Mais tarde, no contexto de Educação Pré-Escolar, percebemos também a importância da rotina e, por isso, da sua transversalidade ao contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar, levando à organização do tempo, do espaço e das atividades pedagógicas intencionalmente planeadas, em favor da construção da autonomia da criança, do seu bem-estar e do seu desenvolvimento global e aprendizagem.

A rotina diária "oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224); todavia, deve proporcionar momentos favoráveis ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

Também a

> organização do ambiente educativo deve ser facilitadora da aprendizagem ativa, uma vez que as crianças aprendem e desenvolvem-se com a interação das pessoas que as rodeiam e que cuidam delas, as respeitam e lhe dão segurança, essas pessoas estão atentas às particularidades de cada criança e vão criar espaços equilibrados e seguros, promovendo a autonomia e a responsabilidade da criança (Portugal et al., 2016, p. 6).

De acordo com esta ideia elaborou-se a seguinte questão de partida: *Qual a importância dos cuidados e das rotinas em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar?*

Associado à questão de partida definiu-se um conjunto de objetivos a alcançar. A saber:

- Compreender a importância das rotinas nas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar, alinhadas ao bem-estar, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

- Identificar as principais caraterísticas das rotinas na Creche e na Educação Pré-Escolar.
- Identificar as práticas pedagógicas que enfatizam a intencionalidade das rotinas e dos cuidados.
- Proporcionar oportunidades, no âmbito das rotinas, para que as crianças construam a sua autonomia.
- Incentivar a responsabilidade, ajudando as crianças a desenvolver independência progressiva em atividades do dia a dia.

No que concerne à organização do presente Relatório, o mesmo encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira parte corresponde ao Enquadramento Teórico, do qual fazem parte dois capítulos: o primeiro diz respeito à educação de infância, no que se refere à Creche e à Educação Pré-Escolar e ao seu enquadramento legal no contexto português e, no segundo capítulo, enquadra-se o tema selecionado, referindo as rotinas na Creche, as rotinas na fase da Educação Pré-Escolar, a sua importância no desenvolvimento e, por fim, o papel do educador enquanto gestor da rotina.

Na segunda parte deste Relatório são apresentadas as opções metodológicas: descrição teórica da metodologia IA, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados bem como as suas formas de análise; caracterização dos contextos educativos onde decorreu a ação e a análise e reflexão das atividades desenvolvidas nos dois contextos. Seguidamente apresenta-se a análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes e às crianças da Educação Pré-Escolar, com o intuito de saber as suas perspetivas sobre as rotinas e a importância que lhe atribuem.

O Relatório termina com as considerações finais, onde fazemos um balanço global sobre o percurso desenvolvido e a sua importância para a formação pessoal e profissional, destacando os principais resultados. Seguem-se as referências bibliográficas, bem como os anexos, que foram referência ao longo do trabalho.

Parte I – Enquadramento teórico

1. Educação de infância em Portugal e os seus contextos

Ao longo das próximas páginas deste Relatório iremos abordar a educação de infância em Portugal e os seus contextos, destacando a Creche e a Educação Pré-Escolar, sendo que cada contexto expõe aspetos legislativos, pedagógicos e curriculares.

1.1 Contexto de Creche

A Creche é uma valência destinada ao cuidado, à educação e ao desenvolvimento integral de crianças com faixas etárias entre os 0 e os 3 anos. O seu principal objetivo é proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, onde as crianças possam desenvolver-se em diferentes dimensões: física, cognitiva, emocional e social.

O período da primeira infância é uma fase fundamental no desenvolvimento das crianças, pois é durante este tempo que ocorrem avanços significativos em várias áreas incluindo desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. É também um período de maior vulnerabilidade e sensibilidade, no qual as experiências têm um impacto a longo prazo.

A prática do/a educador/a de infância em Creche é estruturada num currículo que, de acordo com Portugal (2017, p. 57) se refere "ao conjunto de atividades, experiências, interações, rotinas de cuidados e acontecimentos que ocorrem num determinado contexto, organizado de forma a promover o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança (…)".

Carvalho e Portugal (2017) defendem que as finalidades educativas da Creche são as seguintes:

> a) Desenvolvimento de uma Segurança e Autoestima Positiva relacionado com o sentimento do domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentido de identidade e de pertença;
>
> b) Desenvolvimento da Curiosidade e o Ímpeto Exploratório, que envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer;
>
> c) Desenvolvimento de Competências Sociais e Comunicacionais, associado ao desenvolvimento do autocontrolo, ao estabelecimento de relações positivas, ao sentido de cooperação, e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros. (p. 15)

A Portaria n.º 262/2011, publicada no dia 31 de agosto de 2011, é um documento regulador no qual estão estabelecidas as normas, tanto das condições das instalações como também do funcionamento da Creche (Portaria n.º 262/2011, Art. 1.º).

As atividades e os serviços prestados pela Creche estão enumerados no documento e, ao serem cumpridos, garantem a qualidade e a segurança de que a criança precisa para crescer e aprender. Essas atividades e esses serviços são:

a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
c) Cuidados de higiene pessoal;
d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da Creche e desenvolvimento da criança. (Portaria n.º 262/2011, Art. 5.º, p. 4338)

Assim, segundo a Portaria n.º 262/2011 os objetivos da Creche são os seguintes:

a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (Portaria n.º 262/2011, Art. 4.º, p. 4338).

Também a Portaria n.º 262/2011, nos diz que

> as creches assumem um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade. (p. 4338)

Segundo Gabriela Portugal (2017), o/a educador/a em Creche "desenvolve um trabalho essencial que envolve cuidar de forma atenta e adequada, proporcionando experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global" (Portugal, 2017, p. 57). Este cuidar de forma atenta e adequada, de acordo com as necessidades de cada criança é procurar saber o que mais lhe interessa, ouvir as suas questões e garantir respostas de modo a favorecer e a enriquecer o seu desenvolvimento global. A autora destaca ainda que "educar é um processo que procura conduzir ao bem-estar e desenvolvimento das crianças (…) cognitivamente estimuladas e com sentimentos positivos em relação às outras pessoas e ao mundo circundante" (Portugal, 2017, p. 57).

Neste processo, que é ao mesmo tempo complexo e interligado, os/as educadores/as de infância desempenham um papel fundamental e têm uma responsabilidade acrescida na promoção do direito a uma educação de qualidade.

Assim, segundo as atuais Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC)[1] os/as educadores/as tem o papel de garantir que "todas as crianças possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras idades, bem como o seu bem-estar e a sua participação no mundo a que pertencem" (Marques et al., 2024, p. 24).

Este documento apresenta alguns fundamentos e princípios comuns às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), sendo importante destacar que o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança "é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social" (Marques et al., 2024, p. 12). Segundo as OPC (Marques et al., 2024) a criança desempenha um papel ativo e dinâmico através do desenvolvimento e aprendizagem no contexto de interação social, por isso é importante que o/a educador/a valorize os seus saberes e competências únicas. No entanto, o planeamento precisa de ser adaptado e diferenciado em função do grupo de crianças e das suas características.

As OPC (Marques et al. 2024) referenciam algumas áreas de experiência de aprendizagem, nomeadamente: Bem-estar e saúde; Identidade pessoal, social e cultural; Comunicação, linguagens e práticas culturais.

De acordo com as OPC (Marques et al., 2024), "o bem-estar depende das condições criadas ao nível do ambiente experienciado pelos bebés e crianças e, especificamente da qualidade das respostas às suas necessidades físicas e emocionais de afeto, de segurança, de continuidade, de reconhecimento e de se sentir competente" (p. 56).

[1] Apesar de à data da realização dos estágios integrados na PES, as OPC não existirem, optámos por as nomear e explorar neste relatório, pois são em Portugal, e na atualidade, o único documento homologado, de referência pedagógica para os/as profissionais que exercem em Creche.

De acordo com as autoras, e sobre a experiência de aprendizagem identidade pessoal, social e cultural, “quando as crianças constroem uma identidade própria e um sentimento de pertença mostram interesse pelos outros e experienciam fazer parte de um grupo, participando em brincadeiras e outras oportunidades de aprendizagem” (p. 64), ou seja, é importante que a criança se vá conhecendo a si mesmo, aumentando a consciência das suas características, dos seus sentimentos, dos seus pensamentos, dos seus desejos e necessidades.

> Em relação à área da comunicação, linguagem e práticas culturais, segundo as OPC é na interação com o mundo e com os outros que a criança vai, progressivamente, criando um sentido de si própria e uma representação dos outros, enquanto se apropria dos elementos culturais e simbólicos próprios da sua cultura de origem ou dos patrimónios culturais desenvolvidos pela humanidade (Marques et al., 2024, p. 71).

Para uma melhor comunicação e linguagem da criança, as autoras sugerem a existência de oportunidades para ouvir contar e ler histórias, estimulando diversas linguagens (verbal, plástica, musical, corporal e movimento) e integrando dimensões narrativas da vida e de apreensão matemática que representem o mundo.

De acordo com as OPC (Marques et al., 2024), “o ambiente físico da creche privilegia a proteção da saúde e segurança física e emocional das crianças” (p. 46), promovendo assim condições para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento holístico, sendo que, a nível estrutural, é preciso ter em atenção a delimitação de espaços mais orientados para o brincar e espaços mais orientados para os cuidados pessoais do quotidiano.

Para que a sala de atividades em Creche seja um local onde a criança se sinta bem e segura, o/a educador/a de infância precisa de organizar a sala de atividades de modo que o ambiente educativo seja estimulante, confortável e que ainda seja apto para oferecer inúmeras experiências e oportunidades de aprendizagem de qualidade, o que resultará na ampliação das vivências e do desenvolvimento da criança. Para isto, a sala deverá reunir materiais diversos, sejam eles construídos, por construir, antigos, novos, entre outros (Zabalza, 1998). Assim, as salas de Creche necessitam de ser amplas, de modo que as crianças circulem, explorem e brinquem, pois, tal como Portugal defende (2017), “as oportunidades para brincar surgem das formas mais inesperadas, importando organizar o contexto de forma que a criança explore livremente e contacte com uma grande diversidade de materiais e espaços” (p. 59).

Também, para Post e Hohmann (2011) o ambiente de aprendizagem cativante estimula os bebés e as crianças a “olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar,

saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar, roer e sujar de vez em quando" (p. 14). O brincar é um ato que pode ser espontâneo, como pode ser planificado e indicado pelos adultos e/ou educadores/as. É das ferramentas mais importantes para a aprendizagem como também para o desenvolvimento global da criança. O ato de brincar está então relacionado com a aprendizagem e com o desenvolvimento, sobretudo nos primeiros anos de vida, e é pelo brincar que as crianças vão descobrindo o mundo e até o seu papel no mesmo (Sarmento & Silva, 2017).

1.2 Contexto de Educação Pré-escolar

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro e as suas sequentes alterações) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEP – Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), a Educação Pré-Escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos de idade.

A Lei-Quadro é um dos principais documentos legais da Educação Pré-Escolar. Neste documento, estão explícitos os objetivos para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente:

> a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
>
> b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
>
> c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
>
> d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
>
> e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
>
> f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
>
> g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
>
> h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
>
> i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º)

A Educação Pré-Escolar em Portugal é baseada em abordagens pedagógicas que promovem a aprendizagem ativa e o desenvolvimento holístico da criança, sendo que as crianças são naturalmente curiosas e observadoras.

Marchão (2012) afirma que nos

> documentos legais ela [a Educação Pré-Escolar] é considerada a primeira etapa da Educação Básica, lógica política, consagrada, fundamentalmente a partir de 1997, que a coloca no âmbito do sistema educativo, sem caráter obrigatório e a ser desenvolvida em diferentes modalidades e instituições, diretamente dependentes da administração central ou não. (p. 35)

Em 1997, surgiram as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Despacho 5220/97; ME, 1997), orientando os educadores de infância para a definição da intencionalidade educativa e do desenvolvimento de processos de planeamento estruturados e sustentados num ciclo: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Posteriormente, em 2016, as OCEPE sofreram alterações relativamente à edição de 1997, na afirmação da fundamentação e dos princípios da pedagogia da infância, na organização e na área de conteúdo Expressão e Comunicação, em que foram separados os domínios da Educação Física e da Educação Artística, que ganhou subdomínios mais específicos, e foi introduzido o subdomínio da dança. Estas alterações reforçaram a importância de cada área de conteúdo e dos seus subdomínios, cada um deles necessário para o desenvolvimento holístico da criança.

Nesta segunda edição priorizou-se o brincar como base das aprendizagens, como também a participação de todos, particularmente da criança (Lemos, 2017). As investigações na área da Psicologia do Desenvolvimento demonstram que da Creche à Educação Pré-Escolar existe uma grande evolução ao nível do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, e que as oportunidades e experiências educativas vão aumentando o grau de dificuldade de acordo com a faixa etária e as capacidades de cada criança, mas tudo a seu tempo. Na Educação Pré-Escolar deve-se preparar a criança no seu presente e para o seu futuro, mas sem o objetivo de escolarizar, pois a criança necessita de brincar, de explorar, de se relacionar com os outros, de desenvolver aptidões físico-motoras, cognitivas e competências socio emocionais, de descobrir o mundo e de adquirir consciência dos comportamentos saudáveis em relação a si própria, aos outros e ao mundo envolvente. Assim se percebe que a partir da brincadeira e da exploração do meio à sua volta, as crianças aprendem a vários níveis, sendo essa a preparação que se deseja ser realizada em contexto educativo pré-escolar e familiar.

Assim,

> as OCEPE de 2016 têm como base os objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (Silva et al., 2016, p. 5)

Os Fundamentos e Princípios Educativos expressos nas OCEPE incidem em quatro dimensões fundamentais: o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis no processo evolutivo da criança; a criança é reconhecida como sujeito e agente do processo educativo; todas as crianças exigem respostas; e o saber constrói-se de forma articulada (Silva et al., 2016).

Segundo as autoras das OCEPE (Silva et al., 2016), importa reforçar a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem como um todo e que todas as relações, interações e vivências das crianças influem no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. Como referem, "Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança" (Silva et al., 2016, p. 8).

Igualmente, a criança não pode ser vista como uma tábua rasa nem um simples recetor; cada criança é um ser único, uma cidadã ativa e com o seu próprio conhecimento. Devemos reconhecer as capacidades da criança, perceber que esta consegue construir o seu desenvolvimento e aprendizagem e que é fulcral encará-la "como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades" (Silva et al., 2016, p. 8).

As autoras ainda afirmam que a Educação é um Direito de TODAS as crianças. Cada criança tem a sua curiosidade, os seus interesses, dificuldades, necessidades e questões. O/A educador/a deve procurar atender aos interesses e dificuldades das crianças e responder às suas questões. "A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos" (Silva et al., 2016, p. 8).

Silva et al. (2016) destacam também a importância do saber, aprender, mas sobretudo brincar. O desenvolvimento da criança é dividido por dimensões "cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto" (Silva et al., 2016, p. 8) e cada uma tem o seu ritmo e o seu desenvolvimento, sendo que cada aprendizagem acontece de forma própria "assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao

mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva et al., 2016, p. 8).

2. As rotinas na educação de infância

2.1 Rotinas na Creche e na Educação Pré-escolar

A criança dos zero aos três anos, ao integrar uma Creche, após a separação do seu agregado familiar, experiência o acolhimento, a atenção e a orientação de adultos profissionais de forma a desenvolver determinadas competências e capacidades, pois "é uma idade em que se desenvolvem as capacidades de temperar o genético e instintivo com o lógico e social, o emocional com o racional" (Cordeiro, 2012, p. 24). Nesta resposta social, a criança deve ser tratada como um ser único e individual, com necessidades, interesses, ritmos e capacidades distintos, possuindo.

Segundo Barbosa (2006) 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" (p. 45).

Segundo as OPC (Marques et al. 2024) "a rotina pedagógica desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança e na sua perceção temporal sobre os acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia" (p. 95). Assim, quando a criança compreende a sequência desses acontecimentos, o quotidiano torna-se mais previsível, promovendo de forma significativa o seu sentimento de segurança e o desenvolvimento da autonomia.

A rotina assume um papel fundamental no contexto da Creche desde o momento de acolhimento, isto é, aquando da primeira vez da criança em contexto de Creche, revelando-se estruturante na organização do tempo, na planificação do/a educador/a e na gestão dos momentos de transição.

Na fase de acolhimento, segundo Marques et al. (2024), a rotina "exige uma grande atenção, flexibilidade e sensibilidade por parte da equipa educativa de modo a encontrar as estratégias mais adequadas (…) integrar nas rotinas da sala as rotinas de cuidados desenvolvidos na família (sono, alimentação, higiene, outros)" (p. 98). Como referem as autoras, "A organização dos quotidianos educativos requer ainda pensar quais os tipos de atividades que importa garantir no tempo diário e semanal dos bebés e das crianças e também como estas se articulam numa rotina estável, mas flexível, com configurações diversas" (Marques et al, 2024, p. 27).

Para que o/a educador/a promova experiências de aprendizagem a nível de rotinas é importante que "organize rotinas de alimentação, higiene e sono/descanso tranquilas, flexíveis e centradas na criança" (Marques et al, 2024, p. 61).

Nas OCEPE, Silva et al. (2016) 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" (p. 27). Desta forma, as crianças, ao conhecerem a rotina, "sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão" (2016, p. 27).

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). Os mesmos autores (2011, p. 197) mencionam que num contexto de educação de infância, a previsibilidade e a flexibilidade "andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança."

Barbosa (2006) 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" (Barbosa, 2006, p. 45) e de tempo, "por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal" (Barbosa, 2006, p. 45).

Nas OCEPE (Silva et al., 2016), a organização do tempo é considerada como "Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas" (p. 27).

Segundo Silva et al. (2016), a segurança transmitida pela rotina diária resulta do facto de a criança reconhecer o que acontece antes e depois do momento presente. Contudo, para que esse reconhecimento seja possível, é necessário que a criança desenvolva as noções de tempo, de ordem e de sequência. Como referido anteriormente, essas noções vão sendo construídas através das experiências vividas no quotidiano.

Assim, a vivência de uma rotina estruturada, que possibilita a antecipação dos acontecimentos, promove o desenvolvimento da noção de tempo e, paralelamente, reforça o sentimento de segurança da criança. Reconhecendo que este processo não se desenrola de forma homogénea para todas as crianças, o/a educador/a de infância assume um papel fundamental, implementando estratégias pedagógicas que facilitem esta construção temporal.

Entre estas estratégias destaca-se a verbalização dos momentos posteriores, permitindo que, de forma progressiva e ao seu próprio ritmo, cada criança se aproprie da sequência dos acontecimentos e desenvolva a capacidade de prever e compreender a organização temporal do dia a dia.

A rotina deve apresentar flexibilidade, permitindo ajustes em função das necessidades e interesses das crianças, uma vez que nem sempre estas se encontram recetivas para determinados momentos ou propostas. Deste modo, torna-se essencial que a organização

da rotina respeite a individualidade de cada criança, acolhendo os seus ritmos, necessidades e interesses, de forma a promover o seu bem-estar e desenvolvimento integral.

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 e "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" (Gonzalez-Mena*,* 2015*,* p. 245). A experiência destes momentos contribui para a construção da confiança indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

> 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 et al., 2016, p. 27)

Na Educação Pré-Escolar a criança é capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição, tendo uma independência que passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia. Silva et al. (2016, p. 36) salientam que

> a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável.

A construção da autonomia da criança também desenvolve o processo de aprendizagem, em que as crianças "escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem" (Silva et al., 2016, p. 37).

2.2 Importância das rotinas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças

É importante que as crianças, nas primeiras idades (0 a 6 anos) sejam agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e, como dizem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, pp. 13-14), é necessário advogar "a agência e a competência participativa de todas as crianças, sem reservas suscitadas por qualquer condição idiossincrática."

As mesmas autoras salientam ainda que

> À revelia de imagens centradas na dependência do adulto e das limitações locomotoras e linguísticas de bebés e crianças pequenas, que tantas vezes condicionam a sua assunção enquanto atores sociais, reconhece-se o seu direito à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado. (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.14)

Segundo as OPC (Marques, et al., 2024, p. 32) "a intencionalidade educativa diz respeito a ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças." A intencionalidade educativa no quotidiano envolve a participação ativa das crianças no processo educativo e a sensibilidade e a postura ética do/a educador/a são fundamentais para a criação de um ambiente de comunicação e participação, onde as crianças, desde a mais tenra idade, são escutadas e as suas diversas formas de expressão são reconhecidas e valorizadas.

Oliveira Formosinho e Araújo (2013) argumentam que a intervenção e a intencionalidade pedagógica na Creche devem estruturar-se em torno de um conjunto de eixos interligados — que abrangem as finalidades, os objetivos, os meios, os processos, a documentação, a avaliação e a investigação —, concebendo o processo educativo como promotor da construção e do desenvolvimento das crianças enquanto identidades sociais, históricas e culturais. Os eixos pedagógicos definidos pelas autoras são:

- O eixo *ser-estar* que inclui o dinamismo do sentir, do agir, do bem-estar físico e psicológico e do emocionar-se. "As experiências que desejamos providenciar às crianças mais novas, quando definimos este eixo, compreendem experiências no âmbito de estas sentirem as semelhanças e as diversidades entre si e as outras crianças, e entre si e os adultos" (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 15).
- O eixo do *pertencimento e da participação* que intencionaliza uma pedagogia de laços – com a família e progressivamente alargado à comunidade local e à sua cultura, à creche e à natureza.

- O eixo *explorar e comunicar*, valor acrescentado na descoberta da cultura através da aprendizagem experiencial com as cem linguagens da criança e em comunicação. "O ambiente educativo respeita a pluriformidade exploratória e comunicacional da criança e abre portas para a cultura, porque escuta e respeita as intencionalidades exploratórias plurais das crianças" (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 16).
- O eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem. "Quando as crianças têm acesso às jornadas de aprendizagem nos respetivos portefólios podem sentir-se como que numa sala toda forrada a espelhos, onde a sua figura se duplica e unifica (…)" (Oliveira Formosinho e Araújo, 2013, p. 16).

Portugal (1998), na sua reflexão sobre a Creche, sublinha que o mais relevante não são as atividades planeadas, mas sim a importância das rotinas e dos tempos de atividades livres. A autora defende que crianças muito pequenas não prosperam em ambientes excessivamente escolarizados, caracterizados pela realização de atividades em grupo dirigidas por adultos, mas sim em contextos afetivos e atentos às suas necessidades individuais. Afirma ainda que os bebés e as crianças pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, de relações de confiança, de um ambiente seguro, saudável e ajustado ao seu desenvolvimento, bem como de oportunidades para interagir com outras crianças e liberdade para explorar o meio através de todos os seus sentidos.

Tendo por base tais constatações, a autora determina dez princípios educativos da creche:

- *Princípio 1 – envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito* – que significa que a criança e o adulto devem estar totalmente presentes e envolvidos numa mesma tarefa – o principal objetivo da educadora é o de manter a criança envolvida na interação (por exemplo: durante a muda de fraldas, vestir, despir, … são tempos educativos);
- *Princípio 2 – Investir em tempos de qualidade procurando estar completamente disponível para as crianças* – que determina que o tempo de qualidade se constrói numa rotina diária. A educadora deve estar totalmente presente, atenta ao que se passa, valorizando o tempo que está junto da criança.
- *Princípio 3 – aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas* – o que significa que durante a interação a educadora deve articular atos com palavras.
- *Princípio 4 – Investir tempo e energia para construir uma pessoa "total"* – deve-se trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. São o dia-a-dia, as relações, as experiências, as mudas de fraldas, as

refeições, o treino do controlo dos esfíncteres, o jogo, entre outros, que contribuem para o desenvolvimento intelectual da criança. Estas mesmas experiências ajudam a criança a crescer física, social e emocionalmente.

- *Princípio 5 – Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos* - a educadora deve respeitar a criança, respeitando os sentimentos da criança e o direito de ela os expressar, bem como deve dar-lhe apoio sem exagerar e estar disponível.
- *Princípio 6 - Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças* - a educadora deve verbalizar os seus sentimentos e ligá-los claramente com a situação e impedir a criança de continuar a fazer o que provocou esses sentimentos.
- *Princípio 7 – Modelar os comportamentos que se pretende ensinar* - a educadora deve funcionar como modelo de comportamentos aceitáveis tanto para crianças como para adultos dando exemplos de cooperação, respeito, autenticidade e comunicação. Quando a situação envolve agressividade, a educadora deve modelar com gentileza o comportamento que pretende ensinar: o agressor necessita de ser controlado com gentileza – não se deve julgar; a vítima necessita de ser tratada com empatia (compreender a sua perturbação) – simpatia e grande quantidade de atenção podem recompensar as vítimas (aprendem que ao serem vítimas recebem amor e atenção do adulto).
- *Princípio 8 – Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades* - a educadora deve deixar os bebés e as crianças lidarem com os seus problemas na medida das suas possibilidades – deve dar tempo e liberdade para resolver problemas.
- *Princípio 9 – Construir segurança ensinando a confiança* - para que a criança aprenda a confiar, necessita de poder contar com adultos confiáveis; necessita de saber que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período razoável.
- *Princípio 10 – Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais* - o desenvolvimento não pode ser apressado. Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar. É mais importante aperfeiçoar competências do que desenvolver novas competências. As novas competências surgirão naturalmente quando a criança já praticou suficientemente as antigas (Portugal, 1998).

Deste modo, interações de qualidade, cuidados de rotina, tempos de atividades livres e de brincadeira, a presença constante de adultos disponíveis, relações de cooperação e a articulação com a família constituem condições essenciais para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em idade de Creche. Quando a criança brinca, estabelece interações e relações de qualidade e se se promove o seu bem-estar e a sua implicação, então a Creche cumpre, de forma positiva, as suas funções educativas (Portugal, 1998).

Neste contexto, reconhece-se que uma aprendizagem ativa favorece o desenvolvimento integral da criança, que necessita tanto de cuidados como de relações significativas com outros adultos e crianças. O quotidiano infantil deve estruturar-se em torno de rotinas diárias — como a troca de fraldas, a alimentação, o vestir e o dormir —, as quais devem proporcionar oportunidades de interações de qualidade, fundamentais para o desenvolvimento comunicacional, sensorial e altitudinal. É igualmente essencial que as crianças tenham momentos para explorar livremente em termos sensoriais, motores e linguísticos, alimentando a sua curiosidade, num ambiente onde saibam que o adulto está presente e disponível, promovendo relações de segurança e confiança.

O dia-a-dia da criança organiza-se através de uma sequência de acontecimentos que se alternam entre atividades pedagógicas — em que o educador interage com o grupo ou individualmente com uma criança, imprimindo intencionalidade educativa, como nos momentos de acolhimento, marcação de presenças, hora do conto, atividades planeadas, brincadeiras livres e recreio — e momentos de rotina, como a hora das refeições, da sesta e da higiene.

Estas práticas quotidianas, estruturadas de forma organizada, são fundamentais para o desenvolvimento da criança. As rotinas trazem benefícios tanto para os adultos como para as crianças: ajudam os educadores a organizarem-se, permitem que as crianças antecipem acontecimentos, reforçam a confiança nos adultos que cuidam delas, reduzem a ansiedade, facilitam a gestão das transições e promovem o desenvolvimento de comportamentos responsáveis.

Também na Educação Pré-Escolar existe uma intencionalidade educativa por parte do/a educador/a, visto que precisa de refletir sobre as conceções da sua prática. Segundo Silva et al. (2016, p. 13) “construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação”, ou seja, as “observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade.”

Assim, torna-se importante que o/a educador/a saiba planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que observa e regista de cada criança e do grupo. Assim,

“observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Silva et al., 2016, p. 13).

As autoras das OCEPE (Silva et al., 2016) sugerem que os/as profissionais registem o que observam e, para tal, podem registar, durante o processo ou no seu imediato, episódios significativos, bem como utilizar instrumentos pedagógicos de observação sistemática, já existentes ou que sejam por si construídos. Esses registos

> podem centrar-se num determinado aspeto ou situação (com que frequência e como as crianças utilizam determinada área da sala, em que ocasiões surgem conflitos, etc.) ou numa amostragem temporal, que tenha em conta diferentes momentos, dias e espaços (de manhã, de tarde, dentro da sala, no exterior, no refeitório). (p. 14)

Após o/a educador/a observar e registar é preciso haver planeamento e avaliação dos progressos das crianças, sendo importante que o/a educador/a possa refletir sobre os seus objetivos pedagógicos e as suas estratégias. Assim, “esta prática permite não apenas projetar o desenvolvimento de competências e conhecimentos, mas também atuar com flexibilidade, integrando oportunidades de aprendizagem que surjam de forma espontânea e que possam enriquecer o processo educativo (Silva et al., 2016, p. 15). Já avaliar os progressos das crianças

> consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação (Silva et al., 2016, p. 15).

O desenvolvimento do currículo, quando realizado de forma fundamentada e partilhada, constitui um processo essencial para a compreensão, interpretação e atribuição de significado às aprendizagens das crianças. Simultaneamente, este processo sustenta a reflexão do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e sobre a forma como concretiza a sua intencionalidade educativa.

2.3 Papel do/a educador/a de infância enquanto gestor da organização da rotina

A organização do tempo e do espaço em educação de infância, as rotinas, são da responsabilidade do educador de infância enquanto gestor do currículo. O conhecimento que o educador tem da criança permite-lhe saber o que esta é capaz de fazer, de modo a alargar os seus interesses e a desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação/avaliação sistemática e, esta é, assim, a base do planeamento e da avaliação bem como dos restantes momentos do ciclo educativo.

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social, é condição para que a Educação Pré-Escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Silva et al., 2016, p. 13).

Rodrigues (2009, p. 99) afirma que *"*se a aprendizagem acontece através da interação, na relação com os objetos físicos, entre o pensamento e a experiência, entre o adulto e a criança e, entre a criança e os seus iguais, num processo integrado com o mundo do qual a criança faz parte (…)", então é importante que o adulto considere a importância da aprendizagem ativa e da interação social, pois a criança encontra-se num processo de desenvolvimento e de construção do Eu, conquistando a sua autonomia e, por isso, há necessidade de implementar rotinas, para que a criança se possa autocontrolar e pré-antever, confortando-a dando-lhe certa segurança.

Assim, compete aos educadores desenvolver estratégias que favoreçam a realização das rotinas num ambiente tranquilo e acolhedor. Para as crianças, o dia apresenta-se como uma continuidade, sem separação clara entre momentos de rotina e de atividade. Por isso, sendo nas rotinas que se constroem aprendizagens significativas e se promovem oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, é fundamental garantir que estas decorrem com qualidade.

Nesta relação de confiança, o educador surge como uma motivação, um andaime, que proporciona atividades e materiais estimulantes, respondendo sempre aos interesses individuais e respetivas necessidades psicológicas e físicas da criança. Nesse sentido, o educador proporciona à criança um conjunto de iniciativas que favorecem, igualmente, o seu bem-estar. Nesta perspetiva, este conjunto simplifica-se em dez pontos de ação, segundo Laevers, referido por Jau e Santos (2008):

1. (Re) arranjar a sala em cantos ou áreas atraentes;
2. Conferir o conteúdo dos cantos ou áreas e substituir materiais não atrativos por outros mais atraentes;

3. Introduzir materiais e atividades novos e não convencionais;
4. Observar as crianças, descobrir e encontrar atividades que abranjam os seus interesses;
5. Apoiar atividades contínuas por impulsos estimulantes e intervenções enriquecidas;
6. Alargar as possibilidades para a livre iniciativa e apoiá-las com regras e acordos;
7. Explorar a relação com cada criança e entre crianças e tentar melhorá-las;
8. Introduzir atividades que ajudem as crianças a explorar o mundo, comportamentos, sentimentos e valores;
9. Identificar as crianças com problemas emocionais e intervir;
10. Identificar as crianças com necessidades desenvolvimentais e realizar intervenções que gerem implicação dentro da área de problema. (p.21)

O educador deverá ser capaz de observar cuidadosamente o grupo de crianças, oferecendo-lhes atividades estimulantes e envolventes, proporcionando o conhecimento, a prática criativa, a descoberta e, naturalmente, atender ao sucesso e à vitória tendo em conta que os interesses, capacidades e necessidades das crianças se alteram rapidamente, principalmente até aos três anos de idade.

Colaborando com a família, educadores e pais deverão estar em constante contacto, para que exista uma partilha diária das observações, das conquistas e das derrotas da criança, permitindo assim melhores níveis de adaptação e de desenvolvimento da mesma.

> (…) ambos, pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário, e pais e educadores com diferentes crenças sobre a educação infantil, os cuidados e as primeiras aprendizagens muitas vezes alargam a sua perceção do que é possível. (Post & Hohmann, 2011, p. 329).

Segundo Marques et al. (2024, p. 24) é importante que o/a educador/a consiga "garantir que todas as crianças possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras idades, bem como o seu bem-estar e a sua participação no mundo a que pertencem."

A intervenção pedagógica do/a educador/a deve considerar, de forma articulada, o presente das crianças — atendendo às suas necessidades, interesses, bem-estar e direitos —, bem como a sua formação futura, enquanto cidadãos autónomos e participativos na vida adulta.

Assim, é papel do/a educador/a planificar os processos educativos, bem como as atividades e projetos, com base numa escuta atenta e numa observação sistemática das

crianças, considerando ainda os contextos sociais e culturais em que estas se inserem. Este processo deve ser acompanhado por uma documentação intencional e por uma reflexão contínua sobre as práticas desenvolvidas.

Parte II – Projeto de Investigação-Ação

1. Percurso(s) e contextos de intervenção

1.1 Opção metodológica: a Investigação-Ação como suporte da prática educativa

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) (observação e intervenção), foi elaborado um estudo de natureza qualitativa, pois é uma abordagem mais interpretativa da realidade social, com base numa investigação descritiva. Esta abordagem pretende interpretar a ação dos intervenientes, os comportamentos, as relações e interações, bem como o ambiente envolvente. Entende-se por investigação qualitativa, uma

> análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, (…) no momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação (…) visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também (…) para a liberdade do intelectual. (Martins, 2004, p. 289)

A investigação qualitativa distingue-se pela sua natureza flexível, permitindo ao investigador utilizar diferentes métodos de recolha de dados, consoante as necessidades que vão surgindo ao longo do estudo. Entre os métodos mais comuns encontram-se a observação participante, as entrevistas em profundidade, a análise narrativa e os estudos culturais, entre outros. Trata-se de um processo de pesquisa sistemático, alicerçado em princípios éticos e numa atitude crítica e reflexiva. A sua realização exige formação e preparação por parte do investigador, que deve estar apto a compreender e interpretar a complexidade dos fenómenos humanos em estudo.

Segundo Grauve e Walsh (1998), citados por Máximo-Esteves (2008), a principal característica da investigação interpretativa é o seu caráter interativo, que é concebido não como linear ou sequencial, mas sim recorrente, ou seja, que está presente em todo o curso da investigação.

Assim, a investigação qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e Denzin e Lincoln (2003), citados por Amado (2014, pp. 117-118), afirmam “a investigação qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, [que] não privilegia qualquer prática metodológica em relação a outra.” Neste contexto, o tipo de estudo da investigação que realizámos é descritivo-interpretativo, tendo em conta o objetivo geral.

Tendo por base uma abordagem qualitativa de cariz interpretativo, os objetivos do estudo centraram-se na observação e compreensão das relações e comportamentos dos

intervenientes na ação, bem como na análise dos contextos em que esta decorre, com o propósito de promover uma reflexão fundamentada na investigação.

O procedimento técnico, utilizado neste estudo, é a investigação-ação (IA). Este procedimento é dinâmico e interativo e, tal como afirma Máximo-Esteves (2008), é um procedimento "aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo" (p. 82). Coutinho et al. (2009) consideram a IA como uma "família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica" (p. 360). Os autores afirmam ainda que a IA não é uma metodologia exclusiva da educação, é sim uma maneira de estudar e investigar para a educação.

Baseando-se em Simões (1990), Amado (2014, p. 187) enumera os principais sentidos da IA, a saber:

> uma estratégia de investigação, no campo científico; uma estratégia de ação, desencadeada, quer por instâncias do poder, quer por grupos dominados; uma estratégia de existência, uma conduta global expressiva, – uma estratégia de análise social, com objetivos de elucidação.

Segundo Freebody (2003), citado por Amado (2014), as fases da IA remetem para: a seleção do foco da investigação e do estudo da literatura disponível; a recolha de dados a partir de fontes variadas, usando as técnicas tal como nos estudos etnográficos e nos estudos de caso; a análise, a documentação e a revisão "dos efeitos imediatos, cumulativos e de longo termo das ações dos alunos e dos professores" (Amado, 2014, p. 193); o desenvolvimento e implementação das categorias interpretativo-analíticas; a organização e interpretação dos dados, "agrupando circunstâncias, acontecimentos e artefactos de modo interconectado e sistemático" (Amado, 2014, p.194); a ação na base do planeamento a curto e longo prazo; a repetição do ciclo.

Integrar a IA prática educativa, em diferentes contextos, implica reconhecer os/as educadores/as como protagonistas de todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, os profissionais da educação são envolvidos na utilização da IA de forma alinhada com as suas práticas pedagógicas, que é apoiada "num conjunto de fundamentos teóricos sobre as suas opções educativas, o que lhes permite a adequação, a valorização e a reflexão das suas práticas pedagógicas" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11).

Para um estudo de IA, é crucial elaborar um roteiro, tendo em conta os objetivos do estudo, nomeadamente, elaborar um ponto de partida, recolher e juntar a informação (de

forma ética) para, mais tarde, os dados recolhidos serem interpretados e, por fim, legitimar todo o processo da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com esta ideia elaborou-se a seguinte questão de partida: Qual a importância dos cuidados e das rotinas em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar?

De acordo com a questão de partida, foi necessário definir um conjunto de objetivos a alcançar. Os objetivos são os seguintes:

- Compreender a importância das rotinas nas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar, alinhadas ao bem-estar, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.
- Identificar as principais caraterísticas das rotinas na Creche e na Educação Pré-Escolar.
- Identificar as práticas pedagógicas que enfatizam a intencionalidade das rotinas e dos cuidados.
- Proporcionar oportunidades, no âmbito das rotinas, para que as crianças construam a sua autonomia.
- Incentivar a responsabilidade, ajudando as crianças a desenvolver independência progressiva em atividades do dia a dia.

Nestes estudos, é essencial que o/a educador/a mantenha uma atenção constante tanto ao grupo como a cada criança individualmente, de forma a possibilitar, posteriormente, uma reflexão crítica sobre a sua prática. Este processo reflexivo visa melhorar a qualidade do ambiente educativo e das atividades desenvolvidas, permitindo, assim, proporcionar respostas mais ajustadas e eficazes às necessidades das crianças (Silva et al., 2016). Assim, a "realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão" (Silva et al., 2016, p. 11).

Na prática desenvolvida nos dois contextos educativos considerados neste estudo (Creche e Educação Pré-escolar), a ação seguiu o ciclo anteriormente referido. A investigação baseou-se, num primeiro momento, na dinâmica ação–reflexão–ação, promovendo uma reflexão sistemática após cada intervenção, com o objetivo de aperfeiçoar continuamente a prática educativa. Na mesma linha de pensamento, para Cardona (2005), quando se reflete sobre algo, estamos automaticamente a avaliar e vice-versa e isso faz-nos progredir e "quando refletimos sobre as práticas, renovamos as práticas. (…) Questionamos a racionalidade técnica. Procuramos novas fontes que justifiquem o nosso fazer. Fazemos por sustentar e justificar o nosso saber. Criamos, reinventamos um renovado saber-fazer. Fazemos investigação-acção" (Cardona, 2005, p. 135).

1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados

O investigador qualitativo apoia-se em enquadramentos teóricos específicos e recorre a diversas técnicas de recolha de dados no desenvolvimento da sua investigação, tais como "materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, (…), entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas" (Aires, 2015, p. 13). Segundo Máximo-Esteves (2008), dependendo das questões enunciadas é que se escolhem os instrumentos para recolher a informação e os dados relativos ao estudo.

Tendo em conta as palavras de Máximo-Esteves (2008), foram definidos, para este estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados adequados de forma a obtermos respostas tanto para a questão de partida como para os objetivos e para os contextos onde decorreu a prática pedagógica.

Os instrumentos de recolha de dados aplicados foram a observação direta e participante (com auxílio das notas de campo), o registo fotográfico (do ambiente educativo, dos materiais, das crianças a participar nas atividades e dos trabalhos realizados pelas crianças), gravações de áudio (conversas, atividades, opiniões das crianças) e as entrevistas semiestruturadas (às educadoras e às crianças).

A observação direta "permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Deste modo, é crucial conhecer a realidade, observar os contextos em estudo e aprender com a prática da observação. Assim, a observação desempenha um papel fundamental na interpretação dos contextos e dos acontecimentos neles ocorridos, bem como nas dinâmicas entre os intervenientes da ação educativa e as suas relações. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 180), "a informação obtida por meio da observação direta pode ser exata, precisa e significativa para os educadores", uma vez que acontece no ambiente educativo.

Quando se define a observação como instrumento de recolha de dados, há que definir e decidir também como é que se efetuará o registo dessa mesma observação e tanto as notas de campo como os diários são instrumentos exímios para registar o que foi observado, pois são instrumentos metodológicos (Máximo-Esteves, 2008). Toda a observação realizada no estudo, em ambos os contextos, foi registada nas notas de campo, com o objetivo de documentar de forma detalhada e pertinente os acontecimentos relevantes para a investigação. Este registo facilitou, assim, a realização de reflexões sobre o que foi observado, permitindo uma análise mais profunda e fundamentada.

Máximo-Esteves (2008, p. 88) descreve as notas de campo como:

a) (…) *registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto*, das pessoas (retratos), as suas acções e interacções (trocas, conversas), (…) respeitando a

linguagem dos participantes nesse contexto. O objetivo registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.

b) (…) *material reflexivo*, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação (…). Através delas o educador vê, ouve, experiência e medita (Bogdan & Biken, 1994) sobre o que acontece à sua volta.[2]

Também, no âmbito da observação, e como forma de recolha de dados sistematizada, foram utilizadas algumas fichas adaptadas do manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), aplicadas em ambos os contextos de prática. Estes instrumentos foram utilizados com o propósito de enriquecer e aperfeiçoar tanto a prática pedagógica como os processos de observação, reflexão e avaliação. Em concreto, recorreu-se à Ficha do Estabelecimento Educativo (organização e funcionamento da instituição – anexo A, D), à Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (organização do espaço e dos materiais – Anexo B, E) e à Ficha da Educadora de Infância (formação profissional e prática pedagógica – Anexo C).

As fotografias e as gravações de áudio são complementos importantes às notas de campo: "as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (…), serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário" (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Estes registos permitem realizar o inventário do que há dentro da sala de atividades, por exemplo, e ainda permitem voltar a acontecimentos passados nas atividades realizadas (Máximo-Esteves, 2008).

Quanto às gravações de áudio, estas foram utilizadas em determinadas atividades, como nos diálogos com as crianças, com o intuito de transcrever e realizar uma avaliação. No entanto, foram principalmente empregues para registar as entrevistas, permitindo uma análise mais detalhada posteriormente. Pois, tal como afirma Máximo-Esteves (2008), as gravações de áudio são o equipamento mais empregue no registo de entrevistas porque estas permitem registar a conversa completa, de modo que o entrevistador possa somente focar-se em questionar o entrevistado, tendo assim mais liberdade para realizar o diálogo.

As gravações de áudio realizadas pelo/a educador/a são planeadas em conformidade com as planificações e os objetivos da investigação. Tanto o gravador como a câmara são manuseados pelo investigador, que deve ter sempre em mente que o que é gravado e

[2] Nesta citação, os grifos em itálico são da autora.

registado tem um impacto direto na análise dos dados, sendo essencial garantir a qualidade e a pertinência dos registos realizados (Máximo-Esteves, 2008).

As entrevistas são das estratégias

> mais utilizadas na investigação educacional. (…) É um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro. (Máximo-Esteves, 2008, pp. 93-94)

Amado (2014) afirma que a entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos de recolha de dados numa investigação de natureza qualitativa e afirma ainda que apresenta questões a partir "de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado" (Amado, 2014, p. 208).

No caso das entrevistas aos adultos (três educadoras de infância), pretendíamos conhecer: as suas perspetivas acerca das rotinas, a importância que lhes atribuem, o lugar que lhes atribuem no contexto da educação de infância e as oportunidades de aprendizagem para as crianças que as mesmas oferecem. Nesse sentido, construímos um guião prévio (Anexo F) organizado em seis blocos, assim sequenciados: Bloco I, que corresponde ao "Consentimento informado"; o Bloco II, referido à "Identificação"; Bloco III, que corresponde às "Conceções sobre a(s) rotina(s) na Creche/no Jardim de Infância"; Bloco IV, que corresponde aos "Princípios que presidem à organização e desenvolvimento da(s) rotina(s), bem como identificar a importância que a educadora lhe atribui ; Bloco V, que corresponde à "Participação das crianças na definição, organização e realização das rotinas"; e Bloco VI, que está relacionado com as "Dificuldades na organização das rotinas". Cada bloco apresenta objetivos e questões orientadoras, como forma de tornar a sua interpretação mais percetível.

As entrevistas, por conveniência das educadoras e da investigadora, foram realizadas via Zoom.us.

No caso das entrevistas às crianças, seguimos as recomendações de Marchão e Henriques (2018), nomeadamente, aceitando que o reconhecimento da sua voz enriquece os contextos educativos e de investigação e que o uso da entrevista promove "a construção mais efetiva do conhecimento das crianças e em educação de infância, obtendo esse conhecimento a partir das suas ideias, ao invés de um conhecimento da infância apenas construído sob a ótica dos adultos" (p. 135). Os mesmos autores recomendam o uso de um guião orientador da entrevista, que seja flexível e que possa ser adaptado ao longo da

entrevista, se for necessário. Sugerem também, como estratégia possível, o uso de recursos que apoiem e dinamizem a entrevista, sendo que no nosso caso recorremos a um fantoche.

Com esta entrevista (Anexo G) pretendíamos conhecer as perspetivas das crianças acerca das rotinas na sala de atividades, a importância que lhe atribuem e que oportunidades de aprendizagem as mesmas lhe sugerem. Por tal, organizámos o guião em três blocos principais, a saber: Bloco I, que se refere ao assentimento informado; Bloco II, que se destina à relação entre a entrevistadora e o entrevistado; e Bloco III, que menciona as conceções sobre a(s) rotina(s) no Jardim de Infância. Cada bloco apresenta objetivos e questões orientadoras, como forma de tornar a sua interpretação mais percetível.

Face aos contingentes ainda a ter em conta por motivos da pandemia, sobretudo pelo facto de as famílias ainda se manterem fisicamente distantes do Jardim de Infância, não foi fácil adquirir os consentimentos informados por parte dos/as encarregados/as de educação. Por tal motivo foram apenas entrevistadas duas crianças com a idade de cinco anos. A entrevista realizou-se simultaneamente com as duas crianças, o que, de acordo com Marchão e Henriques (2018), é uma das possibilidades quando se entrevistam crianças, ou seja, são possíveis entrevistas individuais, em pares e em grupo.

Os dados qualitativos foram analisados através da análise de conteúdo. Todos os dados recolhidos foram detalhados e descritivos, incluindo imagens, gravações e até palavras, que desempenham um papel fundamental na investigação qualitativa. Estes elementos auxiliam o/a investigador/a a compreender e atribuir significado à ação educativa, permitindo posteriormente uma análise aprofundada e a caracterização dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Para Máximo-Esteves (2008), "atualmente, pode encontrar-se uma enorme quantidade de referências ligeiras e avulsas e trabalhos mais profundos sobre procedimentos vários para interpretar o significado do material em análise" (p. 104). Os dispositivos analíticos mais utilizados no tratamento e análise dos dados recolhidos são: "a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e outros *ad hoc"* (Máximo-Esteves, 2008, p. 104, referindo Kvale, 1996).

O dispositivo analítico mais utilizado no tratamento e análise dos dados recolhidos foi *ad hoc*. Esta caracteriza-se "pelo uso indiferenciado e livre de várias técnicas e abordagens. É, como o nome sugere, um processo eclético que integra alguns, ou todos, os dispositivos que acabam de ser enunciados" (Máximo-Esteves, 2008, p. 105). Particularmente usou-se a condensação, entendendo que "a **condensação**[3] é um processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas (…)" (p. 104) e a narrativa, enquanto "(…) processo analítico dirigido para a

[3] Grifo da autora, Máximo-Esteves (2008).

organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas" (p. 105)

No caso da investigação desenvolvida foi crucial garantir tanto a precisão como a exatidão dos dados recolhidos. Assim, o investigador deve assegurar que todos os aspetos do estudo foram identificados e descritos com rigor, bem como a correção de todas as interpretações e reflexões realizadas.

Em concordância com Amado (2014, p. 367), há uma grande necessidade de que "o trabalho realizado pelo investigador seja cuidadoso, exaustivo, de modo a possibilitar a 'triangulação' das conclusões, em função de alguma diversidade de técnicas de recolha de dados".

Igualmente, foram seguidos procedimentos de natureza ética, preservando o direito de os participantes concordarem em participar (consentimentos informados por parte dos adultos – educadoras e pais das crianças e assentimentos por parte das crianças), bem como preservando o anonimato de cada um e a confidencialidade de dados mais sensíveis.

2. Caraterização dos contextos educativos

2.1 Contexto de Creche

2.1.1 Caracterização do estabelecimento educativo

No ano letivo de 2020/2021, foi realizada a Prática de Observação e Cooperação em Creche (PISC), num estabelecimento educativo situado na cidade de Portalegre. A caracterização que a seguir se apresenta resultou dos dados recolhidos através da ficha do Estabelecimento Educativo, adaptada do Projeto DQP (Anexo A), como antes salientámos.

Este estabelecimento, Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), funciona num edifício adaptado, pois antigamente funcionava como centro materno-infantil, sendo, mais tarde, adaptado para um Centro Infantil. Além da valência de Creche, em que realizámos o nosso estágio, a instituição assegura também a valência de Educação Pré-Escolar.

Na valência de Creche, o estabelecimento educativo responsabiliza-se por proporcionar o bem-estar como também o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dos três meses aos três anos de idade, tendo sempre em consideração cada criança, promovendo a segurança e o apoio às crianças como também às respetivas famílias.

Neste estabelecimento existiam 180 crianças, distribuídas por oito salas de atividades, nomeadamente: três salas de berçário, sete salas de Creche, incluindo três salas de berçário, duas salas de Educação Pré-Escolar e duas salas de atividades de tempos livres (ATL). A lotação de cada sala era de dezoito crianças e os grupos eram heterogéneos.

A instituição abria portas às 7 horas e 30 minutos e encerrava às 19 horas e 30 minutos. Os horários do pessoal não docente eram rotativos, de maneira a assegurar tanto a abertura como o fecho do estabelecimento.

O horário de almoço, na Creche, decorria entre as 11 horas e as 12 horas, sendo este momento orientado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais.

Em termos gerais, os equipamentos e materiais apresentados e disponíveis encontravam-se em bom estado e as instalações eram suficientes para o número de crianças que frequentavam a Creche. As instalações, além das salas de atividades destinadas a cada grupo de crianças, estavam equipadas com sanitários para crianças, ginásio[4], uma sala com televisão, refeitórios (um para as crianças e outro para a equipa educativa), copa, gabinete da diretora, sala para as educadoras, casas de banho e vestuário com cacifos para adultos.

[4] Devido à situação pandémica, o espaço do ginásio servia para realizar o acolhimento das crianças das salas de creche e onde estas deixavam os pertences vindos da rua (os casacos, principalmente, sendo uma forma de cuidado em relação ao vírus) e vestiam os bibes. Desta forma, havia uma porta para a entrada dos bebés para o berçário, uma porta para a entrada das crianças da Creche e outra ainda para a entrada na Educação Pré-Escolar, de maneira a garantir a segurança e o bem-estar de todos.

O estabelecimento também possuía um grande espaço exterior com diferentes setores de entretenimento e atividades. Numa parte lateral existia terra e alguma relva; numa outra parte, um pavimento de borracha e, na parte da frente, relva sintética. Todo o espaço era vedado por muros de modo a assegurar a segurança e o bem-estar das crianças.

Sempre que possível, tendo em conta as condições climáticas, a educadora levava o grupo ao espaço exterior. Muitas vezes, esse tempo era dividido entre atividades orientadas e a exploração livre por conta das crianças, aproveitando assim a natureza.

O espaço exterior é um excelente local para as crianças vivenciarem, pois, como diz Neto (2020, pp.152-153), ao contactarmos com a Natureza, "podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e percetiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc....".

No caso desta instituição, o espaço exterior era composto por estruturas de plástico, nomeadamente escorregas e outros equipamentos (que não eram utilizados pelas salas de Creche); uma estrutura de ferro para escalar; alguns pneus e determinados elementos da natureza, como árvores, paus, folhas, frutos, entre outros. Todos estes aparelhos ou elementos eram utilizados no desenvolvimento das crianças, de forma direta e indireta. As crianças, nos espaços exteriores, "experienciam uma sensação de liberdade e de autodeterminação muito importantes para o desenvolvimento de uma identidade positiva" (Portugal et al., 2016, p. 28).

Devido à situação pandémica, não nos foi possível conhecer as famílias ou convidá-las para participarem nas atividades pedagógicas. Ainda assim, foi possível mostrar aos encarregados de educação todas as atividades realizadas, devido ao facto de a educadora partilhar o quotidiano pelas redes sociais e na hora, obtendo muitas vezes *feedback* bastante positivo durante as atividades.

2.1.2 **Caracterização da sala de atividades**

Para apresentarmos esta caracterização, tratamos e analisamos os dados recolhidos através da Ficha Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexo B).

De acordo com o que foi observado, a sala era bastante ampla e é importante que assim seja (Zabalza, 1998) para que a criança possa circular e brincar livremente. Os móveis estavam bem dispostos no espaço e as áreas estavam bem distribuídas.

A sala tinha três janelas e, por essa razão, iluminação natural e fácil ventilação. Cada janela, além das portadas, tinha também cortinas opacas para escurecer a sala durante a hora da sesta. Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014), citados por Rosa (2018), é fundamental que as salas de atividades tenham uma boa iluminação, temperatura e ventilação, pois estes aspetos contribuem para o bem-estar e a saúde das crianças; ao ter boa iluminação natural, também é importante escurecer a sala para que as crianças possam

repousar. No Artigo 3.º, da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, está referido que o escurecimento é necessário para o descanso adequado das crianças. Relativamente à luz artificial, existiam também vários focos de luz e a sala dispunha de um ar condicionado.

A sala estava organizada por várias áreas: a área da casinha, que contava com uma casinha e cozinha de plástico, uma mesa com bancos e alguns brinquedos expostos numa estante ao nível das crianças; a área dos livros, que dispunha de uma estante com alguns livros e outra mesa com bancos; a área da higiene, que contava com uma bancada, um lavatório e dispensadores etiquetados com os produtos de cada criança; ao centro da sala 1B estavam várias mesas dispostas, de forma a criar uma só mesa, com cadeiras onde se realizavam os trabalhos manuais; a área de acolhimento, que era também a área onde se cantava a canção do bom dia e onde decorria a hora do conto, que contava com um grande tapete, que se encontrava ao lado das caixas com os brinquedos organizados, como carros, legos, animais, entre outros.

Além das áreas descritas, havia outra estante grande, onde a educadora guardava os livros da hora do conto, materiais de desgaste, como lápis de cor e folhas, jogos de encaixe, rádio, documentação pedagógica, medicação das crianças, entre outras coisas. Estavam organizados, noutro armário, os copos de água, como também os chapéus das crianças; os catres eram guardados atrás da porta.

Numa das paredes da sala, estavam expostas algumas informações necessárias, como por exemplo, a lista dos alimentos que as crianças não podiam comer (por causas médicas), nomes e contactos dos encarregados de educação, entre outras.

Ao sair pela porta da sala, no corredor, encontravam-se os cabides com os pertences de cada criança, nomeadamente as roupas suplentes e também alguns trabalhos realizados pelas crianças.

A organização da sala foi pensada na relação com as necessidades, os interesses e o desenvolvimento das crianças, sendo assim um espaço educativo flexível. Portanto, a "organização do espaço (interior e exterior) e dos materiais deve facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas" (Portugal et al., 2016, p. 6).

Devido à situação pandémica, a instituição reforçou algumas medidas de prevenção e segurança das crianças e da restante comunidade educativa, destacando-se a medição da febre, a troca de roupa, o uso de touca no refeitório, o uso de luvas a cada muda de fralda, o desinfetar as mãos, a existência de salas de isolamento, a lavagem dos bibes, tal como do tapete, e a desinfeção dos brinquedos, catres e outras superfícies da sala de atividades.

A equipa pedagógica presente na sala era composta por uma educadora e duas assistentes operacionais; isto significa que, para as catorze crianças, havia um rácio adulto/criança de um adulto por cada quatro a cinco crianças.

Ilustra-se, a seguir, com duas fotografias da sala de atividades.

Figura 1
Sala de atividades da Creche

Nota: Fotos da autora.

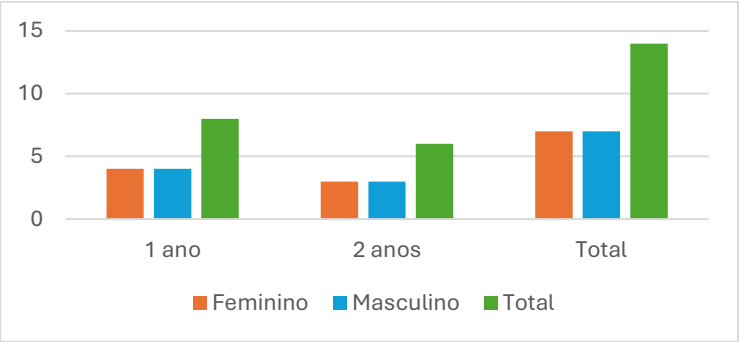
2.1.3 **Caraterização do grupo de crianças**

Os dados de caracterização do grupo foram recolhidos através da observação, de registo em notas e através de conversas mais informais e documentação disponibilizada pela Educadora Cooperante.

O grupo da Sala 1B era composto por catorze crianças, sete do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre um e dois anos de idade. Relativamente à faixa etária, era um grupo heterogéneo, em termos de idades. No grupo de crianças, todas tinham o português como língua materna e existia uma criança que evidenciava necessidades educativas e que tinha o apoio de uma terapeuta, de uma Equipa Local de Intervenção Precoce.

De seguida, apresenta-se a Figura 1, que representa, graficamente, os dados do grupo de crianças da Creche (1B), relativamente ao sexo e à idade.

Figura 2
Dados do grupo de crianças em Creche (sexo e idade)



O grupo era formado por crianças muito novas, tal como se pode observar no gráfico. Identificam-se oito crianças de um ano e seis crianças com dois anos e, por isso, não havia uma grande comunicação/interação verbal, apesar de alguns dizerem algumas palavras e até dizerem frases simples. A maioria percebia bem tudo o que era pedido e expressavam-se através das expressões faciais como também de alguns sons.

As catorze crianças eram bastante afetuosas, gostavam de mimos e brincadeiras e, na maioria das vezes, mostravam-se predispostas a participar em todas as atividades propostas.

Apesar da faixa etária o grupo apresentava bastante autonomia em alguns momentos do dia, devido às rotinas existentes, por exemplo: quando chamavam para mudar a fralda/para ir ao bacio, as crianças levantam-se das cadeiras, arrumavam-nas e dirigiam-se às assistentes operacionais; depois da higiene, para ir dormir a sesta, levavam os sapatos até ao catre, colocavam os sapatos debaixo do mesmo, deitavam-se e tapavam-se (algumas crianças esperavam alguma companhia até adormecer ou, pelo menos um aconchego). Já nas horas das refeições, mais propriamente ao almoço e ao lanche, era necessária a intervenção dos adultos, pois muitos não comiam sozinhos e era crucial ajudar a pegar nos talheres, ajudar a sentar e ajudar a beber água.

De seguida, serão apresentadas as rotinas da sala, por horários, na seguinte tabela:

Tabela 1
Rotinas e horários da sala de atividades da Creche

Horários	Atividades (Rotina do grupo da Sala 1B)
7h30m-9h00m	Acolhimento inicial (com as assistentes operacionais)
9h00m-9h15m	Acolhimento com a Educadora
9h15m-9h30m	Lanche da manhã
9h30m10h00m	Canção do Bom Dia e Hora do Conto

10h00m-10h50m	Atividade orientada e/ou brincadeira livre
10h50m-11h00m	Formação do comboio – ida ao refeitório
11h00m-11h40m	Almoço
11h40m-12h00m	Hora da higiene
12h00m-14h30m	Sesta
14h30m-15h00m	Hora da higiene
15h00m-15h30m	Brincadeira livre (exploração dos materiais da sala de atividades ou continuação das atividades da manhã)
15h30m-16h00m	Lanche
16h00m-16h30m	Brincadeira livre (exploração dos materiais da sala de atividades)
16h30m-19h30m	Início das saídas - Até ao fecho da instituição

Nota: Elaboração da autora.

Em suma, em função da caracterização do grupo, a rotina diária em contexto de Creche focava-se nos cuidados das crianças como a higiene, a alimentação, o descanso, mas também na integração de atividades promotoras do desenvolvimento das crianças, sem nunca esquecer do colo e do carinho.

2.3 Contexto de Jardim de Infância

2.3.1 **Caracterização do estabelecimento educativo**

A Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI) realizou-se no ano letivo 2021/2022, numa instituição pública do Ministério da Educação, pertencente a um Agrupamento de escolas. Tal como para a caracterização da Creche, socorremo-nos da Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo D), adaptada do Projeto DQP.

O edifício onde ocorreu a componente de estágio estava integrado numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. O estabelecimento situava-se numa área suburbana, perto da capital de distrito onde se situava a sede do agrupamento.

A instituição e a equipa pedagógica tinham como objetivo contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem, consequentemente, o crescimento do grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O grupo era composto por 25 crianças e tinha ao seu dispor duas salas de atividades, coloridas e cativantes e um rico e estimulante espaço exterior. O estabelecimento promovia ainda atividades extracurriculares, após o horário letivo, como dança, teatro, música, educação física e inglês, sendo estas atividades pagas pelos encarregados de educação.

Devido à situação pandémica, não foi possível convidar as famílias a participar em atividades ou festas; porém, antes da pandemia, a participação das famílias era regular.

O estabelecimento abria às 8h00m e encerrava às 18h00m, sendo que a componente letiva decorria entre as 9h00m e as 12h00m, no período da manhã, e entre as 13h00m e as 15h30m, no período da tarde. Assim sendo, o horário de almoço do jardim de infância era entre as 12h00m e as 13h30m, assegurado pelas assistentes operacionais, pela educadora e pela educadora de apoio.

A instituição dispunha de duas salas de atividades, porém, uma das salas era utilizada pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico (para apoio) e também era utilizada pela Educação Pré-Escolar, sobretudo na hora da história e na marcação das presenças. A parte que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico dispunha de duas salas de aula; um refeitório que partilhado por todas as crianças (com cadeiras e mesas adequadas à faixa etária), mas não dispunha de cozinha, uma vez que as refeições não eram confecionadas na instituição.

Possuía ainda um espaço polivalente, onde se encontravam vários jogos, brinquedos, folhas A4, canetas, lápis de cor (local onde se realizava o acolhimento das crianças da Educação Pré-Escolar) e materiais de educação física; uma instalação sanitária apta para os cuidados de pessoas portadoras de deficiência, para a equipa educativa; três instalações sanitárias para as crianças (duas para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma para as crianças da Educação Pré-Escolar), com lavatórios e sanitas ao nível das crianças, portanto adaptados à sua faixa etária, promovendo a autonomia das crianças.

O espaço exterior era bastante amplo e utilizado pelas crianças todos os dias, se as condições meteorológicas o permitissem. Durante a PISJI, o grupo de crianças brincava no espaço exterior localizado nas traseiras do edifício, de maneira a dividir o espaço com as crianças do 1.º Ciclo.

No espaço exterior, as crianças tinham as suas galochas dentro de caixas; um baú com carros/camiões, pás, baldes, entre outros materiais; tábuas e pneus, peças de encaixe grandes; uma casinha de madeira com copos, pratos, entre outros recipientes; baloiços, escorrega, teia para escalar, caixa de areia; e, claro, elementos da natureza, como árvores, folhas, pedaços de tronco, areia, terra e frutos. As crianças tinham ainda a oportunidade de contactar com animais, mais propriamente com ovelhas, uma vez que, logo após o gradeamento da escola, existia um pasto com ovelhas. As crianças gostavam muito de as observar e às vezes ofereciam-lhes a casca das suas frutas.

A maioria dos espaços e instalações apresentavam um bom estado de conservação e os materiais disponíveis estavam organizados e eram os necessários para o número de crianças.

Tanto no exterior como no interior, a instituição estava equipada com rampas de acesso, de modo a facilitar o deslocamento das crianças com mobilidade reduzida. No estabelecimento estavam à vista certos materiais necessários para manter a segurança e o bem-estar do grupo, como por exemplo: ares condicionados, extintores, protetores de tomadas e *kit* de primeiros socorros. Para também assegurar a segurança das crianças, o espaço exterior e a restante instituição estavam vedados por muros e gradeamentos e o chão era composto por terra, pavimento de borracha, cimento e mosaicos. Durante a nossa PISJI, as crianças subiam às árvores, corriam livremente pelo espaço e recriavam e inventavam as suas próprias brincadeiras, outras vezes a educadora dinamizava e propunha atividades no exterior.

O espaço exterior era monitorizado, maioritariamente, pelas assistentes operacionais e, outras vezes, pelas educadoras, que eram apologistas da liberdade e da autonomia. A hora da rua proporcionava ao grupo de crianças "o respeito pelo direito à liberdade de escolha em relação ao corpo em movimento (…) uma condição fundamental: compreender as capacidades da criança em termos de tomada de decisão, autoconfiança e perceção na avaliação dos riscos" (Neto, 2020, p. 104). O mesmo autor afirma ainda que "aceitar os benefícios de pequenos riscos e a existência de pequenos acidentes (joelhos esfolados, pequenas escoriações, etc.) pode representar aspetos muito positivos para o desenvolvimento da criança" (Neto, 2020, p. 104). A partir da autonomia, as crianças aprendem/ganham a noção entre o bom e o mau, o que fazer e não fazer, como também ganham estratégias para a resolução de problemas/conflitos e ainda normalizam o cair, o sujar, entre outros.

2.3.2 **Caracterização da sala de atividades**

Para apresentarmos esta caracterização, tal como em relação à sala da Creche, tratamos e analisamos os dados recolhidos através da Ficha Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexo E).

A sala de atividades principal possuía, aproximadamente, 40 m^2 e a outra sala, que era um pouco mais pequena, tinha 10 m^2, o que perfazia um total de 50 m^2, sem contar com a sala de apoio do 1.º Ciclo. Por estas dimensões, conseguimos concluir que as salas são espaçosas e, devido às disposições dos móveis, também são amplas de modo que as crianças possam andar pela sala livremente e ainda brincar/realizar as atividades com espaço suficiente. As salas tinham várias janelas (com estores), apresentando assim uma boa iluminação natural, secundada por uma boa iluminação artificial.

Durante a nossa PISJI, observámos que a sala principal dispunha de várias áreas pedagógicas, que foram bem pensadas e organizadas, tais como: área do recorte, área da casinha, área das ciências, área da pintura, área dos livros, área do computador, área do

escritório, área do teatro, área dos jogos, área dos trabalhos, área dos desenhos e área da massa. Na outra sala, além dos expositores de trabalhos e enfeites elaborados pelas educadoras e pelas crianças, estavam também os cabides com os pertences das crianças, um mini frigorífico, um móvel com as garrafas de água devidamente identificadas e a área das construções grandes. Na terceira sala (comum com o 1.º ciclo) havia outro computador, uma tela branca, um projetor e estavam guardados numa estante os tapetes (em forma de peça de puzzle) que as crianças usavam na hora da história e das marcações de presenças.

Na área do recorte, as crianças tinham à sua disposição uma mesa, duas cadeiras e dois móveis com alguns materiais sendo que um deles estava ao nível das crianças, portanto com fácil acesso e com os materiais à vista, como tesouras, colas, revistas, folhetos, e papel colorido. O outro móvel continha materiais distribuídos e organizados por caixas etiquetadas. Nesta área, as crianças, além de explorarem a criatividade, desenvolviam também a motricidade fina.

A área da casinha tinha mobiliário adequado ao tamanho das crianças: balcão de cozinha, lavatório e forno; uma cama de bebé, mesa, bancos e uma bancada (loja). Contava ainda com vários brinquedos, como: utensílios de cozinha, miniaturas de frutas e legumes de plástico e de madeira, telefone, comandos, caixa registadora, dinheiro, nenucos, roupas, disfarces, estendal, vassoura, pá, entre outros. Nesta área, o grupo explorava o jogo simbólico, através dos objetos de brincar, mas do quotidiano dos adultos; desta forma, imitavam o comportamento dos adultos. Criavam brincadeiras e diálogos, estimulavam a criatividade, a imaginação, como também a comunicação oral.

A área das ciências dispunha de uma mesa, quatro cadeiras e uma estante que tinha vários materiais, nomeadamente: estetoscópio, óculos de proteção, lupas, ampulhetas, balança, um pote com dinossauros de plástico, *íman*, entre outros. Nesta área, as crianças manipulavam e exploravam os materiais, mostravam interesse sobre as ciências e colocavam variadas questões, como por exemplo: Como é que isto funciona? Para que é que isto serve? Entre outras questões.

Na área da pintura, o grupo tinha à sua disposição folhas A4 e A3, um cavalete (com dois lados), vários pincéis, copos com tinta, boiões de tinta e bibes/aventais. Sempre que uma criança ia para a área da pintura, eram escritos, na folha, o nome e a data (uns pediam ajuda e outros escreviam sozinhos, sobretudo os mais velhos). Mais tarde, os trabalhos eram expostos nas paredes. Nesta área, exploravam a criatividade, a imaginação e ainda a motricidade fina.

Na área dos livros, havia duas estantes, ao nível das crianças, que estavam cheias de livros: livros-brinquedo (*puzzles*), livros-álbum, enciclopédias (com imagens, maioritariamente), livros *Pop-up*, entre outros. Nesta área, as crianças desenvolviam o

interesse, a curiosidade e o gosto pela leitura, pois contactavam tanto com o discurso icónico como com o discurso verbal e apresentavam comportamentos de (pré)leitor. É de grande importância que as crianças contactem com os livros e os manuseiem.

Na área do computador, havia uma mesa e duas cadeiras e o grupo de crianças tinha a possibilidade de ver e ouvir histórias, ouvir música, digitar frases (sobretudo os mais velhos), mas a maior parte do tempo as crianças, ao utilizar o computador, faziam jogos interativos e pedagógicos (maioritariamente de raciocínio lógico e de concentração). Por vezes, com a ajuda das educadoras, faziam pesquisas sobre algo da curiosidade das crianças. Nesta área, exploravam e manuseavam o computador, portanto tinham contacto com a tecnologia, de um modo controlado e com conteúdo adequado à sua faixa etária.

Na área do escritório, as crianças tinham à disposição uma mesa com duas cadeiras, uma ardósia, giz, apagador, caderno, canetas, um teclado de computador e a caixa das "palavrinhas mágicas" (retângulos de papel plastificado com palavras ditas no dia a dia, sobretudo o nome das áreas pedagógicas). Nesta área, as crianças também exploravam o jogo simbólico e as crianças mais velhas treinavam a escrita (mais propriamente as crianças entre os 5 e os 6 anos).

A área do teatro foi acrescentada a meio da prática: a educadora tinha todos os materiais, porém a área não estava disponível. Num dia, duas crianças perguntaram se podiam fazer um teatro[5] e foi a partir daí que a educadora voltou a ter outra área para o teatro. O grupo tinha ao seu dispor um fantocheiro e uma caixa com fantoches (de tecido, cartão, etc.), dedoches e alguns adereços. Nesta área, as crianças exploravam a imaginação e a criatividade, expressavam-se através dos fantoches e criavam e recontavam histórias.

Na área dos jogos estavam à disposição das crianças três móveis repletos com diversos materiais didáticos e lúdicos, de acordo com as faixas etárias do grupo. Esta área contava ainda com três mesas juntas, formando uma mesa grande, e cadeiras ao seu redor. Nesta área, estimulavam a motricidade fina, a concentração e também o raciocínio lógico.

No centro da sala principal, estavam dispostas cinco mesas, juntas, com cadeiras ao redor, que eram para a área dos trabalhos e para a área dos desenhos. Na área dos trabalhos, cada criança tinha o seu caderno e, por norma, escolhiam a área por iniciativa própria. Os mais velhos já podiam ir para a área por sugestão das educadoras, sobretudo os que tivessem trabalhos em atraso. Os trabalhos poderiam ser para colorir, ligar pontos ou até trabalhos relacionados com a Matemática, por exemplo. Com a área dos trabalhos, as crianças estimulavam várias competências, mas sobretudo estimulavam o raciocínio e a concentração. Na área dos desenhos, o grupo tinha ao seu dispor caixas com vários materiais de desgaste;

[5] Considerámos que as crianças, depois de verem uma dramatização da nossa prática, ficaram com interesse de fazer também um teatro de fantoches.

porém, cada criança tinha a sua caixa, identificada, com o seu material. Nesta área, as crianças estimulavam, principalmente, a criatividade.

Na área das construções grandes, as crianças tinham à disposição uma estante com vários brinquedos, tais como: peças de *Lego* (grandes e pequenas), vários bonecos, carros, motas, uma estrutura de madeira (rampa), entre outros. Nesta área, as crianças exploravam muito a criatividade, pois criavam muitas brincadeiras e até jogos.

Por fim, a última área era a da massa (de moldar). Quando as crianças escolhiam a área, com ajuda, desviavam uma das mesas da área dos trabalhos para brincar com a massa e tinham o material disponível no móvel do lavatório, uma caixa com várias materiais como: rolos, moldes, facas de plástico, formas, palitos, entre outros. A massa era feita pela educadora, todas as semanas, e era guardada num pequeno frigorífico. Nesta área, as crianças desenvolviam a motricidade fina, estimulavam a criatividade, como também a coordenação (olho-mão).

Em todas as áreas, as crianças tinham a oportunidade de explorar e treinar a autonomia, pois a educadora referia várias vezes que naquela sala as rotinas e a autonomia tinham muita prioridade. Cada área estava identificada e cada criança tinha um boneco de identificação (elaborado por cada uma) para colocar na área escolhida (com velcro) e cada área tinha um número máximo de crianças.

Nas paredes estavam expostos os trabalhos/desenhos das crianças e também outros materiais das educadoras como os números até dez, a roda dos alimentos, o abecedário, entre outros.

A sala principal contava ainda com um quadro de giz no qual, todos os dias, eram escritas a data do dia e, ainda, algumas palavras para auxiliar as crianças na escrita do plano, por exemplo, que será abordado mais à frente.

2.3.3 **Caraterização do grupo de crianças**

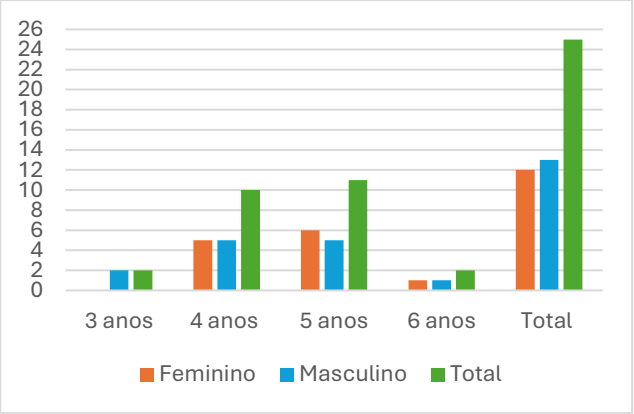
Tal como com o grupo da Creche, os dados de caracterização do grupo foram recolhidos através da observação, de registo em notas e através de conversas mais informais e documentação disponibilizada pela Educadora Cooperante.

O grupo com o qual realizámos a prática no contexto de EPE era heterogéneo a nível da faixa etária e também a nível do desenvolvimento e aprendizagem. O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, sendo que doze eram do sexo feminino e treze do sexo masculino, tal como o gráfico mais à frente nos mostra. A tabela de idades, presente na sala de atividades, foi observada e analisada no dia 11 de novembro de 2021 e a algumas crianças

faltavam menos de dois meses para fazerem os seis anos (e a prática só terminou no final de fevereiro de 2022).

De seguida, apresentam-se graficamente, os dados do grupo de crianças na EPE, relativamente ao sexo e à idade.

Figura 3
Dados do grupo de crianças em EPE (sexo e idade)



Nota: Elaboração própria.

Ao analisarmos e interpretarmos o gráfico, conseguimos aferir o que foi mencionado anteriormente: que era um grupo heterogéneo ao nível da faixa etária. De facto, duas crianças tinham 3 anos, dez tinham 4 anos, onze tinham 5 anos e duas tinham 6 anos.

O grupo em questão era bastante afetuoso. Era notório que as crianças se sentiam bem e seguras no jardim de infância e perante os adultos. O grupo era muito carinhoso, pois demonstravam carinho, amizade e respeito uns pelos outros e pelos adultos.

Era bastante dinâmico, participativo e comunicativo. A maior parte das crianças sentiam-se à vontade para se expressar; porém, havia algumas crianças um pouco tímidas e por isso tinham dificuldade nas interações ou comunicações. Apesar disso, era algo que passava com o tempo (ao longo do dia) ou com algum estímulo, mas sem se insistir em demasia.

Era um grupo muito curioso, sendo que, de modo geral, as crianças colocavam várias questões ao longo do dia e procuravam respostas para as mesmas. Eram também crianças bastante prestativas porque estavam sempre prontas a ajudar, tanto os amigos como também os adultos.

A relação entre o grupo, portanto criança-criança, era bastante positiva. Como já foi mencionado, ajudavam-se muito mutuamente, mais concretamente os mais velhos aos mais novos (apesar de os mais novos também ajudarem muitas vezes os mais velhos).

Por vezes, e como é natural, havia algumas discordâncias e alguns conflitos. Podemos afirmar ainda que a relação adulto-criança ou criança-adulto também era bastante

positiva, apesar de os adultos precisarem, em certos momentos, de ser assertivos e de relembrar algumas regras. As crianças apresentavam um comportamento muito agitado, havendo mais dificuldade em respeitar os momentos em que era preciso algum silêncio (como por exemplo, na hora da história), pois nem sempre tinham um comportamento adequado. Não obstante, é preciso recordar que a questão da pandemia e dos isolamentos veio prejudicar um pouco o comportamento das crianças, devido ao facto de terem passado muito tempo fechadas em casa e sem contacto físico com outras crianças.

As crianças manifestavam bastante interesse em relação às atividades, sobretudo as que eram propostas pelas educadoras estagiárias. Dentro da sala de atividades, as áreas que as crianças mais escolhiam eram a área das construções grandes e também a área dos jogos; porém, também gostavam imenso das atividades implementadas no espaço exterior, de cantar e de inventar e recontar histórias.

Todos os dias (exceto nos dias comemorativos/festivos) as crianças escreviam o Plano Individual de Trabalho (PIT), no qual escreviam o seu nome, a data e dividiam a folha em três partes (que representavam as três partes do dia): o período da manhã, a hora da rua e o período da tarde. Tinham de escolher duas áreas, entre as disponíveis, para cada período do dia, para depois escrever o nome das áreas escolhidas na parte da manhã e na parte da tarde e escrever a palavra rua na parte do meio. As crianças contavam com a ajuda das educadoras (sobretudo as mais novas) e auxiliavam-se ainda da identificação das áreas ou iam buscar as "palavrinhas mágicas", copiando as mesmas. A hora da rua poderia ser substituída por uma área da sala de atividades se as condições meteorológicas não permitissem a permanência no espaço exterior. Ao terminar de escrever o PIT, faziam um desenho no plano, ao gosto de cada uma, e mais tarde, guardavam o plano na caixa dos planos terminados, guardavam o seu material nas caixas e iam arrumar a mesma na estante, iam buscar o seu boneco/símbolo de identificação, identificavam a área escolhida para o período da manhã com o boneco/símbolo e começavam a explorar e a brincar.

No final do dia, as crianças realizavam a revisão do PIT, verificando se tinham ido para as áreas escritas no plano e, portanto, marcavam um certo ou um errado, dependente da situação. Posteriormente à revisão do PIT, era realizada a avaliação do dia, em que a educadora poderia colocar algumas questões, como por exemplo: O que mais/menos gostaste no dia de hoje?; Hoje portaste-te bem ou mal?, entre outras questões, acompanhadas pela questão "Porquê?". Por norma, era colocada apenas uma questão por dia e era dada a oportunidade de todas as crianças responderem e participarem num momento de partilha e de diálogo entre elas e os adultos.

No final de cada mês, as crianças realizavam a avaliação dos seus planos mensais, que consistia em colorir as letras do mês, efetuar a contagem das áreas visitadas e escrever

quantas vezes estiveram em cada área (através de tracinhos). Esta avaliação permite às educadoras perceberem as áreas que não foram exploradas pelas crianças e incentivá-las a visitá-las, como também promove várias aprendizagens às crianças, pois vão cada vez mais reconhecem as áreas e as suas palavras, efetuam contagens, entre outros aspetos. Mais uma vez reforçamos que, com os mais novos, as educadoras tinham outra atenção e ajudavam sempre.

O PIT permitia às crianças que tomassem as próprias decisões e fizessem as suas escolhas e, portanto, tivessem a autonomia de organizar o próprio dia. As educadoras, de vez em quando, davam sugestões para a escrita dos planos, sobretudo se tivessem atividades a implementar ou se houvesse trabalhos em atraso.

Pelas razões apontadas anteriormente, verificámos que era um grupo muito autónomo e que conheciam bem as rotinas da sala de atividades. Nos momentos de transição entre as rotinas, as educadoras costumavam conversar com as crianças, cantavam para elas ou pediam para que o grupo cantasse, diziam lengalengas e faziam pequenos jogos.

O grupo era acompanhado por duas educadoras, sendo que uma era de apoio, e duas assistentes operacionais. As assistentes nem sempre estavam na sala de atividades, mas estavam sempre disponíveis para auxiliar, caso fosse pedido e estavam presentes em momentos como a hora da rua e na hora das refeições.

O Jardim de Infância contava com o apoio, no âmbito da Equipa Local de Intervenção Precoce, de uma terapeuta da fala e de uma psicóloga, que acompanhavam as crianças com necessidades educativas. Toda a escola dispunha ainda de uma nutricionista que fazia as ementas dos almoços e ainda aconselhava sobre os lanches da manhã e da tarde.

As crianças, todas as segundas-feiras, tinham a oportunidade de contar o seu fim de semana e o que tinham feito. A educadora cooperante chamou “Novidade do dia” à rotina, que consistia em contar às educadoras o que tinha acontecido nos dois dias, sobretudo o que mais gostaram para que as educadoras pudessem escrever a novidade numa folha branca. As crianças copiavam a frase e faziam um desenho sobre a novidade. O grupo gostava muito dessa rotina: adoravam ir ao pé das educadoras, contar e desenhar, sendo que algumas não gostavam tanto de copiar a frase.

De seguida apresentamos, numa tabela, os horários e as rotinas do grupo

Tabela 2
Rotinas e horários da sala de atividades da EPE

Horários	Atividades (Rotinas do grupo da EPE)
8h00m-9h00m	Acolhimento (com as assistentes operacionais) - Abertura da instituição
9h00m-9h15m	Elaboração do PIT
9h15m-10h30m	Exploração da área escolhida para o período da manhã no PIT/Atividade planeada
10h30m-11h00m	Lanche da manhã (Hora da fruta)
11h00m-12h00m	Exploração do espaço exterior (Hora da rua)
12h00m-13h30m	Almoço
13h30m-14h15m	Hora da história e Marcação das presenças (entre outros)
14h15m-15h15m	Exploração da área escolhida para o período da tarde no PIT/Atividade planeada
15h15m-15h30m	Revisão do PIT e Avaliação Diária
15h30m-16h30m	Lanche da Tarde (início das saídas de algumas crianças)
16h30m-17h30m	Atividades Extracurriculares
17h30m-18h00	Início das saídas - Até ao fecho da instituição

Nota: Elaboração própria.

Para ajudar com as rotinas, o grupo contava, todos os dias, com um ajudante do dia, que tinha várias tarefas dentro e fora da sala de atividades. A escolha do ajudante do dia tinha a ver com a ordem alfabética dos nomes do grupo.

Primeiramente, o ajudante do dia ajudava a organizar o comboio de entrada para a sala de atividades no período da manhã, distribuía não só folhas A4 pelas mesas como também as caixas dos materiais dos amigos. Conforme ia buscar uma caixa, lia o nome do amigo e chamava-o para dentro da sala. O ajudante estava encarregue também de verificar se os amigos tinham arrumado todas as áreas e se tinham guardado os bonecos de identificação para o período da tarde e se todos ajudaram a arrumar o espaço exterior. Também estava encarregue de chamar mais dois amigos para irem colocar a mesa do almoço; depois de almoço, organizava os materiais para a marcação das presenças e ainda preenchia o painel do dia (Dia, mês, ano; que dia da semana era ontem, hoje e amanhã; o estado do tempo; a estação do ano e colocar o nome do ajudante do dia) e o painel da contagem do algarismo do dia (se fosse dia 6, a criança tinha de colocar no painel 6 rodelas, e assim sucessivamente). Mais tarde distribuía os tapetes para os amigos se sentarem; depois de ouvir a história, distribuía os velcros para as marcações das presenças (contar quantos estavam e quantos faltavam e escrever na ardósia) e “lia” todas as informações do painel do dia. No final do dia, tinha de distribuir um lápis por cada amigo, para que estes

fizessem a revisão do plano e depois recolhia os lápis e verificava de novo se os bonecos/símbolos de identificação estavam todos arrumados.

As crianças ficavam bastante animadas com esta função, cumpriam-na muito bem e ainda faziam questão de nos lembrar: “amanhã sou eu o ajudante do dia!”.

3. Ações em Contexto

3.1 Análise e reflexão geral (e especificidades) das atividades desenvolvidas em Creche

Durante o período de observação e intervenção em contexto de Creche, foi possível constatar que as crianças manifestaram as suas emoções de forma expressiva, estabelecendo vínculos afetivos com os adultos presentes. Esta relação evidenciava-se através das reações às interações verbais e não verbais, da entrega espontânea de objetos e da vontade de partilhar as suas escolhas.

As crianças demonstraram uma clara curiosidade relativamente ao ambiente que as rodeava, nomeadamente em relação aos materiais e recursos disponíveis. Além disso, reconheceram-se em fotografias, apontando para si próprias, e realizaram diversas escolhas de forma autónoma, com base nos objetos acessíveis. Estas experiências são reveladoras do desenvolvimento da curiosidade e do impulso exploratório, aspetos centrais no processo de aprendizagem na primeira infância (Portugal, et al., 2016).

Assim sendo, foram implementadas algumas atividades do projeto, dando continuidade à promoção da linguagem e da imaginação através da leitura e narração de histórias. Estas foram dinamizadas com recurso a dramatizações, canções associadas à exploração de objetos e a materiais lúdicos como fantoches, fantocheiros e marionetas. Assim, a linguagem e a imaginação *estiveram* presentes de forma ativa nas atividades desenvolvidas com o grupo. As crianças mostraram grande interesse por estas iniciativas, revelando atenção às ações realizadas, aplaudindo no final e, em alguns casos, solicitando a repetição da atividade. Estas experiências contribuem para o "desenvolvimento da competência social e comunicacional" das crianças (Portugal, et al., 2016).

É também relevante destacar que as atividades seguiram um fio condutor coerente, em articulação com o trabalho do par pedagógico. Em conjunto com a educadora, foi decidido explorar temáticas, como as cores, proporcionando um contexto rico em estímulos visuais e simbólicos.

Ilustram-se, de seguida duas das atividades desenvolvidas.

Atividade 1 (Dia 21 de junho de 2021) - "Carimbo com frutas"

Intencionalidades educativas: estimular a criatividade e a imaginação; promover a sensibilidade e o desenvolvimento motor, nomeadamente tátil; fomentar a tomada de decisão.

Objetivos de aprendizagem: desenvolver a motricidade fina e grossa; respeitar regras de bom convívio; escutar com atenção durante períodos curtos; desenvolver competências de

trabalho individual; explorar o espaço (sala de atividades); desenvolver capacidades motoras; contactar com várias texturas; degustar vários frutos e conhecer/reconhecer sabores; identificar e reconhecer alguns frutos; identificar e reconhecer as cores dos frutos.

Recursos utilizados: livro; folha branca; frutas, tintas e pincéis.

Figura 4
Ilustração da atividade "Carimbo com frutas"

Nota: Fotografia da autora

Análise e discussão da atividade

Iniciámos a atividade com a canção do *Bom Dia* e de seguida a hora do conto com o livro *A Lagartinha muito comilona* de Eric Carle, para depois iniciar um diálogo sobre as frutas com o grupo de crianças sentadas. Recorrendo ao questionamento, perguntámos: Que fruta é esta? Já comeste esta fruta? Gostas desta fruta?.

De seguida, houve a degustação das frutas para apurar sabores e para introduzir as cores associadas a tais frutas, no sentido de as crianças conhecerem as cores e terem a oportunidade de escolher a cor que querem para realizar o carimbo.

Considerámos, em conjunto com a educadora, que os objetivos foram cumpridos, uma vez que as crianças manusearam as frutas sem dificuldade e desenvolveram as capacidades

motoras. Mostravam interesse em mostrar o carimbo da fruta na folha, foram bastante criativas em relação às frutas.

A atividade de carimbos com frutas revelou-se uma experiência rica e multifacetada, capaz de envolver as crianças de forma ativa, sensorial e criativa. Ao utilizar frutas como maçã, laranja ou pera mergulhadas em tinta, promoveu-se não só o contacto com diferentes texturas e formas, mas também a exploração das cores e o prazer de criar livremente.

Nesta faixa etária, o contacto com materiais naturais e a possibilidade de os manipular diretamente são fundamentais para o desenvolvimento sensorial, pois as crianças puderam tocar, cheirar e observar as frutas antes.

Através da mistura e descoberta de cores, a criança teve oportunidade de experimentar a relação entre a causa e o efeito (por exemplo, "se juntar vermelho e amarelo, aparece o laranja"), enquanto estimula a sua curiosidade e criatividade. Para além disso, este tipo de proposta incentiva o desenvolvimento da motricidade fina, da coordenação e da atenção.

A liberdade de escolha — da fruta, da cor e da forma como aplicava a tinta — promoveu a autonomia e o sentimento de pertença ao processo criativo.

Esta atividade permitiu às crianças que aprendessem “através da interação com pessoas e objetos, da observação, da exploração, da experimentação, da comunicação, em experiências imersivas e contextualizadas” (Marques et al., 2024, p.17).

Atividade 2 (Dia 2 de julho de 2021) - “Mesa de experimentação”

A segunda atividade realizada do projeto foi a mesa de experimentação com inspiração em Montessori.

Intencionalidades educativas: estimular a criatividade e a imaginação; promover a sensibilidade tátil; promover a tomada de decisões; estimular a visão; estimular o olfato.

Objetivos de aprendizagem: desenvolver a motricidade grossa e fina; conhecer e explorar os membros superiores; respeitar regras de bom convívio; escutar com atenção durante períodos curtos; desenvolver competências de trabalho individual e em grupo; comunicar através do próprio corpo (movimentos); desenvolver capacidades motoras; contactar com vários objetos; desenvolver a coordenação;

Recursos utilizados: mesa de experimentação; peneiras; funis; copos de diferentes tamanhos; conchas; colheres de pau; mediadores; água; areia; farinha; pó de café; rolhas de cortiça.

Figura 5
Realização da atividade "Mesa de experimentação"

Nota: Fotos da autora

Análise e discussão da atividade

Iniciámos a atividade com a canção do *Bom Dia* e, de seguida, em pequenos grupos as crianças dirigiram-se à mesa de experimentação onde tiveram a oportunidade de manusear alguns materiais do dia-a-dia.

Considerámos, em conjunto com a educadora, que os objetivos foram cumpridos, uma vez que as crianças manusearam os objetos com facilidade, partilhavam os objetos entre

elas, brincavam em grupo e também individualmente, mostravam interesse em mostrar o objeto escolhido aos adultos, foram bastante criativos em relação aos objetos.

A atividade realizada com a mesa de experimentação inspirada na abordagem Montessori proporcionou um momento rico em aprendizagens significativas, respeitando o ritmo, os interesses e a autonomia das crianças. Ao disponibilizar materiais simples, mas com grande potencial sensorial e exploratório foi possível observar o envolvimento espontâneo e a curiosidade natural das crianças.

Este tipo de proposta evidencia a importância de um ambiente preparado, onde o adulto atua como observador atento e facilitador, e não como condutor da ação, ou seja, cabe ao educador/a

> garantir o acesso das crianças a espaços e a materiais de qualidade, que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia, que sejam culturalmente relevantes e diversificados, sem se deixar ofuscar pela profusão de brinquedos que o mercado produz numa lógica de consumismo (Marques et al., 2024, p. 27).

As crianças exploraram os materiais de forma livre, recorrendo aos sentidos e desenvolvendo competências como a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a concentração, a linguagem e até noções básicas de causa-efeito e volume.

Verificou-se também a interação social entre as crianças como partilharam objetos, imitarem comportamentos umas das outras e expressaram emoções através da experimentação. Este tipo de atividade sensorial, inspirado nos princípios de Maria Montessori, revela-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia e para a valorização do processo de aprendizagem.

Assim, segundo Marques et al. (2024) a “interatividade entre experiência e aprendizagem visa responder ao imperativo de uma abordagem holística na ação profissional em creche, destacada nos princípios e fundamentos da pedagogia para a infância e reforçada na sua contextualização à creche” (p. 55).

3.2 Análise, discussão e reflexão sobre a experiência na Creche

A Prática e Intervenção Supervisionada em Creche foi realizada na sala 1B com um grupo de crianças com faixa etária 1-2 anos. Pretendemos dar a conhecer a nossa experiência enquanto educadora estagiária, refletindo sobre as experiências vivenciadas, as atividades implementadas, as respetivas planificações, o ambiente educativo, as rotinas promovidas na sala de atividades e o trabalho desenvolvido com o par pedagógico. Consideramos esta prática um ponto muito relevante para o nosso futuro profissional, na medida em que através desta conseguimos ter uma visão diferente sobre o que é a educação em Creche e de como a mesma deve considerar as crianças num sentido holístico, mas ao

mesmo tempo individualizado. No entanto, é de salientar que devido à situação pandémica que vivemos, tornou-se difícil a interação e comunicação com as crianças devido ao uso da máscara, ou seja, não era possível observar e interagir através das expressões faciais. Também as regras da instituição dificultaram a nossa intervenção devido aos tempos e condições a cumprir.

Primeiramente estivemos três semanas em observação para poder compreender o ambiente educativo, as rotinas da sala de atividades, a prática pedagógica da educadora cooperante e o grupo de crianças. Relativamente à observação do ambiente educativo, percebemos que é importante que este inclua uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo (Post e Hohmann, 2011), verificando-se que a sala de atividades era ampla, limpa e apresentava alguma flexibilidade consoante o desenvolvimento das crianças. A Educadora Cooperante explicou que os materiais que se encontravam na sala nem todos estavam adaptados à faixa etária, porque ao mesmo tempo que o grupo de crianças se ia desenvolvendo, assim os livros e jogos iam sendo dados às crianças.

Compreendemos que a Creche se constitui como um contexto privilegiado de vivência direta e imersiva para a criança, desempenhando um papel significativo na sua rotina durante os primeiros anos de vida. Neste sentido, os espaços que a compõem devem ser cuidadosamente potenciados enquanto cenários de socialização e exploração, de observação e comunicação, de encantamento e questionamento, permitindo à criança atribuir significados e construir sentidos sobre o mundo que a rodeia, sendo que "planear intencionalmente os espaços comuns, a área de receção ou as zonas de passagem apoiará esta vivência integral da creche" (Marques et al, 2024, p. 46).

De acordo com Post e Hohmann (2011) o ambiente de aprendizagem ativa estimula os bebés e as crianças a "olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar, roer e sujar de vez em quando" (p. 14). Seguidamente, destacamos a importância das rotinas no contexto de Creche que, segundo Portugal et al. (2016), têm de ser consistentes, que aconteçam à mesma hora e da mesma maneira em cada dia, fornecendo à criança conforto, bem-estar e um sentimento de controlo e segurança.

A rotina deve ser flexível, no entanto pode sofrer alterações em função das necessidades e dos interesses das crianças, pois nem sempre as crianças estão predispostas para uma determinada atividade. Assim, "a ação educativa do/a educador/a tem em atenção, simultaneamente, o tempo presente das crianças, as suas necessidades, os seus interesses, o seu bem-estar e os seus direitos, mas também, o seu futuro enquanto jovens e adultos" (Marques et al, 2024, p. 25).

É considerável que as rotinas proporcionem uma sequência de acontecimentos ao longo do dia, permitindo que os antecipem. Na prática desenvolvida foi notória essa sequencia de acontecimentos, visto que as crianças antecipavam todos os acontecimentos sabendo que chegavam de manhã e dirigiam-se para a zona de acolhimento e, mais tarde, para a sala de atividades onde se sentavam e comiam uma bolacha. Sabiam que ao irem para o tapete iam ouvir uma história e realizar uma atividade e, mais tarde, formavam comboio para ir ao refeitório almoçar. Depois disso, era a hora da higiene em que mudavam as fraldas e se dirigiam sozinhas para as suas camas.

Seguidamente, ao acordar mudavam as fraldas novamente e iam para o refeitório lanchar, sabendo que a seguir era hora da brincadeira livre dentro da sala de atividades. Nesta faixa etária as rotinas estão muito vincadas, proporcionando uma experiência de rotinas agradáveis e significativas, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de confiança, curiosidade, competências sociais, autocontrolo e comunicação. As “rotinas associam-se a um ingrediente chave para a aprendizagem e desenvolvimento: relações interpessoais positivas, frequentes e previsíveis” (Portugal et al, 2016, pp. 12-13).

É importante destacar a existência dos adultos na sala de atividades que, neste caso, eram três adultos fixos (uma educadora e duas auxiliares) e duas estagiárias. No contexto de Creche, é de salientar que todos os elementos da equipa partilhem os mesmos princípios e finalidades educativas, participando e assumindo um papel claro na promoção do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo deste percurso, com o par pedagógico, realizámos algumas atividades de estímulo sensorial, pois o grupo de crianças estava a desenvolver a fase sensoriomotora, sendo-nos aconselhado a continuar essa exploração. A título de exemplo, algumas das atividades realizadas individualmente tiveram o maior foco em dar continuidade às rotinas da sala, nomeadamente as atividades orientadas (Leitura da história, canção do Bom Dia) pela educadora; neste percurso sugiram atividades de expressão motora (percurso motor), atividades manuais (pintura no papel de cenário, massa de moldar), atividades sensoriais (tapete sensorial, mesa experimental inspirada em Montessori, caixas com água e diversos objetos). O trabalho desenvolvido pelo par pedagógico correu muito bem, havendo sempre melhorias nas planificações, na gestão do tempo e do grupo.

Também, as minhas atividades individuais seguiram um fio condutor inspirado na pedagogia Montessoriana, ou seja, proporcionar à criança um espaço/ambiente voltado para as suas necessidades, tendo como principal objetivo um ambiente que contribua para a sua autonomia, pois “o ambiente deve ser rico em motivos de interesse adequados ao estádio de desenvolvimento da criança, e deve ser preparado de tal modo que permita à criança desenvolver-se livremente." (Montessori, 1949, p. 88).

Assim, os principais focos foram as cores e a exploração livre de materiais, mostrando sempre interesse por parte das crianças, visto que no início estávamos com receio que não interagissem com os materiais escolhidos.

O facto de a intervenção individual ter sido interrompida por motivos da situação pandémica, quebrou o fio condutor de atividades, dificultando a interação e o interesse das crianças nas duas últimas atividades. No entanto, é importante destacar a evolução das crianças, a nível linguístico, motor e metacognitivo, tendo observado que as crianças já tinham outro tipo de brincadeiras.

Relativamente às planificações individuais estas foram melhoradas a nível de escrita bem como a introdução de notas de campo, o que facilitou a dinâmica de trabalho. Foi um processo longo, pois inicialmente não estávamos a perceber o pretendido e, posteriormente, foi notória a grande evolução minhas planificações.

Durante todas as semanas conseguimos cumprir os objetivos de poder estar e interagir com aquelas crianças, bem como cativá-las. Em conclusão, podemos afirmar que todo o clima de harmonia, os sorrisos que as crianças nos ofereciam, toda a equipa educativa e a ligação com a Educadora Cooperante fizeram nos perceber a importância da Creche para o desenvolvimento da criança.

3.3 Análise e reflexão geral (e especificidades) das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância

A maioria das atividades desenvolvidas no âmbito das intervenções realizadas no Jardim de Infância encontra-se alinhada com a temática central deste Relatório. No entanto, consideramos que todas as propostas realizadas contribuíram de forma significativa para o enriquecimento e consolidação dos objetivos delineados no projeto. O principal propósito da nossa intervenção consistiu em despertar o interesse das crianças pelas rotinas diárias. As atividades foram pensadas segundo os princípios da Pedagogia em Participação, permitindo às crianças expressarem as suas ideias, interesses e preferências, promovendo a sua participação ativa no processo educativo. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), a Pedagogia em Participação é um modelo curricular para a Educação de Infância que prioriza a "criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações" (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 29).

As semanas dedicadas à observação revelaram-se essenciais para uma compreensão aprofundada do grupo e das rotinas da sala. A continuidade da observação, aliada ao registo contribuiu de forma significativa para a realização de reflexões críticas e

avaliações fundamentadas. Tendo em conta todos os aspetos analisados, foram definidos diversos elementos que orientaram a planificação das intervenções educativas.

No que se refere às áreas de conteúdo previstas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), foi necessário cumprir a indicação da coordenação da PIS, que estipulava a implementação de, pelo menos, duas atividades por área, domínio e subdomínio, de forma integrada e com uma abordagem holística.

A área de Formação Pessoal e Social esteve presente de forma transversal em todas as intervenções, quer através dos diálogos e interações diárias com o grupo, quer pela transmissão de valores, promovida sobretudo através das histórias narradas em diferentes momentos.

Tal como Silva et al. (2016) referem, as dimensões pessoais, emocionais, sociais, culturais, cognitivas e físicas interligam-se e atuam simultaneamente no desenvolvimento da criança. A aprendizagem realiza-se de "forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade" (Silva et al., 2016, p. 10).

Em cada intervenção realizada, a prioridade inicial, ao chegar à sala de atividades, consistia em apoiar as crianças na organização e elaboração do seu Plano Individual de Trabalho (PIT), assegurando que este refletia tanto as atividades planeadas para o dia como as suas escolhas pessoais. A preparação dos materiais e recursos necessários para as atividades era, por vezes, realizada antes da chegada das crianças ou durante a conclusão dos PIT.

Diariamente, em articulação com o par pedagógico, e tendo em conta a organização dos grupos, promoviam-se momentos de diálogo com as crianças com o objetivo de as orientar na definição do que deveriam registar nos seus PIT e em que momento do dia essas atividades iriam ocorrer. A planificação das intervenções exigia uma reflexão cuidada sobre a área de conteúdo a que cada atividade correspondia, para que as crianças pudessem realizar o registo adequado. Por exemplo, se a proposta incidisse sobre conteúdos matemáticos, as crianças escreviam a palavra "trabalhos"; se fosse uma brincadeira de faz de conta, utilizavam a palavra "casinha", entre outras correspondências previamente definidas.

Foram igualmente concebidos diversos recursos pedagógicos, não apenas para apoio direto às atividades, mas também para facilitar as transições entre diferentes momentos da rotina diária. Dado o número considerável de transições ao longo do dia, foi elaborado um repertório de músicas temáticas, alinhadas com as histórias ou atividades do dia, bem como

a planificação de jogos e brincadeiras – especialmente para os momentos no exterior – frequentemente inspirados nas mesmas temáticas.

Assim, para além do planeamento estruturado das atividades e da gestão do dia de intervenção, foi igualmente dada atenção à definição de estratégias pedagógicas complementares, com o intuito de enriquecer a prática educativa e garantir múltiplas oportunidades de aprendizagem às crianças.

No que respeita à gestão do tempo dedicado a cada atividade, este variava consoante a hora a que todas as crianças concluíam os seus PIT no período da manhã, e consoante o tempo despendido nas rotinas da tarde, como a leitura da história, a marcação de presenças e a caracterização do dia. Em termos gerais, estimou-se que a duração média disponível para a concretização de cada atividade fosse entre quarenta, a quarenta e cinco minutos, excluindo o tempo necessário para arrumação.

Expõem-se, de seguida, algumas atividades realizadas.

Atividade 1 (Dia 10 de janeiro) – "Leitura da história e momento de reflexão"

Intencionalidades educativas: sensibilizar para as rotinas da sala de atividades; dar oportunidade e tempo para a realização das tarefas diárias

Objetivos de aprendizagem: aprender a importância da concentração; desenvolver a oralidade e a capacidade de comunicação; consciencializar-se sobre a comunicação de grupo; refletir sobre os acontecimentos passados; participar em grande grupo e individualmente; concretizar conversas de grupo; refletir sobre as rotinas da sala; adquirir hábitos de autonomia e responsabilidade.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral; Na hora da rua: Domínio da Educação Física; Nos momentos de transição de rotinas: Subdomínio da Música.

Análise e discussão da atividade

Demos início à rotina da sala com a elaboração dos PIT, na parte da manhã; depois, na parte da tarde, houve o momento da marcação das presenças, da leitura da história e o momento de reflexão do dia com recurso a um cubo com diferentes faces.

A história lida neste dia foi *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec, pois é com este livro que depois vamos realizar algumas atividades nos dias seguintes. Houve um momento de exploração da capa com algumas perguntas: O que veem na capa? Quantos animais veem na capa? Estão todos em cima uns dos outros. Porquê?

Para finalizar a atividade da leitura do livro, houve um momento de reflexão com as crianças com recurso a um cubo “mágico” em que cada face correspondia uma pergunta de reflexão.

Esta leitura foi o ponto de partida para uma atividade rica em diálogo, pensamento crítico e expressão emocional no grupo de crianças. A utilização de um cubo, em que cada face apresentava uma pergunta de reflexão (“Qual foi a tua parte favorita?”, “Qual foi o animal que ajudou mais?”, “O que terias feito se estivesses na história?”, entre outras), acrescentou uma dimensão interativa e significativa à experiência da leitura.

Esta abordagem permitiu que as crianças revisitassem o conteúdo da história de forma ativa, dando sentido pessoal ao que ouviram. As questões promoveram o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta ativa, da memória e da capacidade de argumentação. Ao se envolverem em conversas sobre os sentimentos das personagens, as soluções encontradas em grupo e o simbolismo da lua, as crianças também trabalharam competências sociais e emocionais, como a empatia, a cooperação e o respeito pelas ideias dos outros.

A estratégia do cubo revelou-se eficaz por tornar a reflexão lúdica e acessível, mantendo o interesse das crianças através do fator surpresa (qual pergunta irá sair?) e da participação individualizada. Este tipo de recurso contribui para a valorização da leitura enquanto experiência coletiva e partilhada, e não apenas como momento de escuta passiva.

Segundo as OCEPE (2016),

> o/a educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar (Silva et al., 2016, p. 11).

Atividade 2 (Dia 12 de janeiro) “Animais da história”

Intencionalidades educativas: fomentar a concentração; promover a capacidade de comunicação; promover conversas de grupo; estimular o pensamento critico; estimular a comunicação matemática; encorajar as crianças a identificar os protagonistas da história pela ordem em que aí surgem e a nomear os respetivos ordinais.

Objetivos de aprendizagem: aprender a importância da concentração; desenvolver a oralidade e a capacidade de comunicação; consciencializar-se sobre a comunicação de grupo; participar em grande grupo e individualmente; concretizar conversas de grupo; explorar os números ordinais através da identificação ordenada dos protagonistas da história.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática; Na hora da rua: Domínio da Educação Física; Nos momentos de transição de rotinas: Subdomínio da Música.

Análise e discussão da atividade

Demos início à rotina da sala com a elaboração dos PIT na parte da manhã, depois na parte da tarde houve o momento da marcação das presenças, da leitura da história. A história lida neste dia foi *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec com recurso a um tapete pedagógico.

Esta atividade consistiu na utilização de um tapete pedagógico para registar a identificação dos animais da história pela ordem em que aí surgem. Ou seja, o tapete tem desenhada a lua, o monte e as crianças; à vez, dizem qual é o primeiro animal e os que vêm a seguir até chegarem todos à lua (o primeiro é a tartaruga, o segundo o elefante, o terceiro a girafa, o quarto a zebra, o quinto o leão, a sexta a raposa, o sétimo o macaco e o oitavo, e último, o rato).

Depois de terem feito a identificação dos animais pela ordem em que aparecem na história, propusemos que a façam por ordem inversa, ou seja, vão descolar os animais do tapete: em primeiro o rato, em segundo o macaco, em terceiro a raposa, em quarto o leão, em quinto a zebra, em sexto a girafa, em sétimo o elefante e em oitavo, e último, a tartaruga.

A atividade desenvolvida a partir da leitura da história, com recurso a um tapete pedagógico, revelou-se bastante enriquecedora, não só do ponto de vista da linguagem e da imaginação, mas sobretudo ao nível do domínio da matemática, nomeadamente no que respeita à ordenação temporal e sequencial, ao raciocínio lógico e à memória.

Ao solicitar às crianças que identificassem os animais pela ordem de aparecimento na história, promoveu-se a capacidade de antecipar acontecimentos, o que constitui uma competência essencial no desenvolvimento do pensamento matemático. A utilização do tapete como recurso visual e manipulativo facilitou a compreensão da estrutura da história, permitindo às crianças associar a oralidade à ação concreta de colocar os animais na posição correspondente. Esta estratégia potenciou o envolvimento ativo, o trabalho em grupo e a construção de aprendizagens significativas.

A segunda parte da atividade, em que as crianças foram desafiadas a retirar os animais por ordem inversa, exigiu um nível de raciocínio mais complexo, promovendo a reversibilidade do pensamento, uma noção matemática importante, ligada ao conceito de ordem decrescente. Esta inversão de lógica levou as crianças a estimularem a memória, a atenção e o pensamento analítico, reforçando a compreensão da estrutura narrativa e a noção de que a ordem dos acontecimentos pode ser representada e manipulada de diferentes formas.

Verificou-se, ao longo da atividade, um elevado grau de motivação, participação e cooperação por parte do grupo, porque cabe ao educador/a “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (Silva et al., 2016, p.74).

Ilustra-se, de seguida, a atividade.

Figura 6
Realização da atividade “Animais da história”

Nota: Fotos da autora.

3.4 Análise, discussão e reflexão sobre a experiência no Jardim de Infância

A realização da PISJI constituiu uma experiência de grande valor formativo, mas também um desafio significativo, em virtude de diversos fatores e dificuldades sentidas ao longo do processo. Alguns desses fatores foram considerados etapas fundamentais para a concretização de uma prática pedagógica de qualidade e, acima de tudo, momentos enriquecedores para o desenvolvimento do presente estudo.

Desde o início, fomos alertadas pela Educadora Cooperante para a importância de não centrar o nosso foco exclusivamente na elaboração do Relatório Final. Foi-nos transmitido que seria igualmente essencial considerar o trabalho desenvolvido pelas educadoras cooperantes, as temáticas abordadas em contexto de sala, as metodologias e estratégias implementadas, a dinâmica do par pedagógico e, ainda, o conhecimento aprofundado do grupo de crianças. Este último aspeto revelou-se particularmente relevante, uma vez que se tratava de um grupo numeroso e heterogéneo, exigindo, por isso, uma prática educativa ajustada às suas características, interesses e necessidades.

Nesse sentido, o período dedicado à observação e à cooperação assumiu um papel central, não apenas para a preparação e planeamento das atividades, mas também para a sua execução eficaz. A observação, entendida como um processo contínuo e sistemático, revelou-se essencial na articulação entre a teoria e a prática, uma vez que pressupõe a análise da criança em ação – no seio do grupo, no decurso das aprendizagens e nos diferentes contextos em que estas ocorrem.

Na pedagogia em participação, tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a observação "é contextual, pois não se avalia a criança, mas as aprendizagens da criança no contexto educativo" (p. 49), não obstante, além de observar a criança, é crucial observar o contexto onde está inserida e onde foram proporcionadas as aprendizagens.

Num primeiro momento, a Educadora Cooperante demonstrou algum interesse relativamente à temática do Relatório Final, tendo-nos solicitado uma explicação acerca da forma como pretendíamos desenvolver o trabalho, quais os objetivos definidos e qual a abordagem metodológica a adotar. Perante este pedido, esclarecemos à educadora que a nossa intenção passava por conhecer e dar continuidade às rotinas já implementadas na sala de atividades, procurando, simultaneamente, criar oportunidades para a realização de propostas pedagógicas relacionadas com a temática do relatório. Pretendíamos, assim, trabalhar diversos elementos como a história e a sua mensagem, as cores, as personagens, entre outros aspetos relevantes.

Face à explicação fornecida, a Educadora Cooperante mostrou-se compreensiva e, ao longo da prática, foi partilhando connosco as suas opiniões sobre o trabalho desenvolvido. Ainda assim, manteve sempre a orientação inicial de que não deveríamos centrar a nossa

prática exclusivamente nas atividades relacionadas com o Relatório Final, incentivando-nos a ter em consideração a dinâmica da sala e os interesses do grupo.

Graças aos períodos de observação, à intervenção planeada e à experiência vivida em contexto educativo, foi possível construir uma relação positiva e harmoniosa entre a Educadora Estagiária e o grupo de crianças. Essa ligação foi fortalecida pela confiança mútua que se foi estabelecendo ao longo do tempo, sendo visível o agrado demonstrado pelas crianças relativamente à nossa presença e às atividades por nós propostas.

As relações criadas são cruciais, "o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo" (Silva et al., 2016, p. 9). Conhecer o grupo de crianças, os seus interesses e curiosidades ajudaram complementarmente o planeamento das atividades, de maneira que as crianças sentissem que as atividades eram elaboradas a pensar nelas e que também ajudaram a planificar. Lilian Katz (1996), citada por Oliveira-Formosinho (2013), lembra-nos que "a competência da criança, os seus valores, os seus interesses e as suas necessidades devem ser respeitados" (p. 95).

No que diz respeito aos espaços pedagógicos, conforme já descrito anteriormente, estes encontravam-se bem organizados, oferecendo um ambiente rico em estímulos e com múltiplos materiais acessíveis à exploração por parte das crianças. A sala de atividades, considerada o espaço central da prática, dispunha de excelentes recursos, destacando-se a diversidade de jogos disponíveis, todos adequados às faixas etárias das crianças. Para além disso, estavam presentes várias áreas estruturadas de forma clara e funcional, promovendo a autonomia, a iniciativa e o envolvimento ativo das crianças nas diferentes experiências de aprendizagem. As autoras das OCEPE alegam que "os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens" (Silva et al., 2016, p. 26).

A sala de atividades apresentava-se como um espaço colorido e visualmente estimulante, com diversos trabalhos realizados pelas crianças expostos não só nas diferentes salas, como também nos corredores da instituição. Esta valorização visível através da exposição dos trabalhos, constitui um aspeto significativo no contexto educativo, uma vez que promove o reconhecimento do esforço e da criatividade das crianças. Para além disso, permite-lhes partilhar as suas conquistas com os seus pares e com os encarregados de educação, o que contribui para o reforço da autoestima e para o fortalecimento da ligação entre o ambiente escolar e o familiar. O que está exposto, "constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto

para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas" (Silva el al., 2016, p. 26).

Importa ainda destacar o amplo e atrativo espaço exterior da instituição, explorado pelas crianças e considerado, por elas, como uma das rotinas preferidas do quotidiano escolar. A infância é profundamente marcada pelas vivências em contacto com a natureza, sendo este contacto essencial ao desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, Neto (2020) reforça a importância das experiências ao ar livre, sublinhando o seu contributo para o bem-estar físico, emocional e social da criança.

Tal como referido anteriormente, ao longo da nossa prática neste contexto, surgiram algumas dificuldades que, embora inicialmente representassem desafios, se transformaram, posteriormente, em aprendizagens significativas. Estas dificuldades estavam sobretudo relacionadas com a metodologia de trabalho adotada pela Educadora Cooperante, com determinadas rotinas estabelecidas na sala de atividades e com a gestão do grupo.

Uma das principais dificuldades sentidas, prendeu-se com a compreensão e aplicação do Plano de Trabalho Individual (PIT), metodologia até então desconhecida por nós. Nunca havíamos tido contacto com esta abordagem, o que exigiu um processo de adaptação contínuo. Inicialmente, houve alguma insegurança quanto à articulação entre o trabalho planificado e o método em questão, gerando a perceção de que a implementação das atividades poderia não ser bem-sucedida.

O percurso revelou-se, de facto, bastante exigente, sobretudo no que respeita à articulação entre a organização metodológica preconizada pelo PIT e os horários estabelecidos para as rotinas diárias. Um exemplo paradigmático prendeu-se com a hora da história, agendada invariavelmente para o período da tarde, logo após o almoço e o tempo de recreio no espaço exterior. Dado que muitas atividades pedagógicas partiam do enredo das histórias, teria sido desejável usufruir desse recurso já pela manhã; contudo, a manutenção da rotina da sala de atividades impedia qualquer alteração. Além disso, as crianças regressavam do almoço e do recreio ao ar livre bastante animadas, o que dificultava a criação de um ambiente de silêncio indispensável à audição coletiva do conto.

Concluída a leitura ou narração da história, dava-se início à marcação de presenças, à "leitura" do cartaz alusivo ao dia, ao mês e ao ano, bem como a outros elementos do calendário; por fim, apresentavam-se os planos de atividades, indicando a cada criança a área de trabalho a que deveria dirigir-se durante a tarde.

Com base na observação realizada e em consonância com o testemunho de colegas que anteriormente realizaram a sua prática supervisionada com a mesma Educadora Cooperante, constatámos que o Plano de Trabalho Individual (PIT) tem como principal objetivo fomentar a autonomia das crianças — princípio com o qual concordamos e que

consideramos essencial na Educação Pré-Escolar. No entanto, observou-se que, na prática, as crianças se dirigiam quase exclusivamente para as áreas predefinidas no plano, limitando a sua ação lúdica e exploratória a esses espaços. Raramente se verificou a implementação de atividades orientadas pelas educadoras, e, quando estas ocorriam, eram maioritariamente relacionadas com celebrações festivas, nem sempre estando formalmente registadas no plano.

Para que o PIT se afirme como um instrumento verdadeiramente eficaz, "é de extrema importância que o espaço educativo esteja organizado em áreas bem definidas e esteja apetrechado de materiais didáticos, que facilitam a autonomia e organização das crianças bem como a supervisão e orientação do educador de infância" (Rodrigues, 2018, p. 39). De facto, reconhecemos que a sala de atividades se encontrava excecionalmente bem organizada, com áreas muito bem concebidas e materiais adequados. Contudo, a orientação pedagógica das educadoras parecia centrar-se predominantemente nos trabalhos manuais e na área dos jogos, o que limitava, em certa medida, a diversidade das experiências propostas.

Embora reconheçamos o valor pedagógico do PIT, consideramos que, à semelhança do cuidado que se exige na seleção de histórias e na planificação de atividades ajustadas à heterogeneidade do grupo, também os métodos devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades e interesses das crianças. O PIT pode, sem dúvida, constituir uma ferramenta útil para identificar as áreas mais e menos frequentadas pelas crianças, permitindo, assim, promover a rotatividade e a experimentação de novos materiais e contextos.

A aplicação do PIT, tal como experienciada neste contexto, dificultou essa prática, gerando não só desafios na compreensão do próprio método, como também na articulação das atividades planeadas com a metodologia em vigor.

Na sala de atividades em questão, as crianças tinham acesso a fichas que abordavam determinados conteúdos, nomeadamente no domínio da matemática, e cada criança dispunha de um caderno onde realizava atividades previamente selecionadas e registadas pela educadora. Com frequência, durante o período destinado ao Plano de Trabalho Individual (PIT), muitas crianças optavam por se dirigir à área dos trabalhos, onde tinham a possibilidade de realizar fichas, completar atividades no caderno ou desenvolver trabalhos alusivos a épocas festivas.

Defendemos, por outro lado, a importância de explorar histórias com as crianças, de as questionar, de ouvir atentamente as suas opiniões e interpretações. Durante as atividades de reflexão e exploração, era notório o entusiasmo das crianças em participar: sentiam-se valorizadas, desejavam partilhar as suas ideias e, por vezes, até iniciavam diálogos entre si sobre o que tinham escutado ou observado, o que enriquecia significativamente a dinâmica pedagógica. Neste sentido, discordamos da expressão frequentemente utilizada — “têm

tempo para realizar essas explorações" — uma vez que consideramos fundamental proporcionar às crianças experiências diversificadas, que estimulem o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida. Reconhecemos, contudo, que estas propostas não devem ser implementadas diariamente de forma sistemática, mas sim de forma ponderada e em função dos interesses do grupo.

Apesar das dificuldades sentidas relativamente a algumas rotinas implementadas, reconhecemos o valor que estas assumiram na vida do grupo. As crianças demonstravam elevados níveis de autonomia em praticamente todos os momentos do dia, o que revela a eficácia da estruturação do quotidiano. As rotinas assumem um papel essencial na organização das experiências diárias, promovendo a previsibilidade das ações e contribuindo para a segurança emocional e para a construção da autonomia (Zabalza, 1998).

Importa ainda salientar o interesse manifestado pelos encarregados de educação relativamente ao trabalho desenvolvido, tanto no que diz respeito à nossa intervenção como à do par pedagógico. Esta proximidade reforçou a relação entre o contexto educativo e o meio familiar, contribuindo para uma maior valorização das aprendizagens das crianças.

Por fim, destacamos o papel fundamental das auxilares de educação ao longo de todo o processo, a sua colaboração revelou-se imprescindível, não só no apoio à concretização das atividades, como também no cuidado e atenção que dedicaram às crianças. A relação próxima que mantinham com o grupo era visível e contribuiu para a criação de um ambiente seguro, afetivo e promotor do bem-estar.

Com base em toda a reflexão realizada, é possível retirar importantes ilações para o futuro, tanto ao nível da formação como da consolidação da identidade profissional enquanto educadora de infância. A vivência deste contexto revelou a importância de uma formação sólida, crítica e reflexiva, que valorize o conhecimento teórico, mas também a capacidade de adaptação às realidades concretas da prática educativa. A necessidade de compreender e articular diferentes metodologias, respeitando a autonomia da criança sem desvirtuar os princípios da Educação Pré-Escolar, reforça a ideia de que a formação inicial deve preparar os futuros profissionais para enfrentar desafios pedagógicos de forma consciente e fundamentada.

Além disso, experiências como esta demonstram que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que se constrói no diálogo com os outros — crianças, famílias, pares e auxiliares de educação — e na constante (re)avaliação das práticas. Assim, esta experiência contribuiu significativamente para o crescimento enquanto futura educadora, permitindo consolidar uma visão mais crítica, sensível e comprometida com uma educação de infância centrada na criança, nos seus interesses, ritmos e potencialidades.

4. Entrevistas

4.1 Análise e interpretação dos dados das entrevistas às educadoras cooperantes

Foram realizadas três entrevistas: à Educadora Cooperante em Creche (Educadora C), à Educadora Cooperante em Jardim de Infância (Educadora JI) e à Educadora de Apoio em Jardim de Infância (Educadora JIA)[6]. O objetivo principal destas entrevistas foi conhecer as perspetivas das educadoras de infância acerca das rotinas, a importância que lhe atribuem, que lugar ocupam no contexto da educação de infância e as oportunidades de aprendizagem para as crianças que as mesmas oferecem.

Apresentamos as respostas da Educadora C e de seguida, de forma simultânea, apresentam-se as respostas da Educadora JI e da Educadora JIA. No final, comparamos as respostas da Educadora C (a exercer em Creche) com as da Educadora JI e Educadora JIA, a exercerem num Jardim de Infância com crianças em idade pré-escolar.

Tomando como referência o guião da entrevista (Anexo F), iniciando com a análise dos dados recolhidos na entrevista à Educadora C, em termos gerais, infere-se que a mesma entende que as rotinas são essencias numa sala de Creche e que estimulam a autonomia das crianças.

No que se refere à identificação a Educadora C, é indicado que a mesma é licenciada em Educação de Infância, com cerca de 8 a 9 anos de experiência, dos quais 7 anos especificamente na valência de Creche. Esta informação evidencia uma profissional com experiência significativa no trabalho com crianças pequenas, o que confere credibilidade às suas perceções e práticas, descritas ao longo da entrevista.

Sobre as conceções sobre a(s) rotina(s) na Creche (Bloco II do guião), a Educadora C considera que a rotina é o motor da creche, o que evidencia a importância que lhe atribui para o desenvolvimento das crianças. Refere que se deve falar em rotinas (no plural), porque devem ser adaptáveis consoante a faixa etária, as vivências e as necessidades do grupo.

Segundo a Educadora C "*podemos alterar a rotina, dependendo da faixa etária, do grupo e das vivências que estamos a passar"*, sendo que as rotinas devem ser estruturadas, para ajudar as crianças a prever acontecimentos e construir uma noção de tempo; permitir alguma flexibilidade, ajustando-se às circunstâncias. De acordo com Marques et al. (2024), as aprendizagens significativas das crianças têm por base "os seus interesses, as suas necessidades e as suas competências" (p. 27).

Sobre a identificação dos princípios que presidem à organização e desenvolvimento da(s) rotina(s), bem como da importância que a educadora lhe atribui (Bloco IV do guião), percebe-se que esta (Educadora C) utiliza princípios como a promoção da autonomia e o

[6] Transcrição das entrevistas no Anexo H.

respeito pelo ritmo de desenvolvimento das crianças, destacando que *"as rotinas são ao início do ano letivo muito, muito organizadas, são muito, muito cumpridas, ao longo do ano letivo vamos aliviado por assim dizer, porque já se começam a tornar mais crescidos, já conhecem essa rotina logo já se pode ir aliviando um pouco e introduzir outras".* A Educadora C destacou a rotina de higiene como particularmente importante na sala de Creche, e as atividades extracurriculares como uma rotina relevante a nível institucional.

Segundo Marques et al. (2024, p. 57) "é central salvaguardar que os momentos de higiene, refeições e descanso constituem processos de atenção individualizada e de encorajamento ao envolvimento e à iniciativa da criança."

No Bloco V do guião, que indica a participação das crianças na definição, organização e realização das rotinas, a educadora refere que incentiva as crianças a serem parte do processo de decisão ("*perguntar o que vamos fazer agora*"), promovendo uma educação participativa e respeitadora dos interesses individuais, mesmo em crianças muito pequenas. Este incentivo, de acordo com Marques et al. (2024) "encoraja a participação das crianças em práticas de cuidados (higiene, refeições, sono), incentivando a sua iniciativa e autonomia" (p. 61).

Sobre as dificuldades na organização das rotinas (Bloco VI do guião) a educadora aponta que as principais dificuldades são a *"gestão pessoal porque é mais fácil se tivermos o pessoal todo dentro da sala em termos de adultos e uma estar com o grupo e os outros permitir que eles executem alguma coisa ou que fazer algo de higiene por exemplo"* e se *"estamos a atravessar uma fase em que estão muito doentes. Isso altera também logo a rotina e criando outras dificuldades."* A educadora não identificou estratégias específicas para superar estas dificuldades, referindo apenas que se adapta com os recursos humanos disponíveis no momento.

Em suma, apesar dos desafios, a educadora mostra um compromisso em adaptar-se às necessidades do grupo e às condições contextuais, valorizando sempre o bem-estar das crianças. Por um lado, destaca-se uma forte valorização da rotina como elemento estruturante do quotidiano na Creche, vista não apenas como organização do tempo, mas como suporte fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da previsibilidade e do sentimento de segurança nas crianças. A educadora demonstra uma compreensão sólida sobre a necessidade de flexibilidade na rotina, ajustando-a às características individuais das crianças e às dinâmicas do grupo.

Por outro lado, observa-se que, apesar do discurso focado na participação ativa das crianças, a participação é ainda muito limitada à escolha em momentos específicos (ex.: atividades livres).

Relativamente às dificuldades, a Educadora C reconhece limitações sobretudo relacionadas com a falta de pessoal e gestão de imprevistos (como doenças). Contudo, a resposta à gestão desses desafios é descrita de forma pouco estratégica ("é quem estiver faz"), revelando a necessidade de maior reflexão institucional sobre a importância do planeamento de contingência e da gestão dos recursos humanos em creche.

Em síntese, a prática da Educadora C revela um conhecimento consistente e uma intenção clara de centrar o quotidiano nas necessidades das crianças. No entanto, evidencia também desafios na implementação de práticas de participação efetiva e na gestão sistemática das dificuldades do contexto.

Passamos agora a apresentar os resultados evidenciados nas entrevistas das Educadora JI e Educadora JIA. A partir da análise das entrevistas semiestruturadas, concluiu-se, em termos gerais, que as rotinas são fundamentais no dia-a-dia da sala e que contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

A partir do Bloco I do guião de entrevistas identifica-se que a Educadora JI tem um percurso profissional com início em 1982 e que possui um Curso Normal de Educadores de Infância e um Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar; enquanto a Educadora JIA possui uma Licenciatura em Educação de Infância e exerce a profissão desde 1983. Ambas têm percursos longos (cerca de 40 anos) na Educação Pré-Escolar.

No que se refere às conceções sobre rotinas (Bloco II do guião) a Educadora JI tem uma opinião de que a definição de rotina é uma *"Sequência de acontecimentos que se repetem diariamente, mas que não são fixos nem totalmente iguais"*, enquanto a Educadora JIA afirma que são "*Atividades feitas com regularidade, podendo ser diárias ou, em alguns casos, mensais".* Ambas defendem a ideia de rotinas (plural), pela diversidade de momentos e atividades ao longo do dia, o que se alinha com a ideia de Silva et al. (2016), quando salientam que a rotina se "integra (…) de forma natural nas rotinas do quotidiano do jardim de infância e articula-se com as diferentes áreas e domínios" (p. 61).

No Bloco III sobre as características das rotinas, a Educadora JI defende que "*devem ser adequadas às necessidades das crianças, baseadas no desenvolvimento e interesses do grupo*" e a Educadora JIA defende que a "*regularidade é essencial, mas a rotina deve ser interessante para a criança, para evitar tornar-se uma "ditadura"*". Ambas veem a flexibilidade e adaptação às crianças como essenciais, mas a educadora JIA sublinha mais o aspeto do interesse e da motivação da criança, ou seja, cada criança é "um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender" (Silva et al, 2016, p. 8).

Sobre as questões colocadas no Bloco IV do guião, que menciona a organização e desenvolvimento das rotinas, a Educadora JI defende que as rotinas devem ser baseadas nas necessidades do grupo e na segurança tanto das crianças como da própria educadora: *"As rotinas são organizadas tendo em conta a organização do tempo, organização das vontades deles e aquelas coisas que são absolutamente necessárias de fazer."* A Educadora JIA diz que o conhecimento prévio do grupo é fundamental para adaptar rotinas (especialmente em função da idade). Em relação ao planeamento a Educadora JI valoriza o planeamento diário como rotina estruturante: *"Planeamento, tempo de trabalho, tempo de brincar, tempo de arrumar, tempo de brincar livremente, o recreio, o estar livremente, o tempo de ouvir e contar histórias, o tempo de conversar"* e a Educadora JIA destaca a importância da higiene e de contar histórias, mas não refere um planeamento formal diário como rotina.

Silva et al. (2016), afirma que "o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças" (p. 27). As crianças precisam de tempo para

> prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem. (p. 27)

No Bloco V, sobre a participação das crianças, as respostas da Educadora JI destacam a importância do envolvimento da criança na criação da rotina, mas a Educadora JIA refere que as crianças podem participar, mas era importante "*escrever as regras da sala e eles é que diziam as regras",* ou seja, a participação é voltada para as regras de comportamento. Ambas valorizam a participação das crianças, mas a Educadora JI evidencia uma participação mais ativa na construção das rotinas diárias.

Segundo Silva et al. (2016), a criança ao participar ativamente no processo garante "a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo" (p.12). Assim, é importante salientar o papel da criança como agente do processo educativo e "reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem" (p.16).

No último bloco do guião, sobre as dificuldades na Organização das Rotinas, a Educadora JI não identifica dificuldades. Pelo contrário, vê a rotina como um fator de segurança e estrutura. A Educadora JIA reconhece dificuldades, *"Às vezes os grupos são difíceis de entender essa rotina e depende muito de cada grupo*", propondo estratégias como músicas ou histórias para transições.

A rotina na Educação Pré-Escolar torna-se segura porque é “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al, 2016, p. 27).

A participação das crianças nos processos do quotidiano educativo é um dos princípios orientadores das OCEPE, que enfatizam a importância de contextos democráticos, onde a criança tem voz e é encorajada a participar ativamente na construção da vida do grupo. Esta participação deve ser gradual, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança e promovendo a sua autonomia, curiosidade e sentido de responsabilidade (Silva et al., 2016, p. 21).

Neste contexto, as respostas das educadoras revelam diferentes conceções e práticas quanto ao envolvimento das crianças. A Educadora JI destaca a importância de incluir as crianças na criação da rotina, numa perspetiva participativa e contínua. Esta abordagem coloca a criança no centro do processo educativo, permitindo-lhe não apenas compreender as regras e os ritmos do grupo, mas também contribuir para a sua construção. Esta visão está alinhada com os princípios das OCEPE, que encorajam práticas pedagógicas baseadas na escuta.

Por outro lado, a Educadora JIA valoriza também a participação, mas esta está limitada à definição de regras de comportamento, atribuindo às crianças um papel ativo apenas em momentos pontuais e predefinidos. Ainda que esta prática revele uma preocupação com a inclusão das crianças nos processos do grupo, apresenta-se como uma abordagem menos promotora da autonomia e da participação contínua.

Já a Educadora C apresenta uma abordagem progressiva e sensível ao desenvolvimento da criança, afirmando que, no início do ano letivo, as rotinas são muito organizadas e estruturadas, mas que, à medida que as crianças crescem e ganham maturidade, estas rotinas vão sendo “*aliviadas*” e adaptadas. Esta prática revela uma intencionalidade pedagógica alinhada com a promoção da autonomia e com o respeito pelo ritmo individual de desenvolvimento, princípios fundamentais das OCEPE e também da pedagogia de Maria Montessori. A educadora reconhece que a capacidade de participação da criança evolui com a sua experiência e desenvolvimento.

4.1.1 Análise e interpretação dos dados das entrevistas às crianças

A entrevista às crianças da sala de Educação Pré-Escolar[7] foi realizada de uma forma lúdica com o apoio da personagem "*Minimoni*", que permitiu recolher informações sobre a

[7] Transcrição das entrevistas no Anexo I.

perceção das crianças relativamente às rotinas diárias na sala. O ambiente descontraído e o recurso ao fantoche facilitaram a participação espontânea e genuína das crianças.

No guião da entrevista, o Bloco I corresponde ao assentimento informado.

Nas questões colocadas no âmbito do Bloco II, as crianças demonstraram reconhecer claramente as várias etapas que compõem o seu dia na escola, ambas referiram o início do dia com a realização do Plano Individual de Trabalho (PIT) *"Eu chego e faço o plano"* (Criança 1), seguido da ida para as áreas escolhida *"Vamos para as nossas áreas e depois quando está na hora da frutinha vamos comer" "* (Criança 2)*,* ou seja, revelaram também a sequência de momentos, como a "hora da fruta", brincadeira no exterior, almoço, presenças, lanche e atividades específicas (ex: música).

A brincadeira na rua foi destacada como uma das atividades preferidas (Criança 1). As áreas de "trabalhos" e "jogos" foram mencionadas como preferidas por uma das crianças (Criança 2); as construções e os trabalhos foram apontados como atividades de menor preferência.

Segundo Silva et al. (2016), o "espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer" (p. 27). Sempre que possível, as crianças iam ao espaço exterior e se fosse possível as atividades tinham lugar no espaço exterior, sendo que este "tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas" (Silva et al, 2016, p. 27).

As crianças mostraram ter consciência da estrutura do PIT, sabendo que a folha se divide em três partes: manhã, rua e tarde e entendem também que, ao preencher o plano, devem escolher uma área por tempo e que não podem mudar de área depois da escolha.

As respostas evidenciaram que as crianças interiorizaram regras básicas da organização das rotinas (ex: esperar pela chamada da "caixinha", formar o "comboio", escolha de áreas no PIT sem alterações posteriores) e que após o almoço, a sequência de atividades é bem reconhecida: *"Depois do almoço vou para a rua brincar e depois vou marcar as presenças e oiço uma história e vou para as áreas" (*Criança 2).

Após o lanche, as crianças referem a continuidade das atividades, como a participação em aulas*: "Depois do lanche vou para a aula*." (Criança 2), (por exemplo, aula de música).

Em suma, a análise das respostas revela que as rotinas são reconhecidas, como também valorizadas pelas crianças, desempenhando um papel fundamental na promoção da sua autonomia, responsabilidade e organização do tempo.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho foi possível aprofundar o conhecimento sobre o papel das rotinas no contexto da educação de infância, reconhecendo a sua importância enquanto elemento estruturante do dia-a-dia em Creche e Jardim de Infância. Longe de representarem apenas uma organização funcional do tempo, as rotinas revelam-se fundamentais para a construção de um ambiente seguro, previsível e propício ao desenvolvimento global da criança.

Através da investigação realizada e da experiência em contexto educativo, constatou-se que as rotinas contribuem para a promoção da autonomia, da responsabilidade, do sentido de pertença e da participação ativa das crianças. Cada momento da rotina – desde a chegada, passando pelas refeições, higiene, atividades estruturadas e tempo livre – constitui uma oportunidade de aprendizagem, de interação social e de construção de competências essenciais.

As práticas observadas e implementadas, fundamentadas numa abordagem intencional e refletida, permitiram verificar que a integração das crianças nas rotinas, com espaço para escolha, expressão e envolvimento, favorece uma educação mais humanizada, centrada na criança como protagonista do seu processo educativo. A articulação entre as rotinas e as atividades pedagógicas, aliada a uma observação atenta e à escuta ativa, revelou-se essencial para responder às necessidades e interesses do grupo.

No decorrer do estágio, foi possível atingir com sucesso os objetivos inicialmente propostos, refletindo uma prática pedagógica consciente, intencional e fundamentada, tanto em Creche como na Educação Pré-Escolar. Compreender a importância das rotinas nestes contextos revelou-se essencial para a promoção do bem-estar, do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, confirmando-se que rotinas bem estruturadas e previsíveis contribuem para a segurança emocional e para a criação de um ambiente educativo de qualidade.

Foram identificadas e exploradas as principais caraterísticas das rotinas em ambos os contextos, nomeadamente a flexibilidade, a consistência, a previsibilidade e a sua adequação às necessidades e interesses das crianças. As rotinas deixaram de ser meros momentos funcionais para se tornarem oportunidades educativas, onde se valorizou a intencionalidade pedagógica em cada ação e interação.

Neste sentido, as práticas desenvolvidas evidenciaram uma clara intencionalidade nos momentos de cuidado e nas rotinas diárias, como o acolhimento, as refeições, a higiene ou o repouso, promovendo uma relação próxima e responsiva com as crianças, reconhecendo-as como participantes ativos e competentes no seu processo de desenvolvimento.

Foi também possível proporcionar, de forma contínua, oportunidades para que as crianças construíssem a sua autonomia, incentivando a exploração, a tomada de decisões e a participação ativa nas rotinas do dia-a-dia. Com gestos simples, mas consistentes – como permitir que as crianças escolhessem onde se sentar, arrumassem os seus objetos ou colaborassem nas tarefas do grupo – fomentou-se a responsabilidade e a progressiva independência.

Assim, todos os objetivos delineados foram cumpridos de forma consciente e refletida, sendo possível constatar o impacto positivo que uma abordagem intencional às rotinas tem no crescimento integral das crianças. Esta experiência reforçou a importância de olhar para as rotinas não como tempos de transição, mas como momentos centrais da ação pedagógica, dotados de significado, potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

Importa referir que, aquando da realização do estágio, as atuais Orientações Pedagógicas para Creche ainda não se encontravam publicadas, o que constituiu uma limitação no sentido de não haver um referencial nacional atualizado e específico que orientasse a prática pedagógica com crianças até aos três anos. A inexistência deste documento implicou a necessidade de recorrer a outros referenciais teóricos e normativos, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), adaptadas à realidade da Creche, bem como a autores de referência na área da educação de infância, como Gabriela Portugal ou Júlia Oliveira-Formosinho entre outros, que defendem uma prática centrada na criança, na qualidade das interações e na organização de contextos educativos significativos. Apesar dessa limitação, foi possível desenvolver uma intervenção pedagógica fundamentada e intencional, ainda que se reconheça que a presença das atuais OPC (Marques et al., 2024) teria enriquecido e sustentado mais diretamente a reflexão e a ação educativa em contexto de Creche.

O percurso realizado durante o estágio e estudo realizado reforçam, assim, a importância de uma planificação flexível, mas consistente, que valorize as rotinas diárias como parte integrante do currículo e que reconheça o potencial educativo dos pequenos gestos e dos momentos quotidianos. Cabe aos profissionais de educação de infância criar contextos onde as rotinas não sejam meramente repetitivas, mas sim vivências significativas que potenciem o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Referencias bibliográficas

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.* Universidade Aberta. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%c3%a7%c3%a3o%20qualitativa%20em%20educa%c3%a7%c3%a3o.pdf

Barbosa, M. C. (2006). *A rotina na educação infantil: Um tempo para as crianças*. Artmed.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias.* Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao

Cardona, M. J. (2005). *Infância e educação - investigação e práticas.* GEDEI / Porto Editora.

Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora.

Cordeiro, M. J. (2012). *Educação da infância: Fundamentos, currículos e práticas pedagógicas*. Edições Pedago.

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. 13(2) (Dez. 2009) 355-379.* https://hdl.handle.net/1822/10148

Despacho n.º 5220/97. *Homologação da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* Diário da República, 2.ª série, n.° 178-4-8-1997.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A pedagogia-em-participação: Contextos para a infância e formação*. Porto Editora.

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6.ª ed.). Pearson.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *A criança em ação* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Jaú, P., & Santos, L. (2008). *A qualidade do jardim de infância: A abordagem de Laevers.* Gailivro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série, n.º 237.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro: *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, 1.ª série-A, n.º 3

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro: *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10.

Lemos, Â. 2017. *Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro.* Cadernos de Educação de Infância, 5-10.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.* Edições Colibri.

Marchão, A., & Henriques, H. (2018). *Investigação com crianças: reflexáo sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista.* Aula, Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca, (24), 135-144. https://doi.org/https://doi.org/10.14201/aula201824135144

Marques, A. (Coord), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Martins, H. (2004). *Metodologia Qualitativa de Pesquisa.* Educação e Pesquisa (30) 2, 289-300. https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf

Montessori, M. (1949). *A mente da criança: A mente absorvente*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo.* Contraponto.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Observação em contexto educativo: Fundamentação, modalidades e estratégias.* Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). *A construção do conhecimento pedagógico: Formação de professores e ação docente*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia em participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza. Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação (pp. 29–60). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Machado, I., Sousa, J., Araújo, S., & Lino, D. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche.* Porto Editora.

Portaria n. º 262/2011, Art. º 3 e 4.º. Portaria n.º 262/2011. *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República – I Série — N.º 167 — de 31 de agosto de 2011.

Portugal, G. (1998). *A creche: primeiras experiências de vida e educação*. In G. Portugal (Coord.), Creche: primeiras experiências de vida e educação (pp. 11–34). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (Coord.), Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche.* Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)/ Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.) (Documento não homologado pelo Ministério da Educação). Disponível em: https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf

Portugal, G. (2017). *O currículo em creche. Que Cidadão do século XXI aos 3 anos de idade?*. Revista Humanidades e Inovação, 4(1), 56-65. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/295

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian

Rodrigues, M. E. (2009). *Didática e desenvolvimento curricular: Para uma compreensão da escola e do trabalho dos professores*. Porto Editora.

Rodrigues, J. (2018). *Plano individual de trabalho (PIT): um instrumento de Avaliação em Participação.* [Relatório Final, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Portalegre. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23371/1/Jessica%20Rodrigues_Relatório%20Final_Plano%20Individual%20de%20Trabalho%20%28PIT%29l.pdf

Rosa, D. S. M. (2018). *O lugar dos materiais não-estruturados em creche e jardim de infância* [Relatório do Projeto de Investigação, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20042

Sarmento, M. J., & Silva, P. L. (2017). *As crianças e a infância: Perspectivas sociopedagógicas*. Edições Afrontamento.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (Trad. Beatriz Afonso Neves). Porto Alegre.

Anexos

Anexo A: Instrumentos de Recolha de Dados do Contexto de Creche

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO[8]

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código Postal: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Coordenador/ diretor do estabelecimento educativo: _____

Diretor Pedagógico: _____

Data: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento? (Por favor, assinale com X no correspondente).

a) Público

Ministério da Educação ____

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social ____

Outros ____

b) Privado

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) ____

Particular e Cooperativo ____

Outros ____

2. Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz ____

[8] Ficha adaptada do Manual DQP
Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo ____

Edifício adaptado ____

E.B.I. (Escola Básica Integrada) ____

Outros ____

3. São os únicos locatários/arrendatários?

Sim ____

Não ____

Se não são, diga quem são os outros _____

Crianças

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a instituição?

4 -5 meses	6-7 meses	8-9 meses	10-11 meses	1-2 anos	3-4 anos	5-6 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas à data? ____

6. Quantas crianças existem em lista de espera? ____

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar a instituição? ____

8. Quantas salas de atividades existem na instituição? ____

9. Qual a lotação máxima de cada sala? ____

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos Heterogéneos ____ Grupos Homogéneos ____

11. Horário do estabelecimento:

Hora de abertura: _____ Hora de encerramento: _____

Qual a duração da componente letiva?

Manhã: _____

Tarde: _____

Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã: _____

Tarde: _____

Qual o horário do almoço? _____

Quem presta esse serviço? _____

12. Organograma do estabelecimento:

13. Horários das pessoas que trabalham na instituição:

Nomes	Categorias	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

14. Qual o rácio adulto/criança na instituição?

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança

15. Qual o grau de participação da família na instituição?

Nula ____ Pontual ____

Frequente ____ Festas ____

Reuniões ____ Atividades e/ou projetos ____

Se a família participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

_____

_____

16. Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio Sim ____ Não ____

Outros técnicos Sim ____ Não ____

Quais? _____

Financiamento

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (Incluindo todas as despesas).

_____

_____

18. Contribuição financeira dos pais

Mensalidade única: _____

Outras fontes de financiamento:

Autarquias: _____ montante: _____

Projetos: _____ montante: _____

Outros: _____ montante: _____

Comunidade Local

19. Qual a localização geográfica da instituição?

Área urbana ____

Área suburbana ____

Área rural ____

20. Indique o número de famílias das crianças que frequentam a instituição que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos: _____

21. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim ____

Não ____

Se sim, quantas? ____

22. Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

_____

23. Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico? _____

24. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português?

25. Qual a proveniência dessas crianças?

_____

26. Qual o número de crianças de minorias étnicas? _____

27. Observações

_____

_____

_____

_____

_____

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Anexo B – Instrumentos de Recolha de Dados do Contexto de Creche

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES[9]

Sala: _____

Educadora de Infância titular: _____

Faixa etária das crianças: _____

Data: _____

O Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m^2.

_____

_____

2. Áreas em que está organizada e designação.

_____

_____

_____

3. Organização do espaço/sala:

3.1. Planta da sala

[9] Ficha adaptada do Manual
DQP Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

3.1.1. Materiais disponíveis na sala.

_____

_____

_____

_____

3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

_____

_____

_____

4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.

☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;

☐ Vestiários;

☐ Acessos próprios para cadeira de rodas;

☐ Placares/Expositores;

5.Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

_____

_____

_____

6. Descreva as seguintes instalações

6.1 Sanitários para crianças

_____

_____

6.1.2 Dormitório(s)

_____

_____

_____

6.1.3 Cozinha

_____

_____

6.1.4 Refeitório

_____

_____

6.1.5 Sala de professores e casa de banho para adultos

_____

_____

6.1.6 Sala destinada aos pais (e à comunidade)

_____

_____

6.1.7 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

_____

_____

6.1.8 Secretaria

_____

_____

Espaço Exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

☐ Sim ☐ Não

1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

_____

_____

1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

_____

_____

1.3 Qual a área do espaço exterior em m^2?

Área coberta _____. Descoberta _____

2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.

☐Utensílios de exterior (pás, bolas)
☐Arrecadação exterior
☐Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
☐Caixa de areia
☐Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
☐Jardim/Horta
Outros?Quais?
_____

2.1 Considera os materiais suficientes?

☐ Sim ☐ Não

Porquê?
_____
_____

Características gerais do Contexto Educativo

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

1.1 Novo ☐

1.2 Velho ☐

1.3 Usado, mas em bom estado ☐

Obs:_____
_____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim☐ Nã☐

Obs:_____
_____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

_____

_____

_____

3.1 Medidas preventivas (Covid-191) das crianças e do pessoal:

_____

_____

_____

4. Medidas de segurança do equipamento:

_____

_____

_____

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais: _____.

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Anexo C – Instrumentos de Recolha de Dados do Contexto de Creche e Educação Pré-escolar

FICHA DO/A EDUCADOR /A DE INFÂNCIA[10]

Nome: _____

Idade: _____

Habilitações:

a) Habilitações académicas/profissionais:

(__) Bacharelato

(__) Licenciatura Na área de_____

(__) Complemento formação Na área de _____

(__) Curso de especialização

(__) Mestrado Na área de _____

(__) Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa:

c) Anos de serviço: _____

d) Anos de serviço neste estabelecimento: ____

e) Anos de serviço em creche: _____

[10] Ficha adaptada do Manual DQP
Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

1. FINALIDADES E OBJETIVOS

a) Na sua opinião, quais são as principais finalidades da creche?

R:

b) Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Têm algum tipo de apoio? Se sim, qual?

R:

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Que referenciais ou modelos pedagógicos utiliza para desenvolver essas experiências de aprendizagem?

R:

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

a) Que estratégias são utlizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

R:

b) Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

R:

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

a) Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

Planeamento:

Desenvolvimento:

Documentação:

Monitorização:

Avaliação:

b) Qual o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

R:

c) Quais os critérios que utiliza na realização da planificação?

R:

d) Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

R:

5. PESSOAL

a) Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

R:

b) Considera adequada a formação inicial dos adultos?

R:

c) O estabelecimento dá apoio à formação contínua do pessoal? De que forma?

R:

d) Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

R:

6. ESPAÇOS

a) Considera o ambiente educativo adequado para o grupo de crianças?

R:

b) Gostaria de o melhorar? Como?

R:

c) Acha que o espaço está devidamente preparado para crianças com NEE?

R:

7. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?

R:

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

a) Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe, de género, de língua materna, éticas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outros?

R:

b) O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

R:

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

a) Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

R:

b) Quais são as relações que se estabelecem entre a creche e as famílias? E entre a creche e a comunidade?

R:

c) Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

R:

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

O que é feito no estabelecimento para garantir a qualidade?

R:

Gostaria de acrescentar mais alguma nota que considere relevante relativamente a este contexto educativo?

R:

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Anexo D: Instrumentos de Recolha de Dados do Contexto de Jardim de Infância

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO[11]

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código Postal: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Coordenador/ diretor do estabelecimento educativo: _____

Diretor Pedagógico: _____

Data: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento? (Por favor, assinale com X no correspondente).

Público

b) Ministério da Educação ____

c) Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social ____

Outros ____

Privado

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) ____

Particular e Cooperativo ____

[11] Ficha adaptada do Manual DQP
Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

Outros ____

Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz ____

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo ____

Edifício adaptado ____

E.B.I. (Escola Básica Integrada) ____

Outros ____

São os únicos locatários/arrendatários?

Sim ____

Não ____

Se não são, diga quem são os outros _____

Crianças

Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a instituição?

3-4 anos	5-6 anos

Qual o número total de crianças inscritas à data? ____

Quantas crianças existem em lista de espera? ____

Quantas crianças estão realmente a frequentar a instituição? ____

Quantas salas de atividades existem na instituição? ____

Quantas salas existem para cada valência? ____

Qual a lotação máxima de cada sala? ____

Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos Heterogéneos ____

Grupos Homogéneos ____

Horário do estabelecimento:

Hora de abertura: _____ Hora de encerramento: _____

Qual a duração da componente letiva?

Manhã: _____

Tarde: _____

Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã: _____

Tarde: _____

Qual o horário do almoço? _____

Quem presta esse serviço? _____

Organograma do estabelecimento:

Horários das pessoas que trabalham na instituição:

Nomes	Categorias	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

Qual o rácio adulto/criança na instituição?

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança

Qual o grau de participação da família na instituição?

Nula ____ Pontual ____

Frequente ____ Festas ____

Reuniões ____ Atividades e/ou projetos ____

Se a família participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

_____

_____

Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio Sim ____ Não ____

Outros técnicos Sim ____ Não ____

Quais? _____

Financiamento

Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (Incluindo todas as despesas).

_____

Contribuição financeira dos pais

Mensalidade única: _____

Outras fontes de financiamento:

Autarquias: _____ montante: _____

Projetos: _____ montante: _____

Outros: _____ montante: _____

Comunidade Local

Qual a localização geográfica da instituição?

Área urbana ____

Área suburbana ____

Área rural ____

Indique o número de famílias das crianças que frequentam a instituição que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos: _____

Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim ____

Não ____

Se sim, quantas? ____

Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

_____

Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico? _____

Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português? _____

Qual a proveniência dessas crianças? _____

Qual o número de crianças de minorias étnicas? _____

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Anexo E – Instrumentos de Recolha de Dados do Contexto de Jardim de Infância

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES EM JARDIM DE INFÂNCIA[12]

Sala: ____

Educadora de Infância titular: _____

Faixa etária das crianças: _____

Data: _____

O Espaço Interior

4. Dimensões do espaço em m^2.

5. Áreas em que está organizada e designação.

6. Organização do espaço/sala:

6.1. Planta da sala

[12] Ficha adaptada do Manual DQP
Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

6.1.1. Materiais disponíveis na sala.

3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.

☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;

☐ Vestiários;

☐ Acessos próprios para cadeira de rodas;

☐ Placares/Expositores;

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

6.1 Sanitários para crianças

6.1.2 Cozinha

6.1.3 Refeitório

6.1.4 Sala de professores e casa de banho para adultos

6.1.5 Sala destinada aos pais (e à comunidade)

6.1.6 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

6.1.7 Secretaria

Espaço Exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

☐ Sim ☐ Não

1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

1.3 Qual a área do espaço exterior em m^2?

Área coberta _____. Descoberta _____

2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.

☐ Utensílios de exterior (pás, bolas)
☐ Arrecadação exterior
☐ Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
☐ Caixa de areia
☐ Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
☐ Jardim/Horta
Outros? Quais?
2.1 Considera os materiais suficientes?

☐ Sim ☐ Não

Porquê?

Características gerais do Contexto Educativo

6. Estado de conservação do equipamento e do material.

1.1 Novo ☐

1.2 Velho ☐

1.3 Usado, mas em bom estado ☐

7. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim ☐ Nã ☐

8. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

8.1 Medidas preventivas (Covid-191) das crianças e do pessoal:

9. Medidas de segurança do equipamento:

10. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais:

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade

ANEXO F: GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS - Educadoras

Formulário de Consentimento Informado

Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estou a realizar um estudo de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulado "O dia-a-dia das crianças. O sentido dos cuidados e das rotinas no contexto de Creche e Jardim de Infância" com a orientação da Professora Doutora Amélia Marchão. Os objetivos da investigação passam por entender qual o significado das rotinas na sala de Creche e de Educação Pré-Escolar e qual é a participação das crianças na organização e realização das rotinas.

A sua participação neste estudo é fundamental e, neste sentido, gostaria de contar com o seu consentimento para que lhe possa fazer uma entrevista semiestruturada cujos resultados serão devidamente integrados na investigação. As respostas dadas por si serão tratadas e analisadas respeitando o anonimato e a confidencialidade necessária, e poderá desistir da entrevista a qualquer momento uma vez que a sua participação é voluntária.

Tendo em conta que gostaria que a entrevista fosse gravada, peço o seu consentimento para a gravação da mesma na plataforma Zoom, uma vez que facilita o trabalho de transcrição da entrevista. No final do trabalho de investigação todo o material gravado poderá ser devolvido à entrevistada ou é destruído a fim de preservar a confidencialidade do material.

Data:

Nome da educadora de infância:

Nome da investigadora:

Guião da entrevista à Educadora da Creche e da Educação Pré-escolar Pré-Escolar

O presente Guião destina-se à entrevista às educadoras de infância com quem realizamos a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância. Com esta entrevista semiestruturada, de um modo geral, pretende-se conhecer as perspetivas das Educadoras de Infância acerca das rotinas, a importância que lhe atribuem, que lugar ocupam no contexto da educação de infância e as oportunidades de aprendizagem para as crianças que as mesmas oferecem. Para uma melhor organização do guião, o mesmo foi dividido em seis blocos, cada um com a respetiva designação, a saber: Bloco I - "Consentimento informado"; Bloco II - "Identificação"; Bloco III - "Conceções sobre a(s) rotina(s) na Creche/no Jardim de Infância"; Bloco IV - "Princípios que presidem à organização e desenvolvimento da(s) rotina(s), bem como identificar a importância que a educadora lhe atribui ; Bloco V - "Participação das crianças na definição, organização e realização das rotinas"; Bloco VI - "Dificuldades na organização das rotinas". Cada bloco apresenta objetivos e questões orientadoras, como forma de tornar a sua interpretação mais percetível.

Bloco temático	**Objetivos**	**Questões**	**Observações**
I - Consentimento informado		Perguntar à educadora cooperante se quer participar na entrevista e responder a algumas perguntas. Informar a educadora cooperante que, se não souber ou quiser, não precisa de responder às perguntas.	
II - Identificação	Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante.	Quais as suas habilitações académicas e profissionais? Há quanto tempo desenvolve a sua profissão como educadora de infância? Quantos anos de serviço tem na valência de Creche/ Pré-Escolar?	

III - Conceções sobre a(s) rotina(s) na Creche/no Jardim de Infância	Qual a conceção de rotina da educadora cooperante.	O que entende por rotina no contexto de Creche/Jardim-de-Infância? Na sua opinião devemos falar em rotina na Creche/no Jardim de infância ou em rotinas? Porquê? Que características deve(m) ter a(s) rotina(s)?	Depois da segunda pergunta usar o que mais se adequar – rotina / rotinas
IV - Identificar os princípios que presidem à organização e desenvolvimento da(s) rotina(s), bem como identificar a importância que a educadora lhe atribui	Identificar os princípios e a importância	Como define e organiza a(s) rotina(s) na sua sala de atividades? Que princípios lhe servem de base para a organização da(s) rotina(s)? Se tivesse de caraterizar a(s) rotina(s) da sua sala, que adjetivos utilizaria? Quais são a(s) rotina(s) que considera mais importantes dentro de uma sala de atividades e na instituição educativa em geral? Durante o ano letivo a(s) rotina(s) da sua sala sofrem alterações? Porquê?	A pergunta dois só deve ser colocada se na primeira não forem referidos os princípios.

V - Participação das crianças na definição, organização e realização das rotinas	Identificar a participação das crianças na definição e organização da(s) rotina(s)	Qual o papel das crianças na organização e na gestão da(s) rotina(s) na sua sala de atividades? Como é que, em cada ano letivo, define a(s) rotina(s) a implementar e como as adapta ao grupo de crianças? Tem alguma estratégia/procedimento que desenvolva com as crianças para a compreensão dos diferentes momentos da rotina?	
VI - Dificuldades na organização das rotinas	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.	Existem dificuldades na definição e na realização da(s) rotina(s)? Se sim, quais são as maiores dificuldades na definição e desenvolvimento da(s) rotina(s)? E como as ultrapassa?	

ANEXO G: GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS - crianças

Formulário de Consentimento Informado para a entrevista com as crianças

Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar

No âmbito do estudo de investigação no Mestrado em Educação Pré-Escolar que estou a realizar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, intitulado "O dia-a-dia das crianças. O sentido dos cuidados e das rotinas no contexto de Creche e de Jardim de Infância", solicito o seu consentimento para que o seu educando possa participar na presente investigação através de uma pequena entrevista. Esta tem como objetivos: o conhecimento das rotinas, qual o interesse do seu educando em relação ao tema e as oportunidades de aprendizagem relacionadas com as rotinas da sala de atividades.

Prevê-se que esta entrevista possa levar entre 10 a 20 minutos. A participação do seu educando consistirá na interação com um fantoche sobre as rotinas da sua sala de atividades que irá colocar algumas perguntas, como: Das coisas que fazes sempre de manhã o que é que gostas mais? E o que gostas menos?; Quando fazes o Plano Individual de Trabalho (PIT) divides a folha em quantos tempos?; Depois do lanche, o que fazes até ir para casa?

Os dados recolhidos serão gravados em áudio, sendo usados unicamente nesta investigação e posteriormente destruídos, pelo que a confidencialidade está assegurada, bem como o anonimato. No entanto, a seguir à realização da entrevista, a seu pedido, poderei disponibilizar, para audição, a gravação áudio realizada.

A participação do seu educando é voluntária e o mesmo poderá desistir a qualquer momento.

Muito obrigada.

Declaro que entendi o conteúdo da investigação e autorizo o meu educando (nome completo)

_____

_____ a participar na mesma.

Assinatura do Encarregado de Educação

Guião da entrevista às crianças da Educação Pré-Escolar

O presente Guião destina-se à entrevista às crianças do grupo de Educação Pré-escolar com que realizamos a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância. Com esta entrevista semiestruturada, de um modo geral, pretende-se conhecer as perspetivas das crianças acerca das rotinas na sala de atividades, a importância que lhe atribuem e as oportunidades de aprendizagem.

Para a realização da entrevista utiliza-se, como recurso, um fantoche de mão, de modo a interagir com as crianças, tornando a entrevista numa conversa amistosa.

Para uma melhor organização do guião, o mesmo foi dividido em três blocos, cada um com a respetiva designação, a saber: Bloco I - Assentimento informado; Bloco II - Relação entre a entrevistadora e o entrevistado; Bloco III - conceções sobre a(s) rotina(s) no Jardim de Infância. Cada bloco apresenta objetivos e questões orientadoras, como forma de tornar a sua interpretação mais percetível.

Inicialmente apresenta-se o fantoche que se chama "*Minimoni*" e pergunta-se à criança se querem participar na entrevista e responder a algumas perguntas que a "*Minimoni*" vai fazer.

Algumas perguntas que a "*Minimoni*" vai fazer são:

- Todos os dias, quando chegas à sala, o que costumas fazer? E depois disso o que vais fazer?
- Das coisas que fazes sempre de manhã, o que é que gostas mais? E o que gostas menos?
- Quando fazes o Plano Individual de Trabalho (PIT) divides a folha em quantos tempos?
- No PIT escolhes duas áreas da sala. Quais são as que tu mais gostas? E as que menos gostas?
- Quando escolhes as áreas para escrever no PIT não podes mudar ou podes escolher duas áreas no tempo da manhã/tarde?
- A seguir ao almoço, o que costumas fazer até à hora do lanche?
- Depois do lanche, o que fazes até ir para casa?

Bloco Temático	**Objetivos**	**Questões**	**Observações**
I - Consentimento informado	Saber se a criança quer participar na entrevista e responder a algumas perguntas que a "*Minimoni*" vai fazer. Informar a criança que, se não souber ou não quiser pode não responder às perguntas da "Minimoni". Informar as crianças que as suas respostas são muito importantes e são para um trabalho da escola.	Queres participar na entrevista e responder a algumas perguntas que a "*Minimoni*" vai fazer?	
II - Relação entre a entrevistadora/entrevistado	Criar um clima de empatia com os entrevistados através de um fantoche.	A "*Minimoni*" veio visitar a tua sala porque quer conhecer as ruas rotinas. Queres-lhe contar o que fazer num dia na tua sala de atividades?	Desenvolver um ambiente de confiança e empatia.
III Conceções de rotina(s) na sala de jardim de infância	Conhecer a(s) rotina(s) da sala de atividades.	Todos os dias, quando chegas à sala, o que costumas fazer? E depois disso o que vais fazer? Das coisas que fazes sempre de manhã, o que é que gostas mais?	

	Entender os gostos da criança em relação a(s) rotina(s). Saber se a criança tem noção da divisão do tempo Entender os gostos da criança em relação às áreas da sala de atividades Conhecer a rotina do PIT e ter noção da quantidade de áreas escolhidas. Saber se a criança é capaz de fazer uma sequência de acontecimentos, descrevendo a sua rotina diária no jardim de infância.	E o que gostas menos? Quando fazes o Plano Individual de Trabalho (PIT) divides a folha em quantos tempos? No PIT escolhes duas áreas da sala. Quais são as que tu mais gostas? E as que menos gostas? Quando escolhes as áreas para escrever no PIT não podes mudar de área ou podes escolher duas áreas no tempo da manhã/tarde? A seguir ao almoço, o que costumas fazer até à hora do lanche? Depois do lanche, o que fazes até ir para casa?	

Anexo H - Transcrição das Entrevistas Semiestruturadas (Educadoras)

Educadora Cooperante da Creche (Educadora C)

Bloco 1

Vamos iniciar a nossa entrevista, que tem seis blocos, sendo que o primeiro bloco é o consentimento e o segundo bloco é a identificação e a pergunta é: quais são as suas habilitações académicas e profissionais.

Licenciatura. Educadora de infância.

Bloco 2

E a outra é há quanto tempo é que desenvolve a sua profissão como educadora de infância?

8, 9 anos.

E quantos anos tem de serviço na valência de creche?

7

Bloco 3

Então vamos para o terceiro bloco que são as conceções sobre as rotinas na creche. E a pergunta é o que entende por rotina no contexto de creche?

A prioridade da creche é o que move a creche é para isso que cá estamos.

A segunda pergunta é: na sua opinião devemos falar em rotina na creche ou em rotinas?

Em rotinas, porque também podemos alterar a rotina, dependendo da faixa etária, do grupo e das vivências que estamos a passar.

E que características é que devem ter essas mesmas rotinas?

Características como?

Que características é que a Educadora acha que devem ter essas rotinas na sala de creche?

Principalmente em termos de horário, manter, não ultrapassar muito ali os limites do horário para eles terem perceção também de tempo, dos acontecimentos eles devem de os conseguir prever para isso é que serve a rotina para conseguirem eles prever os acontecimentos. Deve ser uma rotina muito estruturada, não querendo dizer que não se fuja a ela quando assim tem de ser.

Bloco 4

Certo, obrigada. Agora vamos entrar no quarto bloco que é a identificação dos princípios que presidem à organização do desenvolvimento dessas rotinas. Como é que define e organiza as rotinas na sua sala de atividades?

Tenho sempre primeiro em conta a faixa etária e o grupo, as características do grupo e muito individualmente porque como são de creche as rotinas são ainda muito individuais embora eles no meu grupo agora já consigam fazer algumas atividades, tarefas autonomamente, mas sempre com supervisão do adulto, tem de ser sempre ainda estruturado e organizado e supervisionado.

E que princípios lhe servem de base para a organização dessas rotinas?

Principalmente os interesses deles, quais são as suas aquisições a fazer, qual é que é o nosso trabalho a orientar para aquisições do grupo e individuais e a partir dai organizamos o nosso dia.

E se tivesse de caracterizar as rotinas na sua sala de atividade que adjetivos é que utilizaria?

Adjetivos, é difícil porque estamos muito pela autonomia. Em adjetivos é difícil.

Certo, mas já me conseguiu responder porque é a autonomia da criança.

É, é. Por exemplo agora estamos muito no xixi, no ir sozinho, fazer a maior parte das coisas sozinho autonomamente.

Dentro da sua sala de atividades quais são as rotinas ou a rotina que considera mais importante?

Higiene.

E dentro da instituição educativa em geral existe alguma rotina que ache importante ou não?

Na instituição? Nós em espaço instituição ou da instituição para connosco?

Da instituição para com vocês, se existe assim alguma rotina que a instituição tenha que diga que é importante para si?

Só se for as atividades extra, que faz parte da nossa rotina e é dado pela instituição.

E durante o ano letivo as rotinas na sua sala sofrem alguma alteração?

Sofrem.

Porquê?

Consoante as necessidades deles.

Bloco 5

Vamos entrar agora no quinto bloco que é a participação das crianças nessa mesma definição e organização. Qual é o papel das crianças na organização e na gestão das rotinas na sua sala de atividades?

Qual é o papel delas?

Sim, qual é o papel das crianças nessa mesma rotina.

Voltamos ao mesmo é a autonomia. Estamos também muito a trabalhar a escolha, eles terem opinião e o que é que querem fazer por exemplo na rotina, em atividade livre eles já escolhem o que querem, eles já vão tendo um papel mais ativo na sua própria rotina, em termos de escolha.

Certo e como é que em cada ano letivo define as rotinas a implementar e como é que as adapta ao grupo de crianças? Ou seja, no início do ano letivo como é que a educadora organiza essas mesmas rotinas e como é que as adapta ao grupo de crianças?

As rotinas são ao início do ano letivo são muito, muito organizadas, são muito, muito cumpridas, ao longo do ano letivo vamos aliviado por assim dizer, porque já se começam a tornar mais crescidos, já conhecem essa rotina logo já se pode ir aliviando um pouco e introduzir outras.

E tem alguma estratégia ou procedimento que desenvolva com as crianças para que elas consigam compreender esses diferentes momentos?

Perguntar o que vamos fazer agora.

Bloco 6

Vamos entrar agora no último bloco, que é as dificuldades na organização das rotinas. Existem algumas dificuldades na definição e na realização das rotinas para si?

As vezes em termos de gestão pessoal porque é mais fácil se tivermos o pessoal todo dentro da sala em termos de adultos e uma estar com o grupo e os outros permitir que eles executem alguma coisa ou que fazer algo de higiene por exemplo. Em termos de pessoal ajuda muito. Se faltam é uma dificuldade. E se temos também há dificuldades de grupo, ou estamos a atravessar uma fase em que estão muito doentes. Isso altera também logo a rotina e criando outras dificuldades.

E têm algum procedimento para ultrapassar essas dificuldades? Por exemplo na gestão pessoal?

Não, é quem estiver.

Educadora Cooperante do Jardim de Infância (Educadora JI)

Bloco 1

Vamos dar início à entrevista. A minha entrevista está dividida em seis blocos em que o primeiro bloco é o consentimento e o segundo bloco corresponde à identificação e a primeira questão é: Quais são as suas habilitações académicas e quais as profissionais?

Fiz o antigo sétimo ano, o antigo liceu e depois fiz o curso chamado normal de educadores de infância, na escola normal de Évora, portanto na escola de Évora que apareceu depois do Magistério, funcionava no Magistério. E depois fiz administração escolar, antes disso fiz umas cadeiras de ciências da educação, fiz até ao quarto ano, mas não acabei o curso. E depois disso fiz administração escolar em Portalegre, na antiga ESSE de Portalegre que agora é outra coisa.

Bloco 2

Há quanto tempo desenvolve a sua profissão como educadora de infância?

Desde 1982.

E quantos anos de serviço tem no pré-escolar?

É muito difícil fazer-te essas contas porque eu trabalhei numa instituição particular de solidariedade social nos primeiros anos e era pré-escolar claramente, depois passei para a rede pública e em pré-escolar também, tive dois anos em CERCI, mas aí o trabalho era a nível da CERCI mas também a nível pré-escolar não era só jardim de infância estruturado como vocês conhecem. Trabalhei também na antiga educação especial apoiando crianças em sala de aula e em instituições, em vários sítios e durante vários anos. E trabalhei um tempo num centro de formação. Trabalhei vários anos num centro de recursos de pré-escolar e centro de formação de professores. Mas de há 10 anos para cá instalei-me numa sala de jardim de infância.

Bloco 3

O terceiro bloco da entrevista é sobre as conceções de rotinas no jardim de infância e a pergunta é o que entende por rotina no contexto de jardim de infância?

Digamos que a rotina é algo que acontece no tempo, que se repete no tempo do dia a dia de jardim de infância e é um conjunto de acontecimentos que se repetem no tempo do dia a dia do jardim de infância. Isso será o conceito de rotina.

Então na sua opinião devemos de falar em rotina ou em rotinas no jardim de infância?

Eu acho que são rotinas, ao longo do dia acontecem várias coisas e de dia para dia, de semana para semana, etc. Acho que são rotinas. A rotina implicava uma coisa só e são muitas coisas a acontecerem e a repetirem-se. Mas a rotina não é rotineira no jardim de infância, ou seja, não acontece sempre da mesma forma.

E que características devem de ter essas mesmas rotinas no jardim de infância?

As características têm de ser em função das crianças, em função do desenvolvimento delas, em função das aquisições que elas vão fazendo ao longo da permanência dela no jardim de infância, tem a ver com as necessidades que as crianças têm por isso as rotinas têm de estar de acordo com o contexto do grupo, com as necessidades do grupo, basicamente com as necessidades do grupo seja ele qual for.

<u>Bloco 4</u>

Então agora vamos entrar no quarto bloco que é a identificação dos princípios que presidem à organização do desenvolvimento dessas rotinas. Como é que define e organiza as rotinas na sua sala de atividades?

É assim, as rotinas são importantes para eles, mas também são importantes para mim, portanto como é que eu as organizo? Ao longo da semana há coisas que deverão acontecer ao longo da semana e depois ao longo do dia há coisas que deverão acontecer ao longo do dia nomeadamente pensarmos no que queremos fazer e planearmos o dia que é deles e que é meu. Se eu souber o que vou fazer tenho mais segurança e tenho mais a facilidade até para ter de mudar, se não tiver ideia nenhuma é muito difícil. No caso, a planificação diária é uma rotina. As rotinas são organizadas tendo em conta a organização do tempo, organização das vontades deles e aquelas coisas que são absolutamente necessárias de fazer por exemplo precisamos todos os dias de lavar as mãos várias vezes, de ir à casa de banho, de ir almoçar, de ir lanchar, portanto, o dia à partida já tem várias balizas no contexto do tempo que temos vamos organizar aquilo que gostamos e queremos fazer. Portanto a organização do tempo está necessariamente na organização da rotina. A organização do dia depois vai decorrendo com estas várias coisas que são absolutamente necessárias e com as coisas que nos gostamos de fazer e vamos gerindo o nosso dia.

Acabou por responder à outra pergunta que é quais princípios lhe servem de base para a organização das rotinas? É muito as necessidades das crianças.

Sim, as necessidades das crianças.

E se tivesse de caracterizar as rotinas da sua sala de atividades que adjetivos é que utilizaria?

Planeamento, tempo de trabalho, tempo de brincar, tempo de arrumar, tempo de brincar livremente, o recreio, o estar livremente, o tempo de ouvir e contar histórias, o tempo de conversar.

E a outra pergunta é quais são ou qual é a rotina que considera mais importante dentro da sala de atividades?

Neste momento digamos que a rotina que eu considero mais importante é a rotina da manhã, do planificar o dia. Acho que os estrutura a eles e a mim. A eles sinto que ao longo do ano é onde eu sinto as evoluções e onde eu sinto as dificuldades e onde eu sinto a necessidade de trabalhar outras coisas. Porque, necessariamente não sabem escrever nem é isso que lhes pedem, mas ao fim de um mês, dois ou três eles vão saber onde é que vão copiar a palavra que precisam, sabem que precisam de uma palavra, sabem que a palavra existe e está escrito, sabem reproduzi-la e copiá-la, sabem o que ela significa e sabem o que ela significa para a vida deles ao longo do dia. E na medida que eles vão adquirindo estas conceitos, que vão percorrendo estas etapas eu vou percebendo o nível de evolução ou não, doa importância que preciso de dar a cada uma das crianças individualmente.

E dentro da instituição educativa em geral existe alguma rotina que considera importante ou não?

Não, tirando a organização do tempo e daquelas marcas que falamos do almoço, do lanche, das atividades de apoio curricular, da definição de horários de cada uma destas coisas, não.

- E durante o ano letivo as rotinas na sua sala sofrem alterações?

Sim, sofrem algumas alterações. O que eu posso dizer é que durante o ano letivo as rotinas vão se consolidando, vão criando mais sentido e a forma como ocupamos o tempo é mais ou menos igual, na medida em que elas se vão consolidando. Podemos fazer coisas diferentes e mudar as rotinas se nos apetecer de vez em quanto e isso faz todo o sentido. Ao longo do ano as necessidades curriculares é que vão ser introduzidas no contexto da rotina instalada.

<u>Bloco 5</u>

Vamos entrar agora no quinto bloco que é a participação das crianças nessa mesma definição e organização. E qual é o papel das crianças na organização e na gestão das rotinas na sua sala de atividades?

A forma como a rotina está instalada, digamos que neste momento eu não posso dizer que foram estas crianças que concretamente, claro que eu vou afinando sempre se aplica a estas ou não. Mas a organização foi de facto uma criança que me pediu se nós fizéssemos assim, se nós escrevêssemos o que é que queremos fazer, se nós puséssemos numa folha. Claro que eu querendo que isso acontecesse, aproveitei a ideia e instalei a ideia e tenho trabalho e recheado dando-lhe o maior contexto pedagógico possível. Mas de facto foi uma criança que me ensinou a trabalhar desta maneira.

Certo. E como é que em cada ano letivo define as rotinas a implementar e como é que as adapta ao grupo de crianças? Ou seja, esta rotina como é que se adapta ao grupo de crianças em cada ano letivo?

Esta rotina é para ser instalada devagarinho. É assim a cultura de grupo é uma coisa que existe e que é extremamente importante para mim e a cultura de grupo cria também as rotinas, ou seja, o facto de o grupo ser heterogéneo faz com que de um ano para o outro há crianças que permaneçam e as crianças que permanecem tem memória daquilo que se passou no ano anterior e das suas rotinas, portanto são essas crianças que instalam a rotina. Tenho um exemplo durante os meses de pandemia, quando regressamos ao presencial eu tinha na minha cabeça eu devagarinho iria introduzir o plano diário, mas quando dou por mim há uma criança que diz "então temos que ir fazer o plano" e começou a distribuir folhas por toda a gente. Portanto é sinal que a rotina funciona da parte deles e que os ajuda e que lhes dá segurança e é dessa maneira que eu vou gerindo de um ano para o outro a partir do momento em que tenho crianças que a pedem e que a solicitam e isso tem acontecido. Quando eu por exemplo passei de um jardim de infância para o outro levei algum tempo para introduzir esta rotina porque o grupo era diferente, mas a partir do momento em que comecei com os mais crescidos e depois os outros foram entrando a partir dai de ano para ano não precisei de fazer mais de andar devagarinho porque eles próprio entraram em ação e foram pedindo e de um ano para o outro.

Acabou por responder também à próxima pergunta que é se tem alguma estratégia ou procedimento que desenvolva com as crianças para que elas consigam compreender esses diferentes momentos? É ir entrando "devagarinho" e ver a reação deles.

E isso é muito intuitivo porque sendo que o tempo, a rotina baseia-se na divisão do tempo ao longo do dia e na divisão do tempo, o tempo é muito intuitivo, paramos para fazer intervalo e

para comer a fruta, logo há uma coisa que se faz antes e uma coisa que se faz depois. Paramos para ir almoçar, logo há uma coisa que se faz antes e uma coisa que se faz depois. Sendo que aquilo que eu imponho à rotina diariamente é a história. Aquilo que também ocorre diariamente é a marcação das presenças, aquele momento de grupo e essa eu imponho à rotina. Mas sinto que essa imposição lhes cria também segurança neles e cria o saber que dia é hoje, que dia é ontem e a data etc e faz parte do contexto de currículo e da organização da vida no dia a dia dos adultos, das crianças.

Bloco 6

Vamos entrar agora no último bloco, é o sexto, que é as dificuldades na organização das rotinas. Existem algumas dificuldades na definição e na realização das rotinas para si?

Eu não considero que existem. Não considero que existem dificuldades na medida que elas me dão segurança, portanto eu chego ao jardim de infância, claro que preciso de saber imensas coisas, mas se é segunda-feira eu não preciso de pensar no que é que vou fazer na segunda-feira de manhã, porque na segunda-feira de manhã vamos escrever as novidades e vamos trabalhar à vollta disso. Se a mim me dá segurança imagino que para eles é lógico que também dá e que os organiza, organiza o tempo, a cabeça, estrutura a vida.

Educadora de Apoio do Jardim de Infância (Educadora JIA)

Bom dia. A minha entrevista está dividida em seis blocos em que o primeiro bloco é para informar que a educadora Mena pode responder a todas as perguntas ou não. Vamos ao segundo bloco que é a identificação e a pergunta é: quais são as suas habilitações académicas?

Licenciatura de educação de infância.

E as profissionais?

Sempre educadora de infância. Umas vezes de apoio e outras vezes cooperante.

Há quanto tempo desenvolve a sua profissão como educadora de infância?

Se iniciei em 1983 tenho 39 anos como educadora de infância.

E agora diga-me quantos de serviço tem só na valência de pré-escolar.

Foi sempre em pré-escolar por isso os 39 anos.

Bloco 3

E agora vamos para o terceiro bloco que são as conceções sobre rotinas ou rotina no jardim de infância. A pergunta é: o que entende por rotina no contexto de jardim de infância.

A rotina é aquilo que se faz todos os dias, que se faz com regularidade até pode não ser todos os dias, por exemplo até ao final do mês há uma atividade que se faz que é avaliar os planos e contabilizar todos os planos que fizeram todos os dias e isso é uma rotina mensal eles já sabem que tem de fazer isso. As rotinas é aquilo que se faz com regularidade

E na sua opinião devemos falar em rotina ou em rotinas no jardim de infância?

Pausa.

Bem visto, bem visto… acho que são em rotinas.

E porquê?

São atividades que se fazem em momentos diferentes, portanto são rotinas.

E que caraterísticas devem ter essas mesmas rotinas?

Uma delas é fazer com regularidade como já falei atrás e depois é que para serem rotinas que não sejam rotineiras, não sejam tão vincadas. As crianças têm de as fazer com algum interesse para que a criança perceba o que está a fazer para tudo funcionar melhor. A criança tem de estar integrada senão acaba por ser uma ditadura.

Então concorda que a rotina pode ser flexível para a criança.

Sim.

Por ser algo que a criança faz para o bem dela e para o bom funcionamento da sala pode ser alterada consoante os interesses da mesma.

Sim.

<u>Bloco 4</u>

No quarto bloco é identificar os princípios que presidem à organização e desenvolvimento das rotinas. Como define e organiza as rotinas na sala de atividades.

Depende muitos dos grupos e do que há necessidade ou não e só depois de conhecer bem o grupo é que poderão ser implementadas as rotinas e aquelas que são mesmo necessárias independentemente do grupo como lavar as mãos, o saber esperar quando o outro quer falar e isso são tudo rotinas, mas agora se eu tiver um grupo que a maioria são de 3/4 anos não vou implementar coisas que implemento aos 5/6 anos e por exemplo aquela que eu estava a

falar do plano do dia e da contabilização dos mesmos ao final do mês eu se calhar com os 3/4 anos não faço da mesma maneira.

E teve alguns princípios que lhe serviram de base para a organização dessas mesmas rotinas?

Princípios como? Na aprendizagem que eu fiz?

Por exemplo quando chegou a uma sala de atividades e teve de implementar rotinas teve alguns princípios ou não?

Não.

E se tivesse que caraterizar as rotinas da sua sala que adjetivos utilizaria?

Importante. Adjetivos…assim de repente.

Pode apenas dizer que é importante.

Sim.

Quais são as rotinas que considera mais importante dentro de uma sala de atividades?

As rotinas servem-nos para organizar o grupo e para organizar a sala consoante o grupo. Qual era a pergunta? (repetição). Haver horas para a higiene e depois tornar comum haver uma história todos os dias para mim são as rotinas importantes.

E dentro da instituição, em geral, existe alguma rotina que ache importante?

Aqui neste caso não vejo assim nenhuma a não ser a do almoço.

Durante o ano letivo as rotinas sofrem alterações?

Sim, se houver necessidade sim.

Porquê?

Porque se a criança não se mostrar disponível e não tiver interesse naquilo que está a fazer…

Pode dar um exemplo.

Sim. Se a criança estiver a fazer as coisas contrariada ou não está a recebê-las da forma que o educador quer eu acho que aí tenho de alterar a rotina. Tem muito a ver com a estimulação da criança.

<u>Bloco 5</u>

Vamos entrar no quinto bloco que é a participação das crianças nessas mesmas rotinas. Qual é o papel das crianças na organização e na gestão das rotinas na sua sala de atividades.

As crianças também participam e muitas vezes, não foi o caso este ano porque não é a minha sala, mas uma das coisas que eu costumava fazer era escrever as regras da sala e eles é que diziam as regras: não se pode correr na sala, lavar sempre as mãos e não pode haver sempre o não havendo sempre a parte positiva, mas fazia sempre com eles escrever as regras da sala. Não estavam lá todas, mas também não era uma coisa estática podia ser alterada.

E como é que em cada ano define as rotinas a implementar dentro da sala de atividades e como as adapta ao grupo de crianças?

Já tinha respondido. Depende do grupo de crianças e da faixa etária.

Certo. Tem alguma estratégia ou procedimento que desenvolva com as crianças para a compreensão dos diferentes momentos da rotina?

Eu acho que há coisas que só depois da criança experimentar é que percebe que afinal aquilo é importante e não somos nós que temos de dizer para fazer aquilo porque é importante. Mas a regularidade com que se faz leva a que a criança considere que aquilo é uma coisa importante e que tem de se fazer sempre.

<u>Bloco 6</u>

Vamos para o último bloco que são as dificuldades na organização das rotinas. Existe alguma dificuldade ou dificuldades na definição e organização das rotinas?

Às vezes os grupos são difíceis de entender essa rotina e depende muito de cada grupo. O deste ano é um grupo difícil de entenderem muitas das rotinas que têm de fazer apesar de ser um grupo com crianças mais velhas são difíceis de entender.

Tem algum método para as ultrapassar?

É muito difícil e pode-se usar estratégias para ser mais estimulante. E por exemplo, no momento de transição cantar uma canção ou contar uma história e não ser só um momento de espera.

Anexo I – Transcrição da entrevista às crianças da Educação Pré-escolar

Hoje trago-vos uma amiga e eu acho que vocês a conhecem. Digam-me lá quem é.

Crianças1: *É a Mónica*.

(A rir) Boa é parecido. É a *Minimoni* a boneca da história "De que cor é um beijinho?". E sabem uma coisa? Ela hoje veio vos visitar. Por isso é que quero saber se vocês querem responder a umas perguntas que a *Minimoni* vai fazer sobre o que fazem num dia na vossa escola. Querem responder?

Crianças: *Sim.*

E as perguntas que a *Minimoni* vai fazer são para um trabalho da escola. (Para a Criança 1) A *Minimoni* veio visitar a tua sala escondida na mala e esteve a ouvir a vossa história porque ela quer conhecer as tuas rotinas e sabes que as rotinas é uma coisa que acontece todos os dias.

Criança 2: *Quando acordo de manhã e nanana…*

Exatamente. Criança 1 queres contar à *Minimoni* o que fazer num dia na tua sala?

Criança 1: *Sim.*

Tu chegas aqui de manhã e o que acontece?

Criança 1: *Eu chego e faço o plano.*

(Pausa)

E depois o que acontece?

Criança 1: *Vamos para as nossas áreas e depois quando está na hora da frutinha vamos comer*.

(Pausa)

E depois da hora da fruta o que vais fazer?

Criança 1: *Pôr o chapéu e vou brincar na rua para depois ir ao almoço e depois vou brincar outra vez*.

(Pausa)

Então depois de brincares o que acontece?

Criança 1: *Vamos para a sala fazer as presenças e depois vamos para as nossas áreas outra vez. E depois vamos para o lanche*.

Criança 2 todos os dias quando chegas à sala de manhã o que costumas fazer?

Criança 2: *Faço o plano*.

Mas não há nada antes?

(Pausa)

Eu ajudo. Quando tu chegas na carrinha vais logo fazer o plano?

Criança 2: *Não. Fazemos o comboio e espero que me chamem pela caixinha e depois é que vamos fazer o plano e brincar para as áreas.*

Das coisas que fazes sempre de manhã o que mais gostas de fazer?

Criança 1: *De manhã eu gosto muito de brincar lá na rua*.

Criança 2 e das coisas que tu fazes de manhã qual é que tu menos gostas?

Criança 2: *Não gosto de ir para as construções.*

Criança 1 quando fazes o plano divides a folha em quantas partes?

(Pausa)

Tu fazes dois riscos e ficas com quantas partes na folha? (Exemplifiquei na mesa). Criança 2 podes dizer.

Criança 2: *Três partes.*

A manhã, a rua e a tarde.

Criança 2 no plano escolhes duas áreas. Quais são as que tu mais gostas?

Criança 2: *eu gosto dos trabalhos, de jogos e da rua.*

Criança 1 e das áreas que existem qual/ais é/são a/s que tu menos gostas?

Criança 1: *Trabalhos.*

Criança 2 quando escolhes áreas para escrever no plano não podes mudar de área ou podes escolher duas áreas ao mesmo tempo?

Criança 2: *Só posso escolher uma e não posso mudar.*

Criança 2 a *Minimoni* quer saber o que é que tu costumas fazer a seguir ao almoço até à hora do lanche.

Criança 2: *Depois do almoço vou para a rua brincar e depois vou marcar as presenças e oiço uma história e vou para as áreas.*

Criança 1 é a última. Depois do lanche o que é que costumas fazer até ires para casa?

Criança 1: *Depois do lanche vou para a aula.*

Hoje é aula de quê? Música?

Criança 1: *Sim.*