

A (in)adequação da rotina às necessidades individuais de crianças em Creche

Relatório final apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Carolina Mafra

Orientadora:

Professora Doutora Lia Pappámikail

2020, junho

“Ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança”

(Post & Hohmann, 2004, p.197)

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Investigação na Prática de Ensino Supervisionada, sendo esta parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Santarém. A investigação decorreu em contexto de creche, com um grupo de 15 crianças de idades compreendidas entre os 11 meses e os 2 anos de idade.

Com base nas dinâmicas observadas nos contextos de creche onde decorreram os estágios de intervenção, mais precisamente com base na organização temporal levada a cabo pelas duas educadoras, surgiu a necessidade de desenvolver um estudo em que se analisassem a relação das rotinas instituídas e o bem-estar das crianças em idades de creche. Assim, foram definidas as seguintes questões de investigação i) Como surgiu a rotina atual da sala?; ii) A rotina pedagógica da sala é adequada às necessidades das crianças?; iii) Existe relação entre a inadequação da rotina e o bem-estar das crianças?; iv) De que modo a gestão da rotina da sala influencia as práticas educativas das adultas?; v) Quais as conceções de outros educadores acerca das rotinas em creche?.

No processo de recolha de dados, foram utilizadas várias técnicas, nomeadamente: análise documental; observação direta participante e não-participante e entrevistas semi-diretivas. Os dados recolhidos foram tratados e analisados qualitativa e quantitativamente.

As conclusões do estudo apontam para uma relação entre a inadequação de determinados momentos da rotina pedagógica do contexto estudado e o bem-estar das crianças do grupo. Da mesma forma, os resultados do estudo revelam que o facto da rotina da sala não ser, em determinados momentos do dia, flexível, condicionou as práticas pedagógicas das adultas responsáveis.

Palavras-chave: rotina pedagógica; Flexibilidade; necessidades individuais das crianças; respeito pelo tempo e ritmos próprios das crianças.

ABSTRACT

The following report emerges within the subject “Investigation in Supervised Professional Practice”, included on the study plan of the master’s degree in Pre-School Education, in Escola Superior de Educação de Santarém. This investigation took place in a Day-care center, with a group of 15 young children between the ages of 11 months and 2 years.

The need to carry out an investigation on the relation between the routine instituted and the well-being of young children emerged from the observation period at both Day-care centers, where the internships took place. More specifically, emerged from the observation of the daily routines implemented by both educators. Based in this, the following research questions were defined: i) What is the source of the current daily routine implemented by the responsible educator?; ii) Is the current daily routine adjusted to the children’s individual needs?; iii) Is there any connection between the inadequacy of the routine and the children’s well-being?; iv) How does the schedule’s management influences the educator’s educational practices?; v) What are the thoughts of other pre-school educators on day-care daily routines?.

Throughout the data collection, several techniques were used to gather information, such as documentary analysis, non-participant and participant observation of the studied context and several interviews. The collected material was analysed according to qualitative and quantitative approaches.

The obtained results reveal that, during de observation period, the inadequacy of certain fractions of the implemented routine were reflected in the children’s well-being. In addition, the results point to a connection between the non-flexible moments of the class’s routine and the pedagogical practices of the adults, which ended up being compromised.

Keywords: Daily routine; flexibility; children’s individual needs; respecting the children’s personal rhythms and schedules.

LISTA DE ABREVIATURAS

PES	Prática de Ensino Supervisionada
UC	Unidade Curricular
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
NEE	Necessidades Educativas Especiais
CAT	Centro de Acolhimento Temporário
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
PE	Projeto Educativo
PPS	Projeto Pedagógico de Sala
PI	Projeto de Intervenção
AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO	2
INTRODUÇÃO À APRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO	2
1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE I	3
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA I	17
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III - CONTEXTO DE CRECHE	32
II – ESTUDO REALIZADO	46
4. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	46
5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	48
5.1 A rotina na educação pré-escolar	48
5.2 Contributo da rotina pedagógica	50
5.3 Adequação das rotinas aos ritmos individuais das crianças – O Papel do Educador	51
5.4 Alimentação	53
5.5 Sesta	54
5.6 Higiene	55
6. METODOLOGIA	56
6.1 Etapas do estudo	56
6.2 Participantes do estudo	56
6.3 Opções metodológicas	57
6.4 Natureza do estudo	57
6.5 Métodos e técnicas de recolha e análise de dados	58
6.6 Princípios éticos da investigação	60
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
8. CONCLUSÕES	93
REFLEXÃO FINAL	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala de atividades PES I	7
Figura 2 – Atividade “Vamos à caça do urso”	16
Figura 3 - Atividade “Vamos à caça do urso”	16
Figura 4 – Atividade “Vamos à caça do urso”	16
Figura 5 – Atividade “Isto não é uma caixa”	17
Figura 6 – Atividade “Isto não é uma caixa”	17
Figura 7 – Atividade “Isto não é uma caixa”	17
Figura 8 – Planta da sala de atividades PES II	20
Figura 9 – Estampagem de elementos em almofadas	32
Figura 10 – Cantinho da leitura no exterior	32
Figura 11 – Planta da sala de atividades PES III	35
Figura 12 – Realização da atividade do tapete sensorial	44
Figura 13 - Realização da atividade do tapete sensorial	44
Figura 14 – Realização da atividade “Sons da Tempestade”	45
Figura 15 – Realização da atividade “Sons da Tempestade”	45
Figura 16 – Realização da atividade “Sons da Tempestade”	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Rotina do grupo em creche	12
Tabela 2 – Objetivos específicos da atividade “Vamos à caça do Urso”	15
Tabela 3 - Objetivos específicos da atividade “Isto não é uma caixa”	16
Tabela 4 – Rotina do grupo em jardim-de-infância.....	26
Tabela 5 – Objetivos específicos da atividade “100 sementes que voaram”	29
Tabela 6 – Objetivos específicos da atividade da construção do cantinho de leitura no Exterior.....	30
Tabela 7 – Rotina do grupo em creche.....	40
Tabela 8 – Objetivos específicos da atividade “Tapete sensorial”.....	43
Tabela 9 - Objetivos específicos da atividade “Sons da Tempestade”.....	44
Tabela 10 - Tempo, em minutos, que cada criança esperou desde que entrou no refeitório até que lhe foi servida a sopa e desde que acabou de comer até que saiu do refeitório.....	66
Tabela 11 - Tempo, em minutos, que as crianças demoraram a adormecer e tempo de espera depois de acordarem, até se terem levantado da cama, nos 5 dias de observação.....	68
Tabela 12 – Tempo, em minutos, que cada uma das crianças dormiu ao longo dos 5 dias de observação.....	69
Tabela 24 - Informações relacionadas com o perfil das educadoras entrevistadas.....	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de ocorrências, registadas nos cinco dias de observação, relativas ao período de espera entre a ida para o refeitório e o momento em que é servida a comida, por comportamento e criança	73
Gráfico 2 - Número de ocorrências, registadas nos 5 dias de observação, relativas ao período que sucede a refeição, por tipo de comportamento e criança	74
Gráfico 3 - Comportamentos associados a desconforto e impaciência, manifestados pelas crianças do grupo, desde que se deitam até que adormecem, ao longo dos cinco dias de observação	75
Gráfico 4 - Comportamentos associados a desconforto e impaciência, manifestados pelas crianças do grupo desde que acordam até que se podem levantar, ao longo dos cinco dias de observação	77

INTRODUÇÃO

O presente Relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada, lecionada no último semestre do curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta UC têm em vista o desenvolvimento de um estudo, com base nas três Práticas de Ensino Supervisionadas em contextos de creche e jardim de infância, levadas a cabo ao longo dos três semestres do curso.

No que respeita à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três partes. Desta forma, apresentar-se-á, num momento inicial, a caracterização sintética dos três contextos onde decorreram os estágios de intervenção, remetendo também aos projetos pedagógicos implementados em cada um deles.

A segunda parte diz respeito ao estudo desenvolvido no decorrer do último estágio, realizado em contexto de creche, relacionado com a (in)adequação das rotinas aos tempos, ritmos e necessidades individuais das crianças em creche. Aqui irão esclarecer-se todos os aspetos relacionados com o surgimento da problemática e com a bibliografia de referência consultada; será apresentado o estudo, os seus objetivos e respetivas perguntas de investigação, que orientaram a progressão do estudo; será também evidenciada a metodologia adotada durante a fase de recolha de dados; por sua vez, será levada a cabo uma análise e discussão dos resultados obtidos, terminando com a apresentação das conclusões do estudo, retiradas com base na análise dos dados obtidos.

Finalmente, na ultima parte do relatório irá ser apresentada a reflexão final, que incide sobre os contributos do estudo realizado para o desenvolvimento de competências profissionais, assim como de outros aspetos significativos que contribuíram para a minha formação pessoal.

De seguida encontram-se as referências bibliográficas que sustentam o relatório, ao nível do suporte teórico, bem como os anexos referidos ao longo do trabalho.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

INTRODUÇÃO À APRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

Durante o percurso enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizei três períodos de Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), tendo decorrido o primeiro e o terceiro em contexto de Creche e o restante em contexto de jardim-de-infância (JI).

O primeiro estágio realizou-se numa sala com um grupo de crianças de dois anos de idade. Este primeiro momento de intervenção realizou-se no primeiro semestre do mestrado e decorreu de 28 de novembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018, numa instituição localizada numa freguesia rural dos arredores de Santarém.

O segundo estágio decorreu numa sala de JI, com um grupo multietário, constituído por crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, numa instituição situada no centro da cidade de Santarém. Este efetuou-se no segundo semestre do mestrado, tendo início a 17 de abril e terminando a 1 de junho de 2018.

Para a última PES, foi-nos dada a possibilidade de eleger o contexto onde esta iria ser realizada. Deste modo, optei por realizar este estágio em creche, uma vez que já tinha realizado duas intervenções em JI (incluindo o estágio de intervenção realizado no terceiro ano de licenciatura) e porque considerei ser o contexto mais pertinente para aprofundar a problemática que surgiu logo no primeiro estágio, também realizado em creche. Assim, esta última intervenção realizou-se numa sala familiar, com crianças de um e dois anos de idade e decorreu de 6 de novembro de 2018 a 18 de janeiro de 2019.

Todas as PES foram realizadas em parceria com um par de estágio. Em todos os estágios, a intervenção foi planeada em conjunto com uma colega, no entanto foi implementada em alternância, uma vez que cada estagiária ficava responsável pela dinamização das atividades durante uma semana, à vez. Ainda assim, ao longo de todas as semanas, ambas adotamos uma postura de participação ativa em todas as atividades realizadas com as crianças, tanto nas atividades planificadas pelo par de estágio como pela educadora cooperante.

De seguida, apresentam-se mais detalhadamente cada um destes estágios, caracterizando os contextos socioeducativos, os projetos educativos, os grupos de crianças e as rotinas de cada um dos contextos.

1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE I

Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

A unidade curricular (UC) de PES I realizou-se numa instituição localizada nos arredores da cidade de Santarém, entre duas freguesias pertencentes ao concelho. A instituição encontra-se integrada num complexo vocacionado para a investigação agrária e veterinária, onde é também realizada criação de gado, nomeadamente bovino, suíno, caprino, ovino e de aves, bem como exploração agrícola de árvores de fruto, como laranjeiras, limoeiros, macieiras, entre outras.

Pelo exposto, a instituição está situada numa zona essencialmente rural, encontrando-se, no entanto, nas proximidades de duas áreas predominantemente residenciais, onde não se observou uma grande afluência de pessoas durante o dia. Com efeito, nos locais que envolvem a instituição não se verificou a presença de serviços ou de comércio, nem a existência de muito tráfego rodoviário, sendo apenas autorizada a circulação de veículos de trabalhadores do complexo e dos pais das crianças que frequentavam a organização educativa. A instituição encontra-se rodeada por um extenso e rico espaço exterior, encontrando-se assim num meio bastante privilegiado, com inúmeras potencialidades pedagógicas e educativas que, no entanto, não parecem ser muito exploradas ou aproveitadas.

De facto, embora se pudesse identificar no *site* da instituição uma grande preocupação em dar oportunidade às crianças de contactar diariamente com a natureza e com os animais, reconhecendo ainda a importância desta convivência para o desenvolvimento integral da criança, durante o período de estágio constatei que tal não se verificava, uma vez que eram excecionais as vezes que as crianças abandonavam as infraestruturas do JI para atividades desta natureza.

Contexto socioeducativo

A organização educativa em análise, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), acolhe crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade. De acordo com a educadora cooperante, as crianças que frequentavam a instituição provinham de contextos culturais e familiares distintos, bem como de diferentes classes socioeconómicas. Deste contexto educativo faziam ainda parte várias crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A instituição integrava 5 educadoras, sendo uma das educadoras a coordenadora pedagógica, 10 auxiliares de ação educativa, 3 professores que dinamizavam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente de Música, Expressão Motora e Arte e Movimento, contando ainda com 7 outros funcionários que desempenhavam diversas funções como a limpeza, refeitório e transporte das crianças em carrinhas da instituição.

No edifício cedido à instituição para a educação pré-escolar, funcionam três respostas sociais, a creche, o JI e o ATL. De acordo com o Projeto Educativo (PE) da instituição, datado do ano de 2017, este contexto educativo acolhia um total de 178 crianças, sendo que destas 66 tinham idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos de idade, pertencendo à resposta social de creche. No mesmo documento podemos verificar que as crianças da creche se encontram distribuídas por cinco salas (duas salas com crianças de um ano, duas salas com crianças de dois anos), sendo uma atribuída ao funcionamento do berçário. Segundo o PE (2017), na resposta de jardim-de-infância encontravam-se integradas 112 crianças, com idades entre os três e os seis anos de idade, divididas por cinco salas (uma sala com crianças de 3 anos, duas salas com crianças de 4 anos e uma sala com crianças de 5 anos). A terceira resposta social disponibilizada pela instituição, o ATL, prestava acompanhamento a crianças entre os seis e os doze anos de idade, durante os períodos de férias escolares e durante o período que sucede o horário escolar, não existindo no PE informação acerca do número de crianças que integrava este serviço.

No entanto, aquando o período de estágio, foi possível perceber que o PE se encontrava desatualizado, uma vez que o número de crianças acolhidas pela instituição se mostrava bastante inferior, bem como o número de salas disponibilizadas para cada resposta social, existindo, de facto, 53 crianças organizadas por três salas de creche, uma com 19 crianças de dois anos, uma com 16 crianças de um ano e uma com 18 crianças dos seis aos 15 meses, que englobava, tanto o berçário, como a sala de aquisição da marcha.

No que respeitava ao JI, esta resposta acolhia 67 crianças, distribuídas também por três salas, uma com 25 crianças de três anos, uma com 22 crianças de quatro anos e uma com 20 crianças de cinco anos de idade, resultando num total de 120 crianças que frequentavam, à data, a instituição. No que respeita ao ATL, este já não se encontrava em funcionamento.

Em ambas as respostas sociais, as salas de atividades eram compostas por grupos homogéneos no que respeitava às idades das crianças. Em todas as salas existia uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, à exceção do berçário, que estava a cargo de três auxiliares. Uma vez que a educadora responsável por esta sala era igualmente a educadora da sala dos três anos, bem como a coordenadora pedagógica da instituição, não conseguia acompanhar as crianças do berçário, contradizendo o que seria expectável e desejado, uma vez que, segundo Guia (2014), apesar de não ser obrigatória, por lei, a presença de um educador nos berçários, importa ter em consideração aspetos como

a qualidade da estimulação [do bebé, por parte do adulto], a qualificação de quem lá trabalha, as habilitações do ou da responsável e o seu grau de autonomia para tomar decisões técnico-pedagógicas, a forma de organização das rotinas que se estabelecem ao longo do dia, a quem cabe decidir as atividades realizadas (Guia, 2014, p. 1).

Podemos ler no PE que o projeto, embora tivesse sido avaliado e atualizado todos os anos, não iria renovado, uma vez que “os objectivos definidos irão sendo atingidos num processo de continuidade e de procura permanente de melhoramento da comunidade escolar” (PE, 2017, p.54). O PE era intitulado de “*Saúde e Bem-Estar*” e neste apenas podíamos encontrar informação relacionada com os objetivos da comunidade educativa para as respostas sociais de creche e de JI. No entanto, no *site* da instituição encontravam-se esclarecidos também tópicos relacionados com a missão e visão da instituição e com os valores que regiam a ação educativa. Deste modo, analisando o que se encontrava disponibilizado no *site*, verificou-se que a missão da instituição se orientava num duplo sentido: indivíduo (criança) e comunidade, incorporando a especificidade de se situar no seio de uma instituição científica relacionada com o meio ambiente. Isto é, era descrita como estando intimamente relacionada com o desenvolvimento harmonioso da criança, através de relações de afetividade e de proximidade, ao mesmo tempo que visava o envolvimento das famílias na vida escolar das suas crianças, visando corresponder às necessidades da comunidade, de modo a tornar-se uma instituição de excelência e referência que valoriza o respeito pela pessoa e pelo meio ambiente.

Relativamente aos valores que orientavam a ação educativa neste contexto, a instituição pretendia o desenvolvimento das suas crianças com base nos valores individuais da honestidade, competência, solidariedade e tolerância.

Como já foi acima referido, no documento do PE podíamos encontrar objetivos gerais, muito relacionados com o tema do projeto, para ambas as respostas sociais, sendo estes: dar a oportunidade à criança de brincar ao ar livre, promover a alimentação saudável, contrariar hábitos de sedentarismo e envolver as famílias na vida escolar das crianças. No entanto, foram também atribuídos objetivos específicos para creche e JI. Assim, no que respeita aos objetivos para a primeira resposta social, eram destacados: “Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar; Promover o desenvolvimento social, intelectual e psico-motor das crianças, de integração social; Colaborar com os pais na educação dos seus filhos, assegurando a satisfação das suas necessidades básicas; Incentivar a inserção da criança em grupos sociais diversos, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade” (PE, 2017, p.27).

No *site* podíamos ainda encontrar referência ao funcionamento de uma horta pedagógica, cuja manutenção era feita pelas crianças e de onde eram retirados alimentos utilizados para confeccionar as refeições, apelando à alimentação saudável e à importância da compreensão das origens dos alimentos, como legumes, frutos e de certos produtos animais. De acordo com Chitas (2019), um dos grandes benefícios da incorporação das hortas pedagógicas no currículo está associado às inúmeras aprendizagens que resultam do cariz prático e experimental da exploração das mesmas. De acordo com a mesma autora, este tipo

de metodologia é considerado mais eficaz que os métodos mais tradicionais de transmissão de conhecimentos, uma vez que segundo Piaget (citado por Chitas, 2019) “child’s understanding is developed through his actions on the environment” (p.27).

No entanto, tal não se verificou durante todo o período de estágio, apesar de existirem inúmeras condições que favoreciam o desenvolvimento desta atividade, como os diversos espaços amplos e livres que se encontravam próximos da instituição e a existência de estufas que não estavam a ser utilizadas, não existia, no período em questão, nenhum espaço onde funcionasse uma horta pedagógica.

EQUIPA EDUCATIVA

A equipa educativa da sala em que estive integrada era composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Embora tenham funções distintas, nesta sala observava-se uma grande unanimidade nas tarefas desempenhadas por ambas. Ambas as adultas realizavam tarefas de limpeza da sala, tarefas relacionadas com a higiene das crianças, assim como ambas dinamizavam atividades pedagógicas em parceria.

Relativamente às relações entre os vários elementos integrantes da instituição, embora seja idealizado que a equipa educativa de um grupo não se restrinja apenas a estes dois elementos de referência (educadora e auxiliar), mas sim que trabalhem em conjunto, de forma a que todos participem ativamente na educação de todas as suas crianças, tal não correspondeu ao observado durante o período de estágio. Apesar de se considerar fundamental a organização de reuniões recorrentes que integrem toda a equipa educativa de uma instituição, essenciais para a partilha e articulação de conhecimentos e experiências, para que possam refletir sobre as suas práticas pedagógicas, para que se tomem decisões conscientes sobre aspetos que influenciem o bem-estar das crianças ou o bom funcionamento da instituição, tal prática não foi evidente neste contexto, uma vez que, segundo a educadora cooperante, apenas as educadoras se reuniam no início do ano letivo salientando, no entanto, que iam discutindo assuntos importantes ao longo do ano através de conversas mais informais.

Foi possível também identificar uma cooperação incipiente através do pouco envolvimento manifestado pelas educadoras e auxiliares na vida das restantes crianças, tanto nas atividades realizadas nas salas que não fossem as “suas”, bem como nos diversos momentos da rotina diária das crianças, como as refeições, os momentos de brincadeira livre no espaço exterior ou durante o acolhimento das crianças. Verificava-se uma dinâmica que deixava transparecer a ideia de que cada criança tinha a *sua* educadora e a *sua* auxiliar, assim como cada educadora/auxiliar tinha o *seu* grupo, orientando apenas atividades na sua sala, não existindo interligação de atividades entre salas, tanto a nível de creche como de JI, assim como entre as mesmas respostas sociais.

Com efeito, apesar de estarem identificados vários objetivos comuns a toda a comunidade educativa, sendo estes os objetivos identificados no PE e acima referidos, não foram observadas, durante o período da PES, quaisquer atividades conjuntas com vista ao alcance destes objetivos, não existindo sequer registo destas atividades no Plano Anual de Atividades, disponibilizado pela coordenadora pedagógica, existindo apenas referência a atividades como a festa de Natal, a festa de fim de ano, o dia da mãe e do pai, dia de São Martinho, dia da criança, entre outras efemérides.

Outro indicador que evidenciou alguma falta de envolvimento, observado apenas na sala de dois anos, com o grupo com o qual realizei a PES, relacionou-se com as sessões dinamizadas pelos professores das AEC, uma vez que, apesar de se tratarem de atividades que implicavam o grupo pelo qual era responsável, a educadora não tinha conhecimento das atividades que eram realizadas nestes momentos, bem como das respostas e/ou reações das crianças do grupo a estas sessões, ausentando-se da sala quando o/a professor/a chegava. Não eram também observadas conversas informais entre ambos os intervenientes sobre estas sessões, nem antes nem depois destes momentos.

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Espaços físicos e materiais

A sala de atividades do grupo que acompanhei na PES I, representada na planta da Figura 1, tratava-se de um espaço amplo e luminoso, possuindo duas grandes janelas e uma porta com acesso direto ao pátio exterior. Encontrava-se organizada em diversas áreas, a seguir descritas.

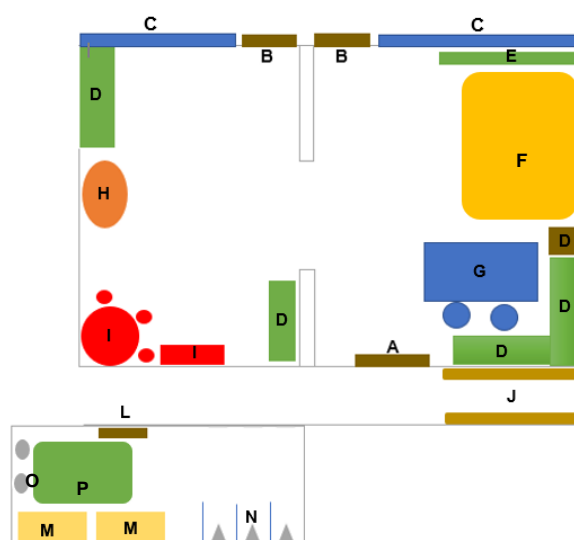


Figura 1 - Planta da sala de atividades onde decorreu a PES I.

Nota. Fonte Própria

- | | |
|--|---------------------|
| A – Porta da sala; | H – Garagem; |
| B – Portas de acesso ao pátio exterior; | I - Casinha |
| C – Janelas; | J – Cabides; |

D – Mobiliário de arrumação;
E – Estante com livros;
F – Tapete/Área de reunião;
G – Mesas de trabalho

L – Porta de acesso à casa de banho;
M – Fraldários;
N – Sanitas;
O – Lavatórios;
P – Tapete / Área dos bacios.

A área da reunião (F), correspondia à área caracterizada pela presença de um colchão de espuma, onde as crianças do grupo eram reunidas em vários momentos do dia, nomeadamente momentos de leitura de histórias, momentos que antecediam atividades orientadas, ou quando a educadora pretendia acalmar as crianças. Esta área era também utilizada pelas crianças que procurassem manusear e folhear os livros da estante (E), nos momentos de brincadeira livre. Os livros que compunham esta pequena estante correspondiam a livros de capa mole, com folhas frágeis e que, por este motivo, se encontravam danificados, com páginas rasgadas e/ou sem capa. Ora, de acordo com Sim-Sim (2007), estes materiais não se encontravam adequados às idades em questão, uma vez que as páginas dos livros para crianças pequenas deverão ser grossas e laváveis. Para além disto, indo ao encontro do que afirma Sobrino (2010), os livros disponíveis não reuniam as características inerentes a um livro de qualidade para crianças em idade de creche, uma vez que estes devem apresentar ilustrações bem visíveis, claras, com poucos elementos, onde predominem cores quentes e contrastantes, sendo estas características não observáveis nos livros presentes na sala e disponibilizados para uso livre das crianças.

A área do trabalho orientado (G), era diferenciada pela existência de duas mesas com algumas cadeiras adequadas à estatura das crianças. Esta área era maioritariamente utilizada pela educadora, no entanto, todas as atividades orientadas pela mesma eram dinamizadas também neste espaço.

A área do jogo simbólico, também designada de *casinha* (I), tratava-se de um espaço onde podíamos encontrar uma pequena mesa e dois bancos de madeira, um pequeno armário onde eram armazenados alguns disfarces e roupas com as quais as crianças podiam brincar, adereços como chapéus, malas, entre outros, bem como roupas para os bonecos. Era ainda preenchida por um fogão e um forno de brincar, uma pequena cama, alguns bonecos e alguns alimentos de plástico, pratos e copos de brincar.

A área da garagem (H) era composta por uma estrutura de madeira própria, no entanto os carros encontravam-se guardados numa caixa fora do alcance das crianças. Detalharemos adiante as razões que o justificam.

Relativamente ao mobiliário que compunha a sala, era possível identificar três grandes estantes (D), com prateleiras, onde eram arrumados a grande parte dos materiais da sala. Muitos destes materiais podiam considerar-se adequados à faixa etária das crianças, sendo atrativos, lúdicos e com potencial educativo (como *leggos*, *puzzles*, jogos de mesa e de chão, peças de encaixe, blocos de construção, uma grande coletânea de álbuns e livros infantis,

entre outros), no entanto estes materiais estavam guardados fora do alcance das crianças. Existiam ainda duas grandes caixas de plástico que guardavam diversos tipos de brinquedos, como carros, peluches, bonecos diversificados, entre outros, que também se encontravam inacessíveis às crianças, uma vez que eram armazenadas no topo de outra das estantes da sala. Este facto leva-nos a concluir que a organização da sala não estava otimizada à estatura das crianças, uma vez que a grande parte dos materiais eram colocados estrategicamente a uma altura que as crianças não conseguiam alcançar, sendo apenas autorizada a sua utilização quando a educadora assim o entendia.

Quanto à decoração da sala, numa das paredes da sala podíamos observar um *placard* com os aniversários das crianças e alguns autocolantes com vários desenhos e figuras de bonecos. Noutra das paredes foram pintadas várias bolas de diversos tamanhos, coloridas com diferentes cores e no teto da sala existiam dois *mobiles* com galinhas.

A casa de banho (L) e o fraldário (M) não integravam a sala, no entanto encontravam-se a pouca distância da mesma, implicando que as crianças tivessem que sair da sala para todos os momentos de higiene.

Nos momentos de higiene, este espaço mostrava ser reduzido, uma vez que lá se encontravam 19 crianças, em simultâneo, bem como 4 adultos (educadora, auxiliar e duas estagiárias). Nestes momentos, enquanto a educadora e auxiliar faziam a higiene a 2 crianças de cada vez, as restantes ficavam limitadas ao tapete que aí existia (P), para facilitar a gestão do grupo.

Relativamente ao espaço exterior, este consistia num amplo espaço com pavimento cimentado, possuindo também uma árvore num dos cantos. Embora a sala tivesse duas portas que possibilitavam o acesso direto ao exterior, este era maioritariamente utilizado pelas crianças do JI, uma vez que, aquando o período da PES I, as condições climáticas eram consideradas, pela educadora da sala, desfavoráveis ao bem-estar e saúde das crianças desta sala, o que se verificava ser uma preocupação partilhada também pelas restantes educadoras desta resposta social, justificando a manutenção das crianças em espaços fechados.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo era composto por 19 crianças, 5 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Nenhuma das crianças era portadora de NEE e uma apenas frequentava a creche duas semanas por mês, devido à sua dinâmica familiar. O percurso institucional das crianças era semelhante, 17 crianças tinham frequentado a creche em anos anteriores e 2 integravam a instituição pela primeira vez, não tendo frequentado nenhuma outra anteriormente.

Tratava-se de um grupo de crianças bastante independentes, que faziam já questão de realizar várias tarefas sozinhas, como calçar/descalçar os sapatos, comer as suas refeições, lavar as mãos, pôr o creme na cara, pentear-se. No que respeitava ao controlo dos

esfíncteres, duas das crianças já não usavam fralda em nenhum momento do dia (na creche) e nove usavam fralda em todos os momentos, sendo que as restantes apenas necessitavam de fralda à hora da sesta. Independentemente destas diferenças, a educadora tinha já implementado o hábito de colocar todas as crianças em contacto com bacio (à exceção das duas que já usavam as sanitas) em vários momentos do dia.

No que respeita à aquisição da fala enquanto meio de comunicação com o outro, algumas crianças já o faziam. No entanto, a maior parte das crianças do grupo apenas balbuciava ou produzia palavras soltas, predominando a comunicação não-verbal.

Relativamente aos principais interesses demonstrados pelo grupo destacava-se a interação e a brincadeira com os colegas, à exceção das crianças mais novas, que preferiam brincar sozinhas com os seus brinquedos, bem como a vontade e interesse manifestados em que o adulto (neste caso, as estagiárias) participassem nas suas brincadeiras.

Era possível observar que as crianças elegiam predominantemente os carros para as suas brincadeiras livres e como principal interesse destacava-se o conto e dinamização de histórias, partilhado pela maioria das crianças do grupo. No entanto, nos momentos de brincadeira livre, eram raras as vezes que as crianças procuravam folhear os livros da estante.

Embora apenas tenha sido possível observar três momentos, durante todo o período de estágio, em que as crianças brincaram no espaço exterior da instituição, era notório que este era o espaço onde as crianças preferiam estar, uma vez que foram várias as ocasiões em que estas pediram diretamente à educadora para ir para a rua brincar e, sempre que viam as crianças do JI no exterior, a grande maioria posicionava-se à janela a observar as suas brincadeiras.

Para caracterizar o grupo a nível do bem-estar e do envolvimento nos vários momentos do dia, recorri à tabela criada por Cindy Mutschen Carvalho e Gabriela Portugal, apresentada no livro *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade* (Anexo A). No que respeitava ao envolvimento, ao preencher e posteriormente analisar esta tabela, foi possível concluir que o nível de implicação variava de atividade para atividade, bem como de criança para criança, como seria expectável. No entanto, esta análise possibilitou também constatar que a maior parte das crianças se implicava mais em atividades de exploração livre de materiais do que em atividades mais orientadas, com tarefas específicas. No entanto, existiam seis crianças que se envolviam igualmente em todo o tipo de atividades e duas preferiam mesmo as atividades mais estruturadas. Desta análise, pudemos também retirar que os momentos relacionados com música (AEC de música, canções) e com a pintura eram um ponto de interesse comum entre as várias crianças do grupo.

Por fim, como era esperado, por se tratarem de crianças com dois anos muito ativas e enérgicas, os seus tempos de concentração eram muito breves, o que tivemos em conta na planificação e implementação de todas as atividades, tentando que estas fossem de curta duração, para que as crianças conseguissem tirar o maior proveito possível das mesmas.

No que se refere às famílias das crianças e às suas características, não nos foi fornecido nenhum documento com informações acerca da situação sociocultural (capital económico, académico e cultural) das mesmas. Foi possível observar que quem acompanhava a grande parte das crianças à escola eram predominantemente as suas mães, seguindo-se os pais e familiares mais próximos, como os avós e tios, em raros casos. A instituição cedia ainda um serviço de transporte de crianças, do qual usufruíam três das crianças do grupo.

Em relação ao envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, este não era muito explícito. De acordo com o relatório Eurydice (2009)

a forma mais comum de contacto entre pais e educadores é a de prestação de informações aos pais, por exemplo sob a forma de reuniões ou dando-lhes orientação e aconselhamento. Trabalhar com os pais de outras maneiras e criar uma abordagem de parceria é uma característica sistemática da prestação de cuidados à infância em apenas alguns países (Eurydice, 2009, citado por Cardona et al., 2013)

De acordo com Davies (1993) citado por Cardona et al. (2013), “muitas vezes o envolvimento das famílias, apesar de ser considerado fundamental restringe-se a uma mera colaboração pontual, gerida unilateralmente pelas instituições” (p.12), correspondendo precisamente ao que se observou no contexto estudado, uma vez que a comunicação escola/família se fazia essencialmente através de recados nos cadernos individuais das crianças, das reuniões de pais e de algumas conversas informais ao início e final do dia.

De todas as estratégias de comunicação com as famílias, as reuniões de pais eram as mais significantes, uma vez que era nestes momentos que se discutiam assuntos relacionados com o trabalho realizado na sala e com o desenvolvimento das crianças, sendo aprofundados sobretudo assuntos relacionados com o desenvolvimento ao nível da aquisição da fala, de competências cognitivas das crianças e o desfralde. Estas reuniões aconteciam três vezes por ano, sendo que a primeira (que se realizava em novembro) se diferenciava por ser aquela onde também eram apresentados aos pais, pela primeira vez, o projeto pedagógico de sala (PPS) e o plano anual de atividades. As restantes tinham lugar em dezembro e em junho.

Relativamente à participação dos pais nestas reuniões, segundo a educadora cooperante, pelo menos um dos pais de cada criança havia comparecido na primeira reunião já realizada.

Para além destas reuniões, existia a possibilidade de agendar sessões particulares apenas com os familiares para discutir aspetos mais específicos do percurso educativo de cada criança. Apesar disso, de acordo com a educadora, estas não aconteciam com frequência.

Através do processo de observação, pude constatar que a estratégia de comunicação entre famílias/educadora mais frequentemente utilizada era realizada através dos cadernos

individuais de cada criança, onde a educadora e auxiliar colocavam recados, avisos e informações pertinentes (como avisos relacionados com material necessário, como fraldas, toalhetas, mudas de roupa e lençóis, dar a conhecer aos pais algum passeio a realizar com as crianças, entre outros), indo ao encontro do que é expresso no PPS, onde a educadora afirma que “ao longo do ano serão feitos contactos diários através do caderno correio” (PPS, 2017, p.22).

Tirando isto, verificavam-se pequenas conversas informais entre educadora e familiares nos momentos em que estes iam levar ou buscar as crianças à creche, não sendo frequentemente discutidos assuntos relacionados com as atividades realizadas ou com os conteúdos trabalhados, encontrando-se discriminado no PPS que esta divulgação era realizada através de *e-mail*.

Outro dos indicadores que contribui para que se conclua que o envolvimento não era muito intenso foi o facto de não ter verificado uma grande curiosidade, por parte dos pais, na integração de duas novas caras (as estagiárias), até então desconhecidas, no grupo, assim como pelo projeto e atividades que iríamos implementar com as crianças. Penso que, em grande parte, que isto se verificou devido à falta de disponibilidade dos pais/familiares.

De acordo com Davies (1993) citado por Cardona et al. (2013), a participação das famílias em toda a vida da instituição é fulcral, defendendo que a participação das mesmas na construção dos currículos e na planificação das atividades pedagógicas acarreta bastantes potencialidades. O mesmo autor argumenta ainda que a ausência desta participação pode resultar na construção de um projeto pedagógico não adequado às necessidades específicas de todas as crianças, comprometendo assim a qualidade do ambiente educativo, o bem-estar e as aprendizagens das crianças.

ROTINA

No que toca à rotina, a distribuição das atividades no tempo e a organização do dia-a-dia do grupo desenrolava-se segundo a Tabela 1, abaixo apresentada.

Horário	Momentos do dia
9h – 10h	Acolhimento
10h	Higiene
10h/10h30 – 11h	Atividade Orientada / AEC
11h – 12h	Almoço
12h – 12h30	Higiene
12h30 – 15h	Sesta
15h – 15h30	Higiene
15h30 – 16h	Lanche
16h30	Higiene
16h – 17h	Brincadeira livre

Tabela 1 – Rotina da sala.
Fonte: elaboração própria.

Conforme a Tabela 1, o dia começava com o acolhimento das crianças, numa sala própria onde as crianças ficavam a ver televisão até às 9h00, hora a que a educadora as ia chamar e acompanhar até à sala. Como a maior parte das crianças apenas chegava depois da hora estipulada para o acolhimento (por volta das 9h30, 10h00), as que já se encontram presentes brincavam livremente, até que todas chegassem. De seguida, dava-se o primeiro momento de higiene do dia: todas as crianças eram levadas para a casa de banho e sentavam-se no bacio (excluindo as que já usavam a sanita). Depois eram novamente reencaminhadas para a sala, onde a educadora pedia que se sentassem no tapete para comerem a bolacha. Seguia-se outro momento de brincadeira livre ou o primeiro momento de atividade orientada do dia. Às quartas e sextas, esta hora era ocupada pelas AEC de expressão motora e música, respetivamente.

Às 11h00 era pedido às crianças que arrumassem a sala, a educadora e auxiliar colocavam os babetes nas crianças e estas seguiam para o refeitório. As crianças comiam primeiro a sopa, seguindo-se o segundo prato e a fruta. Apenas no fim da refeição lhes era dada água. Por volta do 12h00, as crianças eram novamente conduzidas para a casa de banho e todas se sentavam no bacio, à exceção das duas que utilizavam a sanita. Eram mudadas e colocadas as fraldas nas crianças que apenas usavam fralda à hora da sesta. As crianças descalçavam-se, lavavam as mãos e regressavam à sala, onde já estariam dispostas, pela sala, as camas de cada uma. O momento estipulado para a sesta decorria das 12h30 às 15h00.

Terminada a hora da sesta, regressavam à casa de banho, retiram-se as fraldas e voltavam a sentar-se todos no bacio. Seguidamente, as crianças calçavam-se e a educadora e auxiliar colocavam as fraldas, penteavam e perfumam todas as crianças, dando-lhes também um pouco de creme para que estas o colocassem nos seus rostos. Seguia-se a hora do lanche, às 15h30. As crianças comiam iogurte ou bebiam leite (dias alternados) e pão com manteiga, fiambre ou queijo.

Por volta das 16h30, as crianças regressavam à sala e geralmente brincavam livremente até à hora de chegada dos pais, o que acontecia por volta das 17h00.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção implementado com as crianças deste grupo surgiu da articulação de uma sugestão da educadora cooperante e do que verificámos serem os maiores interesses manifestados pelas crianças durante o período inicial de observação. Como referido anteriormente, na semana de observação percebemos que a atividade que mais cativava o interesse e a atenção das crianças era o conto e a dinamização de histórias e uma vez que não existia, na rotina pedagógica desta sala, um momento diário destinado ao conto de histórias decidiu-se que seria bastante oportuno desenvolver a intervenção em torno desta temática.

Desta forma, desenvolveu-se um projeto onde procurámos proporcionar às crianças experiências e aprendizagens variadas, utilizando as histórias como instrumento indutor.

Os principais objetivos do projeto foram fomentar o gosto pela leitura e pelos livros, promover o alargamento do vocabulário das crianças e que estimular a capacidade de expressão e comunicação oral, crucial na etapa de desenvolvimento em que estavam.

Na elaboração das atividades integrantes do projeto, utilizámos diversas estratégias que nos ajudaram a tornar estas atividades em momentos prazerosos para as crianças, bem como favoráveis ao seu desenvolvimento. De todas as estratégias, destacam-se privilegiar sempre a dimensão lúdica em todas as atividades, a utilização de suportes diversificados para acompanhar o conto das histórias (instrumentos musicais, marionetas, fantoches, teatro de sombras, objetos variados), a utilização da “hora do conto” como ponto de partida para atividades de natureza exploratória e expressiva (musical, plástica, dramática, física e motora) e a disponibilização de todos os livros trabalhados, permitindo que as crianças os explorassem livremente.

Importa referir que, embora as atividades pedagógicas estivessem programadas para determinados momentos do dia e da rotina do grupo, a nossa intervenção não se limitou apenas a estes momentos, sendo que momentos como a higiene, refeições, sesta, a brincadeira livre foram sempre encarados como oportunidades interagir e comunicar com cada uma das crianças.

Foi devido ao *feedback* recebido por parte das crianças e da educadora que a intervenção foi evoluindo para melhor se adaptar às características deste grupo de crianças. A avaliação das atividades foi também um instrumento que contribuiu bastante para esta evolução. Esta consistia na observação contínua das crianças durante a implementação das atividades; no preenchimento das grelhas de avaliação construídas para cada atividade, com base nos objetivos propostos; nos registos fotográficos conseguidos e nas conversas informais com o par de estágio, educadora cooperante e orientadora de estágio.

Para avaliar o sucesso do PI, depois de terminada a nossa intervenção, foram elaboradas grelhas de avaliação, tendo sido criados vários indicadores que nos permitiram verificar se os objetivos gerais propostos foram ou não alcançados. Através da análise destas grelhas foi possível aferir que os objetivos propostos foram alcançados com sucesso.

A título de exemplo, irão ser apresentadas, com mais detalhe, duas das atividades realizadas no âmbito desta intervenção.

- Atividade “Vamos à caça do Urso”

Objetivos da atividade “Vamos à Caça do Urso”		
Áreas de conteúdo trabalhadas	Objetivos específicos da atividade	Recursos utilizados
- Área da Formação Pessoal e Social	- Estimular a capacidade de concentração; - Promover a autonomia da criança; - Estimular a imaginação e criatividade;	- Livro “Vamos à caça do urso”, de Michael Rosen; - Tabuleiros de plástico;
- Comunicação Oral	- Compreender vocabulário específico; - Desenvolver a expressão oral;	- Relva; - Massa (farinha e água);
- Expressão Musical	- Fortalecer o sentido de ritmo; - Explorar a relação entre o som e o movimento corporal;	- Água; - Terra; - Folhas;
-Área do Conhecimento do Mundo	- Demonstrar interesse e curiosidade pelo desconhecido; - Explorar as diferentes texturas, cores, cheiros dos materiais à disposição.	- Pedras; - Ramos; - Caixa de cartão grande;
- Expressão corporal / Motora	- Explorar movimentos do corpo; - Explorar a noção de espaço e movimento; - Fortalecer a coordenação motora;	- Gelo; -Urso de peluche.

Tabela 2- *Objetivos da atividade “Vamos à caça do urso”.*

Fonte: Elaboração própria.

Esta atividade foi dividida em dois momentos, sendo que no primeiro dinamizou-se o conto do livro “Vamos à caça do urso”, utilizando como suporte visual as ilustrações do mesmo. Devido às dificuldades em cativar o interesse das crianças durante momentos de conto e dinamização de histórias anteriores, principalmente nas primeiras semanas do estágio, procurámos encontrar estratégias mais eficientes para tentar envolvê-las durante mais tempo nas atividades. Assim, para além da preocupação em melhorar a expressividade ao contar a história, decidimos transformar parte da narrativa numa canção, que ia cantando e acompanhando com movimentos corporais, marcando também o ritmo com os pés.

Num segundo momento da atividade, elaborou-se um percurso numa outra sala com materiais que remetessem aos sítios mencionados na história (rio, prado, lama, floresta, gruta, tempestade de gelo). O grupo foi dividido em pequenos grupos de 3/4 crianças e voltou a contar-se a história, desta vez com recurso aos materiais que representavam os vários locais do percurso relatado no livro, que as crianças exploraram livremente. Aqui, para além da exploração dos materiais à disposição, aproveitámos também para trabalhar os vários movimentos corporais mencionados no texto (caminhar, nadar, agachar, marchar, correr, afastar com os braços, entre outros).

Esta foi uma das atividades mais bem-sucedidas, as crianças mostraram-se totalmente cativadas durante toda a duração da atividade. Penso que por ter sido uma atividade planificada e implementada nas últimas semana da intervenção contribuiu bastante para este sucesso, sendo que já estávamos totalmente emersas no contexto e muito mais inteiradas das especificidades, necessidades e preferências destas crianças. Também no que respeitou

à exploração dos materiais, foi evidente o interesse e a curiosidade das crianças em explorar com detalhe todos os postos do percurso.



Figura 2 – Atividade “Vamos à caça do Urso”



Figura 3 – Atividade “Vamos à caça do Urso”



Figura 4 – Atividade “Vamos à caça do Urso”

- Atividade “Isto não é uma caixa”

Objetivos da atividade “Isto não é uma caixa”		
Áreas de conteúdo trabalhadas	Objetivos específicos da atividade	Recursos utilizados
- Área da Formação Pessoal e Social	- Estimular a capacidade de concentração; - Promover a autonomia da criança; - Estimular a imaginação e criatividade;	- Caixas de cartão de vários tamanhos; - Livro “Não é uma caixa” de Antoniette Portis;
- Comunicação Oral	- Compreender vocabulário específico; - Desenvolver a expressão oral;	
-Área do Conhecimento do Mundo	- Explorar as noções de cima, baixo, dentro, fora, ao lado de, entre outros; - Conseguir associar as diferentes utilidades que são dadas à caixa de cartão no livro;	
- Expressão corporal / Motora	- Explorar a relação entre o corpo e um objeto;	

Tabela 3 – Objetivos da atividade “Isto não é uma caixa”
Fonte: Elaboração própria.

Esta atividade iniciou-se com a dinamização da história já referida, recorrendo às ilustrações do livro como suporte visual. À medida que ia sendo contada a história, com o objetivo de tornar o mento mais interativo, as crianças iam sendo questionadas sobre as ilustrações, nomeadamente sobre quais as diferentes utilidades que a personagem ia dando à sua caixa de cartão (carro, barco, chapéu, entre outras).

Depois de uma primeira leitura da história, recorreu-se a uma pequena caixa de cartão e a um boneco para reforçar, de uma forma mais dinâmica, os termos espaciais referidos ao longo do texto (cima, baixo, dentro, fora, ao lado). Reproduziu-se novamente a história e neste segundo momento e as crianças eram chamadas para colocar o boneco na posição referida na história, em relação à caixa de cartão.

Num terceiro momento, foram espalhadas pela sala várias caixas de cartão, dos mais diversos tamanhos e as crianças puderam explorá-las livremente. Também esta se traduziu

numa das atividades com mais recetividade por parte das crianças, onde foi possível presenciar a incrível imaginação destas crianças em primeira mão. Outro dos grandes benefícios desta atividade, em particular, foi o facto de ser um bom exemplo de como é possível transformar a exploração de simples objetos em experiências ricas em aprendizagens e cheias de intencionalidade.



Figura 5 – Atividade “Isto não é uma caixa”



Figura 6 – Atividade “Isto não é uma caixa”



Figura 7 – Atividade “Isto não é uma caixa”

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA I

Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

A UC de PES II decorreu num JI situado no centro da cidade de Santarém. Apesar de se tratar de uma zona urbana, a instituição integrava uma área predominantemente residencial, onde se verificava pouca abundância de serviços e de estabelecimentos ligados ao comércio, existindo apenas uma clínica de reabilitação e dois cafés nos arredores do JI. Apesar de estar localizada no centro da cidade, tratava-se de uma zona bastante pacata, onde a afluência de pessoas não era grande e onde o tráfego não era abundante.

A instituição estava localizada muito próxima de uma mata, sendo que nos seus arredores predominava a vegetação e a natureza.

Contexto socioeducativo

A instituição em análise pertencia à rede de ensino público, que integrava crianças dos 3 aos 6 anos de idade. As crianças que frequentavam o JI provinham de famílias com dinâmicas bastante diversificadas, de diferentes etnias e nacionalidades, pertencendo a classes socioeconómicas variadas. Neste contexto estavam integradas crianças com NSE.

Da instituição faziam parte 2 educadoras, 2 auxiliares de ação educativa, 3 professores que dinamizavam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) de música,

construções com *leggos* e ginástica. Existia ainda uma funcionária responsável pelo transporte e preparação dos almoços das crianças.

Esta organização educativa acolhia diariamente 34 crianças, 16 numa das salas e 18 na outra. Em ambas as salas as idades das crianças variavam entre os 3 e os 6 anos de idade.

Relativamente ao PE, por se tratar de uma instituição da rede pública e por estar integrada num agrupamento de escolas, não existia um projeto específico para o JI, mas sim um projeto de agrupamento. Deste agrupamento faziam parte uma variedade de contextos educativos que iam desde a educação pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, o que influenciou o enfoque no ensino básico, verificando-se que a grande maioria dos objetivos do projeto se prendiam com o incentivo ao prosseguimento de estudos e, por consequente, com o combate ao abandono escolar, com o melhoramento do sucesso escolar dos alunos e com o desenvolvimento de competências que possibilitassem a inserção no mercado de trabalho. Apesar disto, era possível identificar alguns objetivos transversais a todos os ciclos, incluindo o pré-escolar, sendo estes: “Ministrar uma sólida formação pessoal e social; Ministrar um ensino de qualidade que desenvolva o aluno cognitivamente, emocionalmente e socialmente; Promover a cooperação; Educar para a promoção da saúde e para a prevenção de comportamentos de risco; Promover ações e atividades que promovam: o gosto pelas ciências, artes e literatura, o desporto, a consciência ambiental”. Na ação da educadora cooperante era possível identificar várias práticas, executadas diariamente, que iam ao encontro de todos estes objetivos, destacando-se a preocupação da mesma na formação para a cidadania, a promoção do respeito e do trabalho cooperativo entre crianças, a educação ambiental e para a sustentabilidade, a motivação do gosto pela leitura e, em especial, pelas artes, entre outros.

De acordo com o PE, as práticas regiam-se por valores universais e humanistas de cidadania, liberdade, solidariedade, integridade, respeito e aceitação do outro e das suas diferenças. Relativamente aos princípios adotados, eram destacados a exigência, a equidade, o espírito de equipa, o sentido de pertença, a partilha e a colaboração.

Equipa educativa

Como já foi referido, cada sala integrava uma educadora e uma auxiliar. Ao contrário do que era observado no contexto anterior, aqui existia uma clara distinção entre a função de cada uma das intervenientes, sendo que a auxiliar não estava incluída nas atividades educativas que tivessem lugar dentro da sala de atividades, estando responsável pela higiene das crianças, pelo acompanhamento destas no espaço exterior e durante as refeições e pela limpeza da sala e da instituição, em parceria com a auxiliar da outra sala. Assim, não era verificava colaboração entre ambas, o que também se observava na outra sala.

Em oposição, o trabalho cooperativo entre as duas educadoras era bastante perceptível. Por se tratar de um contexto tão íntimo e familiar, existiam muitas atividades que as educadoras planeavam em conjunto para ambos os grupos, algo que se manifestava nas fortes relações estabelecidas entre todas as crianças da instituição, bem como entre as educadoras e todas as crianças, como se de um único grupo se tratasse. Um fator que também contribuía para a entreajuda verificada era o facto deste JI se envolver muito frequentemente em atividades e passatempos colocados por organizações como a câmara de Santarém, o agrupamento, a biblioteca municipal, entre outros, que lançavam desafios às instituições que quisessem participar. No período do estágio, a instituição participou em duas destas atividades, sendo elas a construção de uma maquete alusiva ao 25 de Abril e a elaboração de uma escultura que representasse um elemento típico da cultura do ribatejo (neste caso, as crianças escolheram representar a “Fataça na Telha”, um prato típico da zona das Caneiras).

Neste contexto, em oposição do que acontecia na organização educativa anteriormente caracteriza, era clara a preocupação das educadoras em reunir frequentemente, principalmente para discutir e refletir sobre assuntos relacionados com as atividades realizadas ou a realizar, reuniões estas que aconteciam praticamente todos os dias, depois de terminado o tempo letivo.

Contudo, apesar desta dinâmica observada entre as duas educadoras, o mesmo não se verificava entre estas e os professores das AAAF. A par com o que acontecia no contexto de estágio anterior, estes professores nunca integraram as reuniões mencionadas anteriormente, nem foram observados momentos em que educadoras e professores dialogaram acerca de conteúdos trabalhados, atividades implementadas ou das respostas das crianças ao que era feito durante o período não letivo.

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Espaços físicos e materiais

- Instituição

Nesta organização educativa funcionava apenas a resposta social de JI e existiam apenas duas salas de atividades. No mesmo edifício podíamos encontrar uma sala polivalente, onde era realizado o acolhimento das crianças pela manhã, onde eram feitas as refeições e onde decorriam as AAAF. Existiam duas casas de banho, uma para adultos e outra para as crianças, uma sala para as docentes e outra para as auxiliares. Ao longo do corredor principal existiam vários armários, onde eram armazenados os materiais escolares de ambas as salas. O aquecimento dos almoços das crianças era feito numa pequena copa.

Relativamente ao espaço exterior, como já foi referido, era um espaço bastante rico, rodeado por muita vegetação. Do espaço delimitado para o recreio das crianças, faziam parte diversas árvores, arbustos e flores de diferentes espécies, podendo observar-se ainda a

existência de vários animais, essencialmente insetos e reptéis, que as crianças integravam frequentemente nas suas brincadeiras (aranhas, lagartixas, minhocas, borboletas, bichos-de-conta, abelhas, joaninhas, entre muitos outros).

O exterior da instituição era bastante amplo, possuindo uma grande zona coberta com um telheiro, utilizada nos dias de chuva, e outra, igualmente grande, descoberta. Encontrava-se equipado com objetos e estruturas que tinham como objetivo estimular a imaginação das crianças, como: uma estrutura construída com trapilho de várias cores, correntes de metal cordas e roldanas; uma parede sensorial; um cubo de grandes dimensões em que a face de cima era de acrílico e onde foram colados autocolantes (translúcidos) com diversas cores e formas geométricas (que depois eram intersetadas pelo sol e projetadas nas paredes do interior do cubo). Neste espaço podíamos ainda encontrar objetos como como pneus, *leggos* de diversas dimensões, tubos de plástico com várias cores, triciclos, uma grande caixa de areia, um parque infantil com escorregas, balancés, estrutura de cordas que as crianças podiam trepar, mesas de picnic e um comboio construído com madeira.

- Sala de atividades

A sala de atividades, representada na planta da Figura 2, correspondia a um espaço amplo, onde entrava bastante luz natural, uma vez que duas das paredes eram revestidas de janelas.

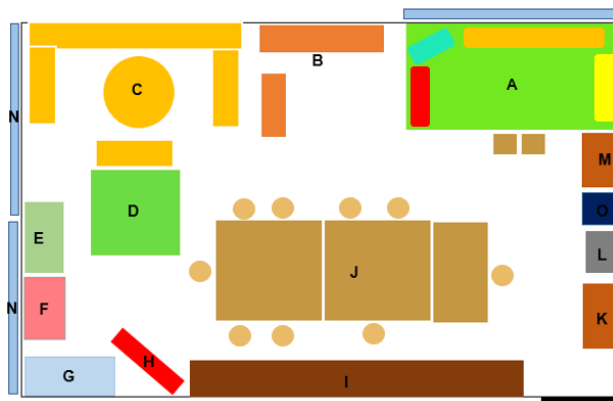


Figura 8 - Planta da sala de atividades onde decorreu a PES II.
Fonte: Elaboração própria

- | | |
|---|-------------------------------------|
| A – Área da reunião; | H – Área da pintura livre; |
| B – Biblioteca; | I – Mobiliário de arrumação; |
| C – Área do jogo simbólico; | J – Mesas de trabalho; |
| D – Área da expressão dramática; | K – Jogos de mesa; |
| E – Área da ciência; | L – Computador; |
| F – Área da modelagem; | M – Jogos de chão; |
| G – Ponto de Água; | O – Área das construções; |

Como se pode verificar pela planta da sala, esta encontrava-se dividida em diversas áreas. A área da reunião (A) tinha um tapete de esponja, várias almofadas e um quadro de ardósia. Nesta área eram privilegiados os momentos de grande grupo. Aqui eram feitas as reuniões da manhã e da tarde, em que o responsável da semana de marcava as presenças (no *placard* das presenças). Existia também um *placard* de cortiça onde as crianças registavam em que área da sala se encontravam a brincar. Ainda neste espaço, as crianças eram convidadas a partilhar o que entendessem sobre os mais variados assuntos, eram contadas histórias, cantadas canções e discutidos os projetos e as atividades a ser realizadas.

Na biblioteca da sala (B) existia uma estante recheada de livros de qualidade, adequados à idade e aos interesses destas crianças, uma vez que a seleção era feita, em grande parte pela educadora, mas também com o contributo das crianças, que podiam sugerir livros que quisessem ver integrados na biblioteca. Desta coleção faziam parte vários livros de literatura infantil, jornais, revistas, enciclopédias, dicionários, entre outros. Ainda nesta área podíamos encontrar elementos que a tornavam mais confortável e acolhedora, como um sofá, algumas almofadas e um *puff*. Esta zona era utilizada maioritariamente pelas crianças que a escolhessem, nos momentos de brincadeira livre.

A área do jogo simbólico (C), também referida como “a casinha”, era composta por armários, um lava-loiças, um frigorífico, um fogão, uma mesa e bancos de madeiras, bonecos e camas de bebé, frutas, alimentos e utensílios de plástico (pratos, talheres, copos, panelas, entre outros), um armário com disfarces, roupa e alguns adereços (chapéus, malas, sapatos, gravatas). Para além destes, esta área apresentava ainda vários objetos reais, utilizados no quotidiano, como um telefone e um telemóvel, um computador, uma caixa registadora, um despertador e vários objetos reutilizados, como embalagens de iogurte, leite, arroz, massa, garrafas de água, entre outros. Os materiais aqui presentes permitiam que as crianças explorassem a sua imaginação, desconstruindo também aspetos da sua cultura e alguns comportamentos sociais, através da imitação e recriação das suas vivências.

Imediatamente a seguir à *casinha*, existia outra zona relacionada com a expressão dramática (D), com um fantocheiro de grandes dimensões e vários fantoches, a maioria produzidos pelas crianças, onde podíamos identificar personagens de histórias conhecidas, mas também personagens, por elas inventadas. Muitos dos fantoches pertencentes a esta área tinham sido construídos com a ajuda de uma tia de uma das crianças, que tem formação nesta área (dinamização de histórias).

A área das ciências (E) continha vários elementos da natureza (bolotas, folhas secas, sementes, carapaças de caracóis) lupas, tesouras e caixas de *petri* e, ocasionalmente, animais que as crianças apanhavam no espaço exterior, que depois eram libertados.

Na área da modelagem (F), as crianças tinham ao seu dispor plasticina de cores diferentes, bem como diversos utensílios que podiam utilizar para a moldar.

A área da pintura (H) era diferenciada pela presença de um grande cavalete, onde as crianças criavam as suas produções e pelas cordas que sobrepunham este espaço, onde eram penduradas todas estas produções. Aqui as crianças dispunham de materiais como pincéis finos e grossos, tintas de várias cores e folhas de diferentes tamanhos. Entre estes dois espaços (F e H), representado pela letra G, estava o balcão com o lavatório, onde as crianças se dirigiam sempre que tinham que lavar as mãos, beber água ou lavar os pincéis utilizados nas suas pinturas.

No centro da sala estavam dispostas as mesas de trabalho (J), mais frequentemente utilizadas pelas crianças para a realização de atividades livres de expressão plástica. Aqui as crianças tinham acesso a uma panóplia de materiais, como canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, giz, esferográficas, lápis pastel, aguarelas, folhas de papel vários tamanhos, colas, tesouras, revistas, jornais e materiais de desperdício que as crianças utilizavam em atividades plásticas de desenho, pintura, recorte e colagem e escultura. Esta área era também destinada à realização de atividades orientadas pela educadora.

Os jogos de mesa eram guardados numa estante (K) e desta coleção faziam parte vários *puzzles*, jogos didáticos variados, lotos, tangram, geoplanos, ábacos, dominós, entre muitos outros.

Ao lado estava uma pequena secretária com um computador (L) que as crianças podiam requisitar durante os períodos de brincadeira livre. Aqui as crianças podiam jogar jogos didáticos e, por vezes, assistir a vídeos no *youtube*, com a autorização e aprovação da educadora. Sempre que se justificava, era a própria educadora a recorrer ao computador e ao *youtube* para mostrar algum vídeo, que esta considerasse pertinente. Durante o período de estágio estes momentos observaram-se algumas vezes, por exemplo, quando uma das crianças partilhou com as restantes que tinha visto, com os pais, um filme do Charlie Chaplin. A educadora aproveitou este momento para falar do ator, bem como da tipologia de filme que protagonizava, mostrando às restantes crianças alguns segmentos dos seus filmes, através do *youtube*. Esta partilha gerou um grande interesse e curiosidade, por parte das crianças, em descobrir mais sobre a personagem de Charlie Chaplin, acabando por culminar num pequeno projeto.

A área da *oficina* (O) tratava-se de um pequeno espaço, com uma banca onde as crianças podiam brincar com ferramentas de plástico (martelo, broca, pregos, parafusos, alicates, chaves de aperto). Esta área surgiu quando os pais de uma das crianças doaram à sala este brinquedo.

O armário com os jogos de chão (M) localizava-se perto do tapete, uma vez que era aqui que as crianças os utilizavam. Estes jogos consistiam em blocos de madeira, *leggos*, animais de plástico, o jogo da jenga e muitos outros jogos que tinham como finalidade a construção de estruturas ao critério das crianças.

Próximo da porta de entrada para a sala, existia uma estante onde eram guardados alguns pertences da educadora, os portefólios de cada criança e ainda as caixas de cada uma, onde estas colocavam as produções que desejassem ter no portefólio final.

Relativamente à decoração da sala, estava relacionada com o tema do projeto educativo daquele ano, eleito pelas crianças em setembro, o Mar. Todo o teto da sala estava preenchido por papel crepe com vários tons de azul, disposto de maneira a representar as ondas. No teto estavam ainda pendurados vários desenhos feitos pelas crianças de animais, relacionado com seres vivos do meio marítimo (peixes, algas, corais, gaivotas, um tubarão, polvo, entre outros). No centro da sala encontrávamos um navio construído anteriormente por duas estagiárias em conjunto com as crianças.

Em todas as paredes da sala e do corredor eram expostas as produções que as crianças iam fazendo ao longo do ano.

A produção de produtos culturais e a sua mostra e utilização [. . .] emprestam dimensão ética à aprendizagem escolar. Torna-se assim público, negociável e solidário o resultado do trabalho de aprender [. . .] se não pudessem circular na turma, na escola e na comunidade como objetos de partilha, de solidariedade e de coesão comunitária [. . .] perderiam a sua significação [. . .] Esse valor de circulação e de interação comunicativa assegura, em última análise, a validação social dessas produções culturais no interior de uma comunidade de aprendizagem. (Niza, 2012, p. 406)

Contrariamente ao que era observado no contexto anterior, aqui a disposição e os materiais e as áreas da sala estavam totalmente adequados ao grupo de crianças em questão. Nesta sala, todos os materiais que a compunham estavam à inteira disposição das crianças. Tratava-se de um espaço rico, estimulante, onde as crianças se podiam movimentar e onde podiam explorar livremente.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo acompanhado na PES II tratava-se de um grupo heterogéneo, constituído por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Sete pertenciam ao sexo feminino e nove ao sexo masculino.

O grupo integrava uma criança com NEE, diagnosticada com autismo. Outra das crianças do grupo sofria de Diabetes tipo 1. Apesar de ser medicada, a doença não estava controlada, o que resultava em várias alterações repentinas de comportamento durante o dia, bem como picos de energia e má disposição. A maioria das crianças do grupo frequentava o JI desde anos anteriores.

Três das crianças não tinham o português como Língua Não-Materna, sendo duas de nacionalidade indiana e outra de nacionalidade ucraniana. As duas primeiras encontravam-se a residir em Portugal há pouco tempo, uma delas há 6 meses e outra há uma semana quando integrou o grupo.

Importa ainda referir que uma das crianças do grupo residia num Centro de Acolhimento Temporário (CAT).

As crianças deste grupo caracterizavam-se por serem bastante autónomas, tanto nos momentos de higiene e refeições, mas também nas atividades que realizavam, mesmo sendo orientadas pela educadora, uma vez que eram elas que decidiam como e quando as realizar. Era um grupo de crianças bastante criativo, o que resultava das práticas adotadas pela educadora, uma vez que esta privilegiava todas as atividades ligadas às artes, como a música, artes plásticas, teatro, cinema. As produções das crianças deste grupo destacavam-se pela diferença, pela criatividade e pela imaginação.

Era já possível identificar nas crianças valores como o respeito, empatia, entreaajuda e cooperação, inculcados fortemente pela equipa educativa. Derivado do facto de estarem habituados a trabalhar com a Metodologia de Trabalho por Projeto, eram crianças com uma grande capacidade de questionamento, de tomada de decisões democráticas em grupo e de sentido crítico, uma vez que a educadora as integrava em tudo o que acontecia na sala, demonstrando sempre uma grande preocupação em dar voz às crianças.

Tratava-se de um grupo muito ativo, onde situações de conflito não ocorriam com frequência. Ainda assim, existia uma criança que, derivado à sua condição de saúde, apresentava alguns comportamentos distintivos e mais desafiadores, manifestando dificuldades em autorregular as suas emoções, sendo muitas vezes necessária a intervenção de um adulto para resolver conflitos que eram, na maioria das vezes, interiores.

Foi possível concluir que a idade das crianças influenciava, de certa forma, as brincadeiras observadas. As crianças mais velhas preferiam brincar em conjunto com os seus colegas (normalmente da mesma idade) e existia uma maior tendência em escolher a área da *casinha*. As crianças mais novas preferiam brincar sozinhas, optando mais frequentemente pelo desenho e a pintura livres, jogos de chão e pela área da plasticina, não existindo diferenças relevantes em relação ao tipo de brincadeiras eleitas por rapazes e por raparigas. Todas as crianças do grupo demonstravam uma enorme satisfação em brincar no espaço exterior.

Em relação às atividades orientadas nas quais as crianças mais se envolviam, destaco os momentos de leitura e dinamização de histórias, bem como todas as atividades de expressão dramática, musical e educação física.

Por fim, em relação ao envolvimento das famílias na vida institucional destas crianças, foi possível observar algumas diferenças quando comparados este contexto com o contexto anterior. Existe preocupação, por parte da educadora, em pôr as famílias a par do processo educativo dos seus filhos. Encontravam-se evidências desta preocupação, tanto no PPE, como nas suas práticas.

Em primeiro lugar, nesta sala, a porta estava sempre aberta aos pais, podendo estes entrar sempre que precisassem, a qualquer altura do dia. As produções das crianças, que

eram expostas nos corredores do JI, também facilitavam este envolvimento, contribuindo para que estes se inteirassem daquilo que se ia passando na sala.

Outros exemplos o que ilustram eram: a planificação mensal que a educadora elaborava todos os meses, em conjunto com as crianças e que depois afixava na porta da sala, com o objetivo de dar a conhecer aos pais/famílias o trabalho a ser realizado com as suas crianças, mais especificamente, era feita uma descrição sintética dos projetos a implementar, da sua pertinência, das atividades a serem realizadas e dos seus objetivos.

A educadora procurava integrar os familiares nas atividades sempre que se mostrava pertinente, como aconteceu várias vezes durante o estágio. Um destes momentos aconteceu no decorrer de uma atividade (onde as crianças tinham que fazer um autorretrato numa placa de madeira, que depois ia ser pendurado numa árvore do espaço exterior), em que a educadora referiu que ia ser preciso um berbequim para furar a placa. Uma das crianças referiu logo que o seu pai era carpinteiro e que tinha muitas ferramentas, pedindo à educadora para que fosse ele a vir à escola ajudar nessa tarefa, ideia que a educadora aprovou imediatamente. O pai dessa criança veio então à sala fazer os furos que eram necessários, aproveitando também para falar um pouco da sua profissão e dar a conhecer muitas outras ferramentas às crianças, falando também das suas características e funções. Outro dos exemplos observados foi o envolvimento bastante frequente da tia de outra das crianças que, como já foi anteriormente referido, tinha uma alargada experiência e formação na área da dinamização de histórias. Esta familiar era convidada a vir à sala ajudar na construção dos fantoches e marionetas para o “cantinho do teatro”. Para além disto, esta tia possuía também formação na área da literatura infantil, possuindo uma livraria infantil na cidade de Santarém, que se localizava a pouca distancia da instituição. As visitas a esta livraria aconteciam com muita regularidade, nas quais a tia e as restantes funcionárias contavam ou dinamizavam histórias, recorrendo sempre a técnicas e materiais muito originais.

De acordo com a educadora, todas as festividades e comemorações anuais, como o Dia da Mãe, do Pai, dos Avós, festa de Natal, festa de final de ano, Dia da Família, entre outros constituíam sempre excelentes oportunidades para envolver as famílias, algo que constatámos no Dia da Mãe e no dia da Família, em que foram desenvolvidas várias atividades para serem realizadas com as crianças e respetivos familiares, como pequenas dramatizações, pintura livre dos muros do JI, pinturas faciais realizadas pelas crianças aos membros da sua família e vice-versa, entre outros. Segundo a educadora (tendo sido algo que também observámos na prática), estas ocasiões eram também aproveitadas para que as crianças pudessem apresentar aos seus familiares os projetos e as atividades implementadas, com a divulgação de vídeos e fotografias das mesmas.

Como podemos verificar, neste contexto a comunicação educador/família não se ficava pelos recados. De acordo com Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), esta comunicação contribui para o sentimento de pertença dos pais ao meio pedagógico, fornecendo à criança

segurança, uma vez que esta se apercebe desta comunicação e da conseqüente confiança depositada pelos seus pais na organização educativa. Também nesta instituição existiam reuniões de pais ao longo do ano letivo, existindo a possibilidade de marcar reuniões no horário de atendimento da educadora. Estas podiam ser solicitadas ou pela educadora ou pelos pais.

Como é espectável, existiam algumas famílias que se destacavam por serem mais presentes e participativas. Por outro lado, existiam também algumas menos envolvidas, por não terem disponibilidade, devido a incompatibilidade de horários, entre outros motivos.

CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA

A rotina neste contexto encontrava-se organizada consoante a tabela 2.

Horário	Momentos do dia
9h00 – 9h15	Acolhimento
9h15 – 10h15	Atividade orientada / brincadeira livre
10h30	Higiene
10h30 -10h50	Lanche
10h50 – 11h30	Brincadeira no espaço exterior
11h30	Higiene
11h30 – 12h30	Atividade orientada / brincadeira livre
12h30	Higiene
12h30 – 13h00	Almoço
13h00 – 14h00	Brincadeira no espaço exterior
14h00	Higiene
14h00 – 15h30	Atividade orientada / brincadeira livre
15h30 – 16h00	Lanche
16h00 – 17h00	AAAF

Tabela 4 – Rotina da sala.
 Fonte: Elaboração própria

O dia iniciava-se com o acolhimento de todas as crianças, que era feito por uma das auxiliares da instituição, na sala polivalente. As crianças permaneciam nesta sala a brincar livremente até às 9h15, hora a que a respetiva educadora as chamava para que se dirigissem para a sala.

Já na sala as crianças sentavam-se no tapete da área da reunião. Dentro da sala, a primeira coisa que faziam era cantar a canção do Bom Dia, um hábito que a educadora adotou para que as crianças se sintam acolhidas e tranquilas neste espaço. Seguia-se o momento de reunião. Todas as segundas-feiras este momento iniciava-se com a seleção do responsável da semana. Nos restantes dias da semana, as crianças começavam por fazer várias partilhas, sobre os mais variados temas. A pedido das crianças, era também neste momento que eram cantadas e/ou ensinadas aos colegas muitas outras canções.

De seguida o responsável da semana marcava as presenças e era feita uma introdução ao tema que ia ser trabalhado naquele dia, de modo a criar um indutor para a

atividade orientada que ia ser dinamizada, que era apresentada às crianças, podendo ou não sofrer alterações consoante as opiniões e sugestões das mesmas.

Normalmente, depois desta discussão, as crianças pediam para brincar um pouco nas áreas antes de se iniciar a atividade. Então, o responsável distribuía pequenos cartões com as fotografias dos colegas, que estes tinham que colocar no mapa das áreas da sala, de modo a identificar para que zona queriam ir brincar. Assim, das 9h30 às 10h25, aproximadamente, as crianças brincavam livremente, realizavam atividades livres ou propostas pela educadora. Às 10h25, a educadora pedia que arrumassem e se sentassem no tapete, para que o responsável os chamasse para irem lavar as mãos.

De seguida as crianças dirigiam-se para o espaço exterior para comer o lanche da manhã. Das 10h50 às 11h30 as crianças brincavam livremente no exterior da instituição.

Terminado o recreio, a educadora chamava as crianças, estas iam à casa-de-banho, lavavam as mãos e bebiam água. Até à hora de almoço, dava-se continuidade às atividades orientadas.

Às 12h30 as crianças iam almoçar e, de seguida, iam novamente para o exterior até às 14h00, hora a que a educadora as chamava para irem à casa de banho e seguirem para a sala.

Duas das crianças do grupo dormiam a sesta todos os dias. Geralmente iam dormir depois do almoço e acordavam quando se sentiam descansados, juntando-se depois ao resto do grupo.

Já na sala, as crianças sentavam-se na área da reunião, faziam as suas partilhas, se assim o desejassem e a educadora contava-lhes uma história (geralmente eleita pelas crianças por votação), conversando posteriormente com o grupo sobre a mesma. Depois deste momento, era frequente que algumas crianças sentissem necessidade de descansar um pouco, podendo ficar a dormir neste espaço até se sentirem prontos para integrar as atividades.

Seguia-se outro momento de atividade orientada ou de brincadeira livre. Às 15h20 o grupo começava a arrumar a sala, juntavam-se em grande grupo no tapete e o responsável chamava, novamente, cada criança para ir à casa de banho.

Das 15h30 às 16h00 as crianças comiam o seu lanche na sala polivalente e preparavam-se para as AAAF. As crianças eram divididas em dois grupos: A e B. Estes grupos eram formados consoante as idades das crianças, sendo o A o das crianças mais velhas e o B o das mais novas. Cada grupo tinha AAAF até às 16h30. Após terminarem as atividades, as crianças brincavam livremente na sala ou na rua até à hora de chegada dos pais.

É de realçar que, neste contexto, era observada uma grande flexibilidade das rotinas, uma vez que a educadora procurava que a organização temporal do tempo respondesse, tanto quanto possível, às necessidades de cada criança. Esta flexibilidade era visível em momentos como o que se seguia ao almoço: não existia um momento designado à sesta, mas

as crianças que necessitassem de dormir podiam fazê-lo enquanto as restantes brincavam livremente. Esta flexibilidade manifestava-se também em momentos de transição de atividades (normalmente de brincadeira livre para atividade orientada), sendo frequente que uma criança quisesse terminar o que estava a fazer, uma construção, um desenho ou acabar de mostrar uma “peça de teatro” aos colegas. Em momentos como este, a educadora possibilitava às crianças que levassem o seu tempo e que iniciassem a atividade quando o entendessem, uma vez que as atividades podiam transitar do período da manhã para a tarde e até mesmo para os dias seguintes, o que vai ao encontro do que é enunciado por Figueiredo (2005), que refere que o educador deve respeitar o quer que seja que a criança esteja a fazer aquando um momento de transição de atividades, defendendo que “os educadores devem procurar facilitar as transições das crianças de forma a evitar perturbar a exploração e a brincadeira escolhida pela criança” (*ibidem*, p.13).

PROJETO DE INTERVENÇÃO

A par com o que aconteceu na PES I, também neste contexto começámos por observar os interesses e o tipo de atividades em que as crianças se sentiam mais motivadas. Inicialmente, considerámos construir um projeto relacionado com a expressão artística, utilizando a análise de obras de arte (pintura, escultura, arquitetura) para desenvolver atividades multidisciplinares, onde se interligassem diversos conteúdos, visando ainda o desenvolvimento de capacidades como a imaginação, criatividade, sentido crítico, entre outras.

No entanto, em conversa com a educadora, chegámos à conclusão de que as crianças tinham já experiências e conhecimentos neste ramo, uma vez que a educação artística era a área de estudo aprofundado da educadora cooperante, sendo mais vantajoso desenvolver uma temática que se diferenciasse das práticas habituais da educadora. Assim, o tema do nosso PI acabou por surgir de uma proposta da mesma, que sugeriu que este se relacionasse com livros, histórias e com diferentes formas de as dinamizar.

Por se tratar de uma temática que, como já foi referido anteriormente, ia ao encontro de um dos grandes interesses do grupo (a hora do conto) e por se considerar fundamental o contacto com os livros e com a leitura na infância, para que as crianças descubram o prazer da leitura e desenvolvam o gosto e o interesse pelo livro (Silva, et al, 2016), considerámos o tema bastante pertinente. As potencialidades do projeto foram ampliadas quando percebemos que as nossas colegas (que se encontravam a estagiar na outra sala do JI) iam realizar um projeto sobre a mesma problemática, uma vez que decidimos trabalhar em parceria e criar atividades em conjunto para implementar com todas as crianças da instituição. Exemplos desta colaboração foram: a implementação do “dia do teatro”, que se realizava todas as sextas-feiras e onde apresentávamos às crianças uma história diferente, recorrendo a formas mais complexas para as dinamizar, como a dramatização, teatro de luz negra, fantoches de

pés, teatro de sombras, entre outros e a construção, em conjunto as crianças da outra sala do JI, de uma estrutura no exterior, que representava um espaço designado à leitura em momentos de brincadeira livre no recreio.

Este projeto tinha como principais objetivos o despertar para a importância da leitura, o incentivo à aquisição de hábitos de leitura, encorajar o gosto pelos livros e pela leitura e desenvolvimento da capacidade de trabalhar colaborativamente.

As estratégias às quais recorremos passaram por utilizar sempre uma história como indutor das mais variadas aprendizagens, utilizar sempre suportes diversificados na dinamização das mesmas, privilegiar o lúdico e recorrer, sempre que possível, ao trabalho em parceria, de modo a fomentar a ajuda e a colaboração entre pares.

Seguidamente, passo a descrever duas das atividades integrantes deste projeto, realizadas com o grupo.

- Atividade “100 Sementes que Voaram”

Objetivos da atividade “100 sementes que voaram”		
<u>Áreas de conteúdo trabalhadas</u>	<u>Objetivos específicos da atividade</u>	<u>Recursos utilizados</u>
- Área da Formação Pessoal e Social	- Promover momentos de concentração; - Estimular a imaginação e a criatividade das crianças;	- Instrumento construído para dinamizar a história com sombras chinesas (caixa de cartão, papel vegetal, candeeiro e produções dos elementos da história); - Sacos de congelação; - Sementes diversas; - Terra; - Água;
- Área da Expressão e Comunicação	- Alargar o vocabulário; - Ficar a conhecer nomes de diferentes árvores;	
-Área do Conhecimento do Mundo	- Descobrir, observar e explorar diferentes tipos de sementes; - Descobrir diferentes estratégias da natureza respeitantes à proteção e ao transporte de várias sementes;	

Tabela 5 – *Objetivos da atividade “100 sementes que voaram”* .

Fonte: *Elaboração própria*

A atividade dividiu-se em três momentos, sendo o primeiro composto pela dinamização da história “Cem sementes que voaram”, de Isabel Minhós, recorrendo à técnica de teatro com sombras chinesas. No segundo momento, deu-se uma conversa informal, em grande grupo, onde pedimos às crianças para falar da história, das sementes e árvores que tinham sido referidas e de outras sementes e tipos de árvores que as crianças conheciam. A pedido de uma das crianças, deslocámo-nos ao espaço exterior da instituição onde fomos observar as árvores que lá existiam, aprendendo os respetivos nomes e incentivando as crianças a explorar o espaço e a tentar encontrar sementes lá existentes. De seguida, sentámo-nos no chão do espaço exterior, novamente em grande grupo, e mostrámos vários tipos de sementes (pinheiro, cerejas, tílias, amieiro, morangos, entre outras, sendo estas sementes muito distintas entre si), deixando as crianças explorar e observá-las livremente, dando também a conhecer as várias estratégias que a natureza elaborou para transportá-las para longe da árvore mãe, tendo assim mais hipóteses de se reproduzirem noutros locais (sementes que

voam, que flutuam e são levadas pela corrente dos rios, que são ingeridas por animais ou que ficam agarradas ao seu pelo, entre outras).

Num terceiro momento da atividade, decidimos que seria interessante plantar as sementes anteriormente observadas, assim como outro tipo de sementes (como o feijão). Deste modo, em grande grupo foram contruídas várias sementeiras, semearam-se e regaram-se as sementes e colocaram-se numa janela da sala, que recebia muita luz solar. Ao longo do estágio, as crianças ficaram responsáveis por regar as sementes e por supervisionar o seu crescimento.

Esta atividade foi uma das mais bem recebidas pelas crianças, que se mostraram especialmente motivadas em aprender os nomes das árvores, das sementes e as estratégias anteriormente referidas. A sugestão da criança que perguntou se podíamos ir ao exterior ver que árvores lá existiam foi, sem dúvida, uma grande mais valia para a atividade, que serviu para mostrar que devemos sempre estar atentos e dispostos a ouvir o que as crianças nos têm para dizer, o que neste caso resultou numa melhoria significativa da atividade proposta.

Relativamente à dinamização da história, a técnica utilizada foi um sucesso, tanto que algumas das crianças fizeram questão de recontar a história mais tarde, tendo também sido dada a possibilidade de brincarem com a estrutura nos momentos de brincadeira livre que se seguiram, que as crianças utilizaram para contar histórias por elas inventadas umas às outras.

- Atividade da construção do canto da leitura no exterior

Objetivos da atividade		
<u>Áreas de conteúdo trabalhadas</u>	<u>Objetivos específicos da atividade</u>	<u>Recursos utilizados</u>
Área da Formação Pessoal e Social	-Incentivar o trabalho colaborativo; -Desenvolver competências relacionadas com o debate e a negociação; -Promover a capacidade de aceitar e valorizar perspetivas diferentes; -Promover a imaginação; -Promover a tomada de decisões em grande grupo; -Promover a autonomia;	- 2 Paletes grandes de madeira; - Tinta acrílica de diversas cores; -Materiais de pintura variados (esponjas, pincéis, carimbos, entre outros);
Comunicação Oral	-Desenvolver a capacidade de se expressar;	- Tecido branco; - Folhas;
Subdomínio das artes visuais	-Utilizar materiais não convencionais como instrumentos de pintura; -Incentivar a criança a ser criativa;	- Trapilho de diferentes cores; - Tesouras;
Domínio da matemática	-Produzir e reproduzir padrões de cores.	- Estacas; - Arco;
- Domínio da educação física	-Mobilizar o corpo com precisão e coordenação; -Controlar voluntariamente movimentos do corpo;	- Folhas de papel; - Canetas de feltro;

Tabela 6 – *Objetivos da atividade da construção do canto de leitura no exterior*
Fonte: *Elaboração própria*

Esta atividade foi sendo desenvolvida ao longo das últimas duas semanas do estágio. A atividade teve origem numa conversa que tivemos em grande grupo com as crianças, onde começámos por lhes falámos da ideia de construirmos um cantinho da leitura na rua, pedindo-lhes depois sugestões de como o fazer. Com as propostas das crianças decidiu-se o que fazer e os materiais que a utilizar.

A tarefa que se seguiu foi a pintura da base da estrutura. Em vários momentos destas últimas semanas, habitualmente durante os períodos de brincadeira livre da tarde, pedíamos às crianças (normalmente em grupos de 5 de cada vez) de ambas as salas da instituição para nos acompanharem ao exterior, para decorar as paletes de madeira (base). Com o objetivo de criar um espaço confortável, sossegado e propício à leitura, foi decidido, juntamente com as crianças, colocar o cantinho debaixo de uma árvore, numa zona de vegetação que ficava um pouco distanciada dos sítios onde as crianças brincavam com mais regularidade. Após ter sido decidida a localização, passou-se à construção das laterais da estrutura, para as quais foi utilizado trapilho de diversas cores.

Decidimos aproveitar esta tarefa para trabalhar conteúdos matemáticos, nomeadamente padrões. Optámos também por dividir as crianças em pequenos grupos de 4 a 5 crianças, de forma a conseguir dar-lhes um acompanhamento mais individualizado.

Assim, pediu-se a cada criança que, com base nas cores de trapilho disponíveis, criasse um padrão de cor numa folha de papel (Ex: azul; amarelo; vermelho; vermelho; branco). De seguida, pediu-se às crianças que, com base nos padrões previamente elaborados, os reproduzissem utilizando o trapilho nas respetivas cores várias vezes, que era cortado em longas tiras, que por sua vez eram atadas, dando nós, à estrutura base pelas crianças.

Esta parcela da atividade foi bastante benéfica, tendo sido possível presenciar uma grande entajada entre as várias crianças, principalmente entre as mais velhas e as mais novas, estas que tinham mais dificuldades em realizar as tarefas mais complexas, principalmente em dar os nós. No entanto, com a ajuda dos colegas, muitas delas acabaram por aprender. Depois de nos apercebermos destas dificuldades com o primeiro grupo e de perceber que a atividade ia demorar bastante mais tempo do que o inicialmente previsto, procurámos sempre equilibrar o número de crianças mais velhas e mais novas em cada grupo, acabando por beneficiar bastante, tanto as crianças como as estagiárias, desta cooperação.

Por fim, passou-se ao fabrico das almofadas. Para a decoração das almofadas decidiu-se utilizar a técnica de pintura da estampagem de objetos, que ficaram ao critério das crianças, optando principalmente por folhas de árvores, flores, *leggos* e rodas de carros.

Este pequeno projeto foi muito bem sucedido e, na minha opinião, elevou a qualidade da nossa intervenção, na medida em que através dele pudemos promover competências essenciais da formação pessoal e social, como o trabalho colaborativo, a partilha, a tomada de decisões em conjunto e de forma democrática e o respeito pelo outro. Outra das mais

valias que acompanhou esta atividade foi o facto de ter sido bastante multidisciplinar, sendo que foi possível aproveitar várias tarefas para trabalhar diferentes e variados conteúdos de aprendizagem.



Figura 9 – Pintura das almofadas para o canto da leitura



Figura 10 – Cantinho da leitura no exterior

Igualmente ao que aconteceu no primeiro estágio em creche, para avaliar o sucesso da implementação do PI, recorreremos às avaliações de todas as atividades e respetivas grelhas, à observação direta e sistemática e as conversas informais com as crianças e com a educadora cooperante, onde era pedido o *feedback*. Por fim, desenvolveram-se grelhas com indicadores específicos que nos permitiram analisar e avaliar, mais precisamente, se os objetivos gerais do projeto haviam sido ou não concretizados.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III - CONTEXTO DE CRECHE

Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

A UC de PES III realizou-se numa creche situada no centro da cidade de Santarém, numa zona residencial, não existindo nos seus arredores imediatos serviços ou superfícies relacionadas com o comércio. A instituição educativa localizava-se num local bastante pacato, onde o tráfego rodoviário não era abundante. A organização educativa estava integrada num complexo partilhado por diversas valências pertencentes a uma IPSS, existindo nesse mesmo agrupamento uma lavandaria, um lar de idosos e um centro de saúde, bem como diversos escritórios destinados aos serviços administrativos da instituição.

Contexto socioeducativo

A organização educativa integrava crianças dos 4 meses aos 6 anos. Desta instituição faziam parte crianças oriundas de contextos sociais e culturais distintos, integrando ainda várias crianças acolhidas pelo CAT. Da instituição faziam parte 5 educadoras, 11 auxiliares de ação educativa, três professores que dinamizavam AEC (Música, “Aqui há gato” e ginástica) e três funcionárias responsáveis pela limpeza e refeitório da instituição.

A instituição dispunha das respostas sociais de creche e JI, incorporando também uma sala de berçário. No total, faziam parte desta organização educativa 123 crianças. A creche acolhia 58 destas crianças, divididas em quatro salas, consoante as suas idades. Assim, o berçário era composto por 7 crianças dos 4 aos 12 meses, a “Sala Amarela” por 15 crianças com 1 ano, a “Sala Azul” por 20 crianças com 2 anos e, por fim, a “Sala Laranja” ou a sala familiar era composta por 16 crianças de 1 e 2 anos de idade.

A resposta social do JI agregava as restantes 65 crianças, em três salas, também estas organizadas consoante as suas idades. Deste modo, na “Sala do bibe azul” existiam 25 crianças de 3 anos, na “Sala do bibe vermelho” 21 crianças de 4 anos e na “Sala do bibe verde” 19 crianças com 5 anos de idade.

A instituição estava localizada num edifício com dois andares, sendo que no rés-do-chão estavam localizadas as salas de JI, à exceção da “Sala do bibe azul” que se localizava no primeiro andar, uma vez que era lá que se encontrava a maior sala, que era sempre ocupada pelo grupo com maior número de crianças.

No primeiro andar localizavam-se todas as salas da creche, a sala das funcionárias, bem como ambos os refeitórios (existindo um para cada resposta social), os acessos ao espaço exterior da instituição e ao pavilhão polivalente (que à data se localizava ao lado da sala familiar), que não estava ainda identificado nesta legenda, uma vez que a sua construção era recente, tendo sido realizada 2 anos antes do período de estágio. No primeiro andar podíamos ainda observar a presença de uma copa, uma sala para as funcionárias, o gabinete da coordenadora educativa e a sala de reuniões.

A instituição dispunha também de um segundo pavilhão polivalente, localizado no exterior, onde se realizavam as AEC das crianças pertencentes ao JI.

Relativamente ao espaço exterior, aquele que podia ser utilizado pelas crianças era bastante limitado, existindo apenas um pequeno pátio onde as crianças podiam brincar livremente, equipado com escorregas, um balancé e um túnel. O restante espaço era maioritariamente utilizado como parque de estacionamento para os funcionários das várias valências da instituição *mãe*, não sendo frequentemente utilizado pelas crianças. Durante o período de estágio, as crianças da instituição apenas utilizaram este espaço exterior uma vez, na sequência de um simulacro de incêndio.

No que respeitava ao PE, este era designado “Brinco...Descubro” e tinha como objetivo central “proporcionar à criança experiências e atividades através da brincadeira, que a ajudem a desenvolver cognitiva, emocional, física e intelectualmente” (PE, 2018, p.3).

Como objetivos específicos, estavam assinalados: “Realizar atividades de uma forma lúdica; Fazer uma interligação entre o real e o imaginário; Agilizar a reflexão e acção; Elaborar e vivenciar diferentes papéis; Desenvolver a linguagem verbal; Promover a sociabilidade; Desenvolver a imaginação e a criatividade; Desenvolver a Socialização” (PE, 2018,p.3).

Relativamente à missão da instituição, esta relaciona-se com o conseguir dar resposta às necessidades de todas as crianças, bem como com o conseguir encarar cada criança como protagonista do seu processo educativo, referindo ainda o trabalho com vista à construção articulada do saber.

Contrariamente ao que se pode verificar no PE da instituição onde decorreu o primeiro estágio, o projeto desta organização educativa focava-se somente no JI, fazendo referência à creche apenas como uma resposta social da IPSS, não existindo informação acerca do trabalho que aqui é idealizado, sobre os fundamentos pedagógicos que conduzem a ação das educadora e não tendo sido elaborados objetivos específicos para esta valência.

EQUIPA EDUCATIVA

A equipa educativa da sala onde estava integrada era composta por uma educadora e duas auxiliares, sendo que uma, embora estivesse responsável por este grupo, frequentemente se ausentava para ajudar onde era necessário (quando faltava algum elemento de outra sala, nas visitas de estudo). Esta sala diferenciava-se de todas as outras, uma vez que era a única cuja equipa era constituída por três elementos. Isto acontecia porque a educadora era simultaneamente a coordenadora pedagógica, tendo que se ausentar durante grande parte do dia, ou para comparecer em reuniões com a administração ou realizar tarefas relacionadas com o cargo de coordenadora.

A par com o que se verificava na PES I, as auxiliares e educadora desta sala desempenhavam tarefas muito idênticas. Tanto a educadora ajudava na limpeza da sala e higiene das crianças, como as auxiliares participavam ativamente em momentos de dinamização de atividades. Ambas as auxiliares da sala familiar sugeriam frequentemente atividades pedagógicas, acabando, muitas vezes, por serem as próprias a realizar as atividades com as crianças, devido à ausência da educadora, pelos motivos em cima referidos. Entre as auxiliares e educadora prevalecia o diálogo, a cooperação e o respeito.

Relativamente à colaboração entre as várias educadoras da instituição, apesar de ser afirmado no PE da instituição que “para o desenvolvimento do nosso trabalho e para a implementação dos projetos nas salas, é necessário que o educador, a sua equipa de sala e a própria instituição colaborem em parceria na planificação e na execução das várias atividades” (PE, 2018, p.24), tal não foi observado durante o período de estágio. Pelo que me foi possível observar, as atividades realizadas em cada sala não eram discutidas nem partilhadas pelas educadoras e não foi realizada nenhuma atividade em conjunto com outras crianças, quer da creche, quer do JI.

Do mesmo modo, também como acontecia em ambas as instituições caracterizadas anteriormente, entre os professores das AEC e as educadoras das salas não era observada comunicação, cooperação ou qualquer interligação entre atividades.

No que respeitava às reuniões, de acordo com o PE, todas as educadoras reuniam a cada 15 dias para discutir assuntos relacionados com o bom funcionamento da instituição e tomar decisões acerca do percurso educativo das suas crianças. No entanto, pelo que me foi possível verificar, estas reuniões não ocorriam com esta regularidade, não tendo sido observada a realização de nenhuma reunião de educadoras durante período da PES. Porém, como já foi acima referido, as reuniões realizadas entre a administração da instituição, em que era solicitada a presença da coordenadora pedagógica aconteciam com bastante frequência (no mínimo uma vez por semana), não existindo no PE nenhuma informação acerca do que era discutido durante estas reuniões.

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Como acontecia nos outros contextos, também a sala da PES III (representada na Figura 4) estava organizada por áreas.

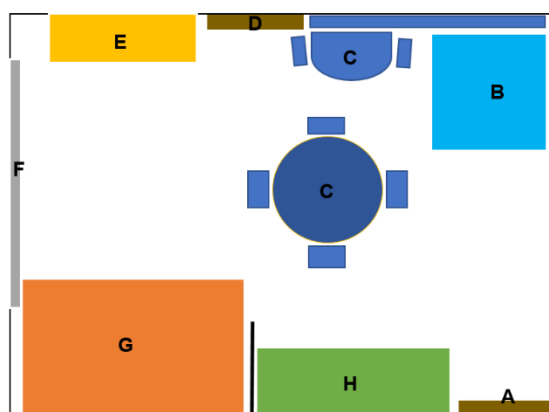


Figura 11 - Planta da sala de atividades onde decorreu a PES III.
Fonte: Elaboração própria.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| A – Porta de acesso à sala; | E – Armário com brinquedos; |
| B – Área da <i>casinha</i> ; | F – Porta de acesso ao polivalente; |
| C – Mesas de trabalho; | G – Área da reunião / Tapete; |
| D – Dispensa / Arrecadação; | H – Fraldário / Banheira / Ponto de Água. |

A sala de atividades tratava-se de um espaço muito bem iluminado, possuindo duas grandes janelas. Uma destas (F) permitia o acesso direto ao pavilhão polivalente, de onde provinha grande parte da luz natural que iluminava a sala de atividades, uma vez que este espaço era revestido de grandes janelas.

A sala possuía uma ampla arrecadação (D), onde eram armazenados todos os materiais utilizados em atividades, como folhas de papel, lápis, tintas, pinceis, cartolinas, tesouras, cola, entre outros, bem como as camas onde as crianças faziam a sesta, e todos os portefólios das crianças, com os planos individuais de cada uma.

Ao contrário do que se verificava na sala do contexto de PES I, esta sala integrava um ponto de água, uma banheira e o fraldário (H). Aqui era realizada a higiene das crianças

(mudadas as fraldas, sendo também onde se trocava a roupa, quando necessário). Nesta zona da sala existiam parteleiras onde eram guardadas as fraldas, toalhitas, chuchas e copos de água de cada criança, bem como alguns objetos pessoais que estas quisessem ter na sala, como peluches, brinquedos diversos ou fraldas de pano.

A esta sala estava destinada uma casa de banho, que se situava fora da sala, mas imediatamente ao lado da porta de acesso, onde existiam algumas sanitas e lavatórios adequados aos tamanhos das crianças, bem como um chuveiro. Esta casa de banho era utilizada pelas crianças da sala familiar para lavarem as mãos e a cara depois de cada refeição, mas também por todas as crianças da instituição durante os períodos de almoço e lanche, uma vez que era a casa de banho mais próxima dos dois refeitórios.

No que respeitava à disposição e organização da sala, esta encontrava-se dividida por algumas áreas, existindo uma área estabelecida para os momentos de reunião (G), com um tapete, um colchão e uma grande almofada. Aqui era cantada a “canção do Bom Dia”, com as crianças, bem como muitas outras canções, eram contadas histórias e eram tidas conversas com o grupo, onde a educadora abordava os mais variados assuntos, tendo sido observadas conversas sobre as festividades (Natal, Páscoa, Carnaval), sobre as mudanças de estação e sobre as atividades a realizar nesse dia. Para as crianças e para as adultas, esta área representava um lugar que privilegiava momentos calmos e de concentração, com pouco barulho, onde as crianças se podiam acalmar depois de qualquer atividade mais agitada.

A área do jogo simbólico ou da *casinha* eram composta por uma cama de bebé, vários bonecos, um forno, uma pequena mesa de madeira e uma caixa com brinquedos diversificados, como frutas, alimentos e utensílios de cozinha de plástico, peças de roupa e de calçado e alguns acessórios, como malas, chapéus, colares, entre outros.

No centro da sala estava localizada uma mesa circular (C), com várias cadeiras adequadas à estatura das crianças, utilizada para realizar atividades orientadas. Numa outra mesa, que se encontrava ao lado da área do jogo simbólico, podíamos encontrar uma caixa com alguns livros, adequados à faixa etária das crianças da sala.

Na sala existia apenas um armário (E), que continha todos os brinquedos disponíveis. Neste encontrávamos várias gavetas com *leggos*, peluches, puzzles, carros, bonecos variados. Todas as gavetas do armário estavam ao nível das crianças, que conseguiam alcançar os brinquedos com facilidade. No entanto este acesso era condicionado, sendo gerido pela educadora e auxiliares. Normalmente, em momentos de brincadeira livre, eram dados às crianças brinquedos de uma caixa, de cada vez (*leggos*, puzzles, livros). Em todos os restantes momentos (higiene, sesta, reunião no tapete, atividades orientadas, entre outros) as crianças não estavam autorizadas a brincar com qualquer um destes materiais, devido à preocupação manifestada pela educadora e auxiliares em manter o espaço organizado.

Uma vez que a sala de atividades era pequena, e que existia um acesso direto ao pavilhão polivalente (F), era neste espaço que as crianças passavam a maior parte do tempo, a brincar livremente.

Este pavilhão tratava-se de um espaço bastante amplo e era aqui se se encontravam a maior parte dos materiais lúdico-pedagógicos com os quais as crianças mais contactavam. Assim, no que concerne aos brinquedos que aqui se encontravam disponíveis, destaco os triciclos, o escorrega, o baloiço, a casa de brincar, os balancés, vários objetos sensoriais de esponja, entre eles um túnel, andarilhos, leggos, peças de encaixe de grandes dimensões, entre muitos outros. A grande parte destes materiais correspondiam a brinquedos bastante adequados às idades em questão, uma vez que incentivam o movimento, o desenvolvimento da motricidade geral e a exploração de vários sentidos. Também no pavilhão todos os materiais se encontravam à disposição das crianças, estando geralmente dispostos pela sala. Contrariamente ao que acontecia na sala de atividades, aqui as crianças exploravam livremente todos estes materiais, sem imposições dos adultos. No entanto, existiam dois grandes armários inacessíveis às crianças, um com uma grande quantidade de livros infantis e outro com alguns brinquedos mais frágeis e de pequenas dimensões.

No polivalente podíamos encontrar também uma área destinada a momentos de reunião, constituída por tapete e outra grande almofada. Esta área não era frequentemente utilizada pelas crianças da sala familiar, uma vez que os tempos de reunião deste grupo se realizavam na sala de atividades.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Tratava-se de um grupo heterogéneo em relação às idades das crianças, que variavam entre os 11 meses e os dois anos. O grupo era constituído por 15 crianças, 14 do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Todas as crianças da sala apenas frequentavam a instituição desde setembro, não tendo integrado nenhuma outra creche anteriormente. Uma criança do grupo apenas frequentava a creche duas semanas por mês, o que resultava da sua dinâmica familiar e, até ao momento, nenhuma das crianças estava sinalizada com NEE. Relativamente à constituição familiar das crianças do grupo, importa referir que uma criança se encontrava a residir no CAT e apenas passou a integrar o grupo no decorrer do estágio de intervenção.

No que respeitava à aquisição da linguagem oral, apenas uma criança com dois anos conseguia utilizar a linguagem oral como forma de comunicação com o outro. Existia também outra criança, de dois anos, cujo nível de desenvolvimento da linguagem já se encontrava bastante avançado (repetindo na perfeição grande parte das palavras que ouvia), no entanto não a utilizava como forma de comunicar com o outro. Todas as restantes balbuciavam, já sendo já capazes de produzir algumas palavras e utilizavam a linguagem não-verbal como forma predominante de comunicação.

Em relação à aquisição da marcha, no período de observação eram apenas duas as crianças que ainda não andavam e ambas adquiriram esta capacidade durante o período de estágio.

A par com o verificado no contexto da PES I, estas crianças demonstravam já uma grande vontade de desempenhar tarefas sozinhas, o que muitas vezes não lhes era possibilitado, em virtude do cumprimento dos horários e rotinas estipuladas, acabando por influenciar a autonomia e a independência das crianças em relação a certas tarefas que já conseguiam e queriam realizar autonomamente, como comer a sopa e o segundo, beber o leite, descalçar os sapatos, lavar as mãos e a cara e, frequentemente, em certas atividades orientadas pela educadora e auxiliares.

No início do estágio, todas as crianças usavam fralda ainda durante todos os momentos do dia. No final da intervenção, a educadora começou a introduzir nas crianças mais velhas o hábito de ir ao bacio antes e depois da hora da sesta.

No que concerne aos principais interesses do grupo, era observável a preferência por brincadeiras a sós, existindo quatro crianças que preferiam brincar acompanhadas pelos colegas. Verificava-se também que a maior parte das crianças mostrava um grande interesse em integrar os adultos da sala nas suas brincadeiras. Os materiais mais procurados pelas crianças durante os períodos de brincadeira livre eram o baloiço, o escorrega, o túnel de esponja, os triciclos e os andarilhos, verificando-se também uma significativa preferência pelo pavilhão polivalente.

As atividades pelas quais demonstravam especial interesse eram as de expressão musical, principalmente atividades de exploração livre de sons ou quando lhes eram cantadas canções. Todas as atividades que envolvessem tinta ou materiais visualmente estimulantes eram também alvo de grande envolvimento por parte das crianças, assim como todos os momentos relacionados com o conto e dinamização de histórias.

Também para neste contexto recorri à tabela criada por Cindy Mutschen Carvalho e Gabriela Portugal, presente no livro *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade* para caracterizar o bem-estar e o nível de envolvimento das crianças nas atividades do quotidiano da sala.

Ao analisar a tabela (Anexo B), verificou-se que quatro das crianças manifestavam sistematicamente comportamentos que indicavam que ainda não estavam adaptadas ao contexto, nem às cuidadoras, uma vez que choravam durante grande parte do dia, principalmente nos momentos de reunião, de refeições, de sesta e principalmente na hora do acolhimento, quando tinham que deixar os seus pais e entrar na sala. As restantes crianças mostravam-se já bem integradas na dinâmica da instituição. Foi também possível concluir que 5 crianças se envolviam mais em atividades de exploração livre, 8 crianças se envolviam igualmente em todo o tipo de atividades dinamizadas (fossem estas de exploração livre ou

com tarefas mais orientadas pelo adulto) e 2 crianças não se envolviam em nenhum tipo de atividades propostas, o que se foi alterando com o decorrer do estágio de intervenção.

Como já foi referido acima, com a análise desta tabela conseguimos também perceber a preferência das crianças por atividades relacionadas com música e com as artes plásticas.

Por fim, a maior parte do grupo envolvia-se significativamente mais nas atividades quando estas eram realizadas em grande grupo, o que não se verificava em atividades individuais, uma vez que a grande parte das crianças se distraía com facilidade com as brincadeiras dos colegas à sua volta.

Quanto ao envolvimento dos familiares no dia-a-dia escolar dos seus filhos, no PE da instituição podemos ler que “o trabalho desenvolvido com os pais/famílias é para nós um aspeto essencial para o bom desenvolvimento das crianças no contexto educativo” (Projeto Educativo da instituição, 2018, p.19), reconhecendo ainda que “esta relação só trás benefícios para a educação da criança [...], é fundamental para realizar um trabalho de qualidade.” (*ibidem*). Esta ideia é reiterada por Eurydice (2009), que adianta que são bastantes as fontes literárias que nos mostram que os programas educativos mais eficientes envolvem práticas focadas na criança e centradas num forte envolvimento das famílias no processo educativos dos seus educandos.

Apesar disto, durante o período de estágio não foi possível observar nenhum exemplo significativo deste envolvimento, uma vez que não existiu nenhuma atividade dinamizada pelos/ com os familiares e que estes não estavam familiarizados com as atividades pedagógicas realizadas na sala. No entanto, pode ler-se no PE que, no início do ano, na primeira reunião de pais, a educadora elucida os familiares das crianças acerca do tipo de atividades e de projetos que iram ser implementados com o grupo.

A forma mais frequente de comunicação entre educadora e familiares eram as conversas informais nas horas de ir levar ou buscar as crianças à creche. Conversas que normalmente giravam em torno da alimentação (se tinham comido bem o almoço), da sesta ou de algum sintoma de doença ou mal-estar manifestado pelas crianças.

No PE está expresso que existem quatro reuniões coletivas de pais durante o ano, uma no início (em setembro) e as restantes no final de cada período letivo, onde são mostradas aos pais as fichas individuais de cada criança, e onde é discutido o seu desenvolvimento. Para além disso existe também a possibilidade de marcar reuniões pessoais com a educadora, a uma hora pré-definida e num dia específico da semana.

ROTINA DO GRUPO

Nesta organização educativa a distribuição das atividades no tempo decorria consoante a tabela que se segue.

HORÁRIO	MOMENTO DO DIA
7h30 – 10h	Acolhimento
10h	Lanche da manhã (Bolacha)
10h – 11h	Brincadeira livre / Atividade orientada /
11h – 11h30	Higiene
11h30 – 12h	Almoço
12h – 12h30	Higiene
12h30 – 15h	Sesta
15h – 15h30	Higiene
15h30 – 16h	Lanche da tarde
16h – 16h10	Higiene
16h10 – 19h30	Brincadeira Livre

Tabela 7 – Rotina da sala onde decorreu a PES III.
 Fonte: Elaboração própria

O dia começava com o acolhimento das crianças, no salão polivalente da instituição, onde se juntavam todas as crianças da creche. Por volta das 9h00, as crianças eram encaminhadas para as respetivas salas pelas educadoras/auxiliares das respetivas salas. Como grande parte das crianças apenas chegava à creche depois desta hora, as que se encontravam presentes brincavam livremente no salão polivalente até a grande maioria se encontrar presente.

Por volta das 10h00, a educadora encaminhava as crianças para a sala, onde pedia que estas se sentassem para comer a bolacha. Enquanto as crianças lanchavam, eram cantadas algumas canções, inclusive a canção do “Bom dia”. Na maioria das vezes, as crianças vão brincar para o pavilhão polivalente e quando há outras atividades a decorrer no mesmo espaço, as crianças brincam livremente na sala. Em torno das 11h00, era pedido às crianças que arrumassem a sala e que se sentassem junto da porta. A auxiliar/educadora mudava a fralda a todas as crianças e era-lhes dada água. De seguida dirigiam-se para o refeitório, onde almoçavam. Primeiro era-lhes dada a fruta, seguida da sopa, segundo prato e água no fim da refeição.

Terminadas as refeições das crianças, estas ficavam sentadas nas suas cadeiras até que a educadora e auxiliares terminassem de comer o seu almoço (que só começavam a comer quando todas as crianças tivessem terminado). Este período de espera durava, normalmente, entre 10 a 15 minutos.

Por volta das 12h15, as crianças eram encaminhadas para a casa de banho onde lhes eram lavadas as mãos e a cara, regressando depois à sala, onde já se encontravam dispostas as camas. Eram mudadas novamente as fraldas e as crianças dormiam sensivelmente durante 2h30. A grande maioria das crianças dormia até às 14h30, existindo 3 crianças que,

normalmente não dormiam durante todo o período da sesta. Estas crianças ficavam deitadas nas suas camas, em silêncio, durante todo este período de tempo.

Às 15h00, a educadora/auxiliar calçava e mudava as fraldas de todas as crianças e estas seguiam novamente para o refeitório, onde lanchavam. O lanche variava entre leite e iogurte, seguido de pão com manteiga para as crianças mais velhas e papa/iogurte misturado com bolacha e fruta ralada para as mais novas.

Após terminarem de lanchar, eram conduzidas para a casa de banho onde lavavam novamente as mãos e a cara. Depois de penteadas e perfumadas, as crianças iam brincar livremente no pavilhão polivalente até à hora de chegada dos familiares (a partir das 17h00).

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Durante a primeira semana de observação observámos e analisámos as características do grupo e a dinâmica da sala, de modo a conseguíssemos perceber qual a melhor temática a desenvolver durante a intervenção. Depois de termos acesso ao PPS, de debatermos ideias com a educadora cooperante e tendo em conta a fase de desenvolvimento do grupo, o estágio sensório-motor, a educadora cooperante aconselhou-nos a dar continuidade ao tema do PPE.

De acordo com Many & Guimarães (2006), ao desenvolver uma proposta de intervenção, torna-se pertinente analisar ambos o PE de instituição e o PPS, de forma a dar continuidade ao trabalho já começado com o grupo. O PPS tratava-se, neste caso, de uma extensão do PE de instituição, sendo este designado “A brincar cresço e aprendo”.

A criança, nos seus primeiros anos de vida, utiliza o brincar como uma forma de linguagem que permite compreender, expressar-se, desenvolver os seus interesses, as suas aptidões e as suas possibilidades de bom relacionamento com os outros. É através do brincar que a criança descobre, pensa, partilha, comunica e estabelece as bases do seu crescimento e evolução. Por outro lado, são os sentidos que lhe transmitem a perceção que tem da realidade. Deste modo, quer o brincar, quer os sentidos contribuem, cada um à sua maneira para a criança construir a sua identidade, conhecer-se a si, aos outros e ao meio em que está inserida. (PPS, 2018, p.3)

Ao longo do PPS são várias as referências à importância da exploração sensorial de crianças nesta faixa etária, bem como à importância do brincar, sendo o objetivo principal da educadora “dar ao grupo de crianças um vasto leque de experiências que lhes possibilitem um crescimento saudável, harmonioso e equilibrado. Deste modo, é nosso objetivo criar situações lúdicas que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem num ambiente de segurança e afetividade. (PPS, 2018,p.1)

Decidimos assim enveredar pela elaboração de um projeto cujo pilar seria a exploração sensorial, efetuada através de atividades de brincadeira e exploração livre.

O projeto tinha como objetivo principal estimular cada sentido da criança, uma vez que, de acordo com Sprinthall & Sprinthall (2000), a atividade cognitiva durante o estágio

sensorio-motor se baseia na experiência imediata, proporcionada pelos sentidos. Nesta fase, as crianças ao filtrarem os *inputs* sensoriais estão a fortalecer capacidades que lhes permitem selecionar e classificar as informações que recebem através das sensações, construindo, deste modo, a sua percepção do mundo que as rodeia (Edmans, 2004).

O PI tinha então, como objetivos gerais centrados na criança o contacto com diferentes materiais e texturas, o desenvolvimento da motricidade fina e geral e o desenvolvimento da capacidade de concentração das crianças. De igual modo estabelecemos, como objetivos centrados no educador, a promoção da curiosidade, o estímulo, através de atividades de exploração livre, dos cinco sentidos e o envolvimento da família no quotidiano institucional das suas crianças. Este último objetivo surgiu da necessidade que sentimos em dar a conhecer aos pais o tipo de atividades dinamizadas com as crianças. Assim, optámos por criar um placard na sala onde todas as semanas eram expostas fotografias das várias atividades realizadas com o grupo e as respetivas descrições. No final da intervenção reunimos também várias filmagens destas atividades e editámos um pequeno vídeo para oferecer a cada família, em formato CD.

Na implementação das nossas atividades, bem como em todos os momentos do dia, procuramos interpretar as manifestações das crianças, de forma a ir ao encontro dos seus interesses e satisfazer as suas necessidades. Deste modo, tornou-se fundamental adequar as nossas estratégias e ir ao encontro de cada uma das nossas crianças.

Durante a execução do projeto e no decorrer das várias atividades, recorremos a estratégias como privilegiar sempre atividades de expressão livre, onde prevalecesse o lúdico e respeitar o tempo e ritmo individual de cada criança, quer fosse durante as atividades pedagógicas, como em qualquer outro momento do dia.

No que respeitava à organização do grupo, por termos percebido que era a forma mais eficaz para trabalhar com este grupo (como já foi referido anteriormente), privilegiámos o trabalho em grande grupo. Apesar disto, por vezes, recorremos à organização das crianças em pequenos grupos e ao trabalho individual, consoante as particularidades das tarefas propostas. Importa, no entanto referir que, apesar de termos realizado a maior parte das atividades em grande grupo, procurámos dar sempre um acompanhamento individual a cada uma das crianças, o que foi sempre possível devido à natureza das atividades, isto é, por se tratarem de momentos de exploração livre, onde a criança era a dirigente das suas aprendizagens.

Por fim, os instrumentos de avaliação que utilizámos foram a observação direta em todas as atividades, o preenchimento de grelhas de registo, onde assinalávamos se os objetivos eram ou não atingidos, os registos fotográficos e videográficos, sublinhando a importância das conversas informais com a educadora, auxiliares e colega de estágio, onde discutíamos o que tinha corrido melhor e pior, o que poderia ter sido feito de diferente forma e porquê e o que ter em conta na elaboração das seguintes atividades. Todos os aspetos

abordados nestas conversas foram depois transportados para as reflexões individuais sobre o decorrer de cada atividade.

A primeira atividade a destacar centrou-se na exploração de materiais com texturas variadas.

- **Tapete Sensorial**

Objetivos da atividade “Tapete Sensorial”		
Áreas de conteúdo trabalhadas	Objetivos específicos da atividade	Recursos utilizados
- Área da Formação Pessoal e Social	- Promover a curiosidade pelo desconhecido;	- Feltro (base); - Esponjas de banho;
- Comunicação Oral	- Conhecer os nomes dos materiais; - Relacionar as sensações sentidas (frio, macio, áspero, entre outros) com os respetivos nomes.	- Pompons com vários tamanhos e cores; - Rolhas de cortiça;
-Área do Conhecimento do Mundo	- Explorar materiais com diferentes formas, cores e texturas; - Explorar os diferentes sons produzidos por alguns dos materiais; - Explorar diferentes sensações, como áspero, macio, frio, quente, rijo, tenro, proporcionadas pelas diferentes características dos materiais.	- Pedras grandes; - Feijões; - Botões com várias formas, texturas, tamanhos e cores; - Papel celofane; - Plástico-bolha; - Lixas de várias densidades; - Papel de alumínio;

Tabela 8 – *Objetivos da atividade “Tapete Sensorial”.*

Fonte: Elaboração própria

Esta atividade foi uma de várias onde o objetivo principal era explorar, através do tato, diversos materiais e as suas características, como as texturas, cores, sons e as diferentes sensações a eles atribuídas.

Este recurso já tinha sido construído e utilizado numa atividade do primeiro estágio em creche e achámos bastante pertinente voltar a reutilizá-lo neste segundo, não só por fazer todo o sentido, tendo em conta o tema do projeto, mas também pelo resultado da sua implementação do primeiro grupo, querendo proporcionar as mesmas experiências e oportunidades também a estas crianças.

A atividade começou com exploração livre do recurso pelas crianças. Uma vez familiarizadas com os materiais, pedimos às crianças para tirar os sapatos e as meias, incentivando-as a tentar caminhar sobre o tapete. O facto de termos possibilitado a exploração livre e não orientada dos materiais primeiro resultou ser uma boa estratégia, uma vez que a maior parte das crianças realizou esta segunda tarefa com bastante confiança, algo que não aconteceu no primeiro estágio. As crianças deste grupo mostraram-se muito confortáveis na exploração de essencialmente todos os materiais, verificando-se um enorme envolvimento das mesmas no decorrer de toda a atividade. Foi possível detetar uma grande diferença entre as crianças mais velhas (2 anos) e as mais novas (1 ano), sendo que estas últimas mantiveram o seu interesse no recurso durante bastante mais tempo que as mais velhas.

Uma das grandes mais valias desta atividade, que nos trouxe também uma grande vitória, foi o facto de termos conseguido que uma das crianças que tinha mais dificuldades em sair da sua zona de conforto realizasse a atividade. Após bastante tempo de encorajamento, tentei tirar os sapatos e realizar também a atividade, de forma a tentar transmitir alguma segurança à criança, algo que resultou muito bem e que a levou a arriscar pouco tempo depois.

Durante as primeiras semanas da intervenção esta criança recusou sempre participar em qualquer atividade que implicasse a exploração de algo novo e desconhecido e este momento assinalou o ponto de viragem para esta criança, que passou a mostrar-se mais confiante em si mesma nas atividades seguintes.



Figura 12 – Realização da atividade do tapete sensorial



Figura 13 – Realização da atividade do tapete sensorial

- **Atividade “Sons da Tempestade”**

Objetivos da atividade “Sons da Tempestade”		
<u>Áreas de conteúdo trabalhadas</u>	<u>Objetivos específicos da atividade</u>	<u>Recursos utilizados</u>
- Área da Formação Pessoal e Social.	- Estimular o interesse e a curiosidade da criança; - Promover a curiosidade e a imaginação;	- Lençol grande com guizos e luzes led em todas as extremidades; - Balão com arroz; - Balão com feijões.
- Área da Expressão e comunicação:	- Aprender vocabulário específico; - Estimular o desenvolvimento da linguagem;	
- Expressão musical	- Explorar diferentes ritmos; - Desenvolver o sentido rítmico;	
- Conhecimento do Mundo	- Conhecer e diferenciar diferentes sons da natureza;	
- Expressão Motora	- Desenvolver a coordenação motora; - Explorar a relação entre os movimentos do corpo e os movimentos de objetos;	

Tabela 9 – Objetivos da atividade “Os Sons da Tempestade”.

Fonte: Elaboração própria.

Com a realização desta atividade pretendemos, essencialmente, explorar o sentido da audição. Para tal, recorreremos a um recurso construído e apresentado anteriormente à nossa turma por umas colegas e que achámos ser bastante pertinente e interessante.

Esta atividade dividiu-se em dois momentos, sendo que o primeiro começou com as crianças deitadas no chão da sala escurecida, viradas para cima. O lençol, agarrado por duas adultas, foi posicionado por cima do grupo de crianças e, de seguida, iniciou-se o conto de uma história que inventámos, onde eram referidos vários elementos representativos das tempestades, como a chuva, o vento, os relâmpagos e os trovões. Sempre que um destes elementos era mencionado, as adultas manuseavam o lençol de forma a serem produzidos os sons a eles associados. Deste modo, a chuva era representada pelo som dos guizos, o vento pelo som produzido pelos balões com arroz, bem como pelos movimentos do próprio lençol, os relâmpagos pelas luzes LED (que ligávamos e desligávamos rapidamente, de forma a simular os focos de luz emitidos pelos relâmpagos) e os trovões pelo som produzido pelos balões com feijões no seu interior. Ao longo da história, existiram também referências às várias intensidades dos elementos mencionados (chuva pouco intensa, moderada ou forte; vento brando ou forte; trovões altos ou baixos; relâmpagos longos ou curtos).

Num segundo momento pedimos a todas as crianças para agarrarem nas extremidades do lençol e, através da manipulação do materiais e dos sons emitidos pelos guizos, foram trabalhadas as noções de lento/rápido e baixo/alto.

Esta atividade foi bastante bem sucedida, observando-se um enorme envolvimento das crianças durante todo o momento da dinamização da história, que ficaram fascinadas com os diferentes sons e luzes que iam acompanhando o conto da mesma. Por ter sido a primeira atividade que realizamos com as crianças, não tínhamos ainda uma noção muito precisa do tipo de tarefas que seriam adequadas e desadequadas à faixa etária das crianças e, por esse motivo, o segundo momento da atividade acabou por não resultar como planeado, uma vez que as crianças mais novas (que eram a grande maioria) ainda não conseguiam associar as palavras aos movimentos do seu corpo e do objeto. No entanto, contornamos a situação ao deixar que as crianças explorassem livremente os materiais, explorando os vários sons, as luzes, as texturas e cores dos elementos presentes no lençol (nuvens anexadas ao tecido com velcro, sendo por isso removíveis), algo que acabou por ser ainda mais vantajoso.



Figura 14 – Realização da atividade “Sons da Tempestade”



Figura 15 – Realização da atividade “Sons da Tempestade”



Figura 16 – Realização da atividade “Sons da Tempestade”

II – ESTUDO REALIZADO

Na seguinte parte deste trabalho irá ser apresentado o estudo desenvolvido no contexto da PES III, realizado numa sala de creche. Primeiramente é apresentado o estudo, justificando a sua pertinência, dando conta das questões orientadoras que o irão nortear. O mesmo será, posteriormente, enquadrado teórica e metodologicamente e, por fim, serão analisados e discutidos os dados recolhidos, de forma a tentar dar resposta às questões colocadas inicialmente.

4. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O estudo irá centrar-se na temática das rotinas pedagógicas, mais especificamente na importância da adequação das mesmas às especificidades e necessidades individuais de cada criança.

A presente problemática surgiu no seguimento de observações realizadas durante o primeiro estágio de intervenção, em contexto de creche e estendeu-se para o segundo momento de prática supervisionada em creche. Estas observações permitiram-me questionar se determinados comportamentos observados nas crianças eram ou não impulsionados pelo facto das rotinas estarem desajustadas às individualidades de certas crianças dos grupos acompanhados.

Deste modo, ao longo da primeira PES existiram momentos em que verifiquei que certas parcelas da rotina da sala pareciam estar inadequados a certas crianças e às suas individualidades, especialmente em momentos como a hora da sesta, higiene e em momentos de atividades pedagógicas orientadas, fator que, por vezes, aparentava comprometer o bem-estar de algumas crianças, como se pode verificar pelas seguintes notas de campo:

PES I - Nota de campo 1, dia 27 de novembro de 2017

“As crianças são chamadas, uma a uma, para realizar uma pintura livre. As primeiras crianças têm mais tempo para realizar a atividade que as restantes, acabando estas por serem apressadas. Muitas vezes a educadora e auxiliar “ajudam” a criança a fazer o trabalho. Quando uma criança diz que não quer fazer o trabalho a educadora ou auxiliar fazem por ela. As últimas crianças quase não têm tempo para realizar a atividade, uma vez que as atividades só podem ser feitas na hora da atividade orientada.”

PES I - Nota de campo 2, dia 30 de novembro de 2017

“A educadora chama o grupo para a casa de banho. Ambas educadora e auxiliar tiram as fraldas às crianças e são sentadas nos bacios. J, M, D, A, L, levantam-se continuamente do bacio. As adultas repreendem-nas oralmente e voltam a sentá-las. J chora. A E L voltam a levantar-se. D corre para a zona das toalhas, abre a torneira e brinca com a água. A auxiliar repreende oralmente e volta a sentar as três crianças no bacio. D fica a chorar. [. . .] As crianças têm que ficar sentadas até fazerem *xixi* no bacio. Quando o fazem, a educadora põe uma fralda nessa criança e esta pode voltar para a sala e ir brincar [. . .] apenas 3 crianças (as mais velhas) fazem *xixi* no bacio. A maior parte das crianças não fizeram nada no bacio”

M, D, A, L (2 anos de idade) – J. (1 ano de idade)

PES I - Nota de campo 3, dia 29 de novembro de 2017

“E, M, L e a A. não dormiram a sesta novamente. A auxiliar diz que ficam quase sempre os quatro acordados, todos os dias.”

M, E, L, A (2 anos de idade)

Esta problemática acabou por se estender ao segundo estágio em creche. De igual modo, foi possível perceber que, também neste contexto, determinados momentos da rotina estipulada pareciam não estar ajustados a todas as crianças do grupo. Semelhantemente ao que acontecia na primeira PES, estes verificavam-se sobretudo em momentos como o da sesta, das atividades orientadas pela educadora cooperante e também no período das refeições:

PES III - Nota de campo 4, dia 18 de novembro de 2018

“V está deitado na cama, mas muito irrequieto. Vira-se ao contrário, bate com os pés na parede, tenta levantar-se da cama: a educadora repreende oralmente, bate com a porta do forno de brinca da casinha: a educadora repreende novamente, vai ao pé de V, vira-o novamente e tapa-o com o lençol. [. . .] V tenta falar com a educadora, mas esta repreende. V tenta falar com R e a educadora repreende. [. . .] V senta-se na cama: a educadora repreende novamente e vai ao pé dele, volta a deitá-lo e tapá-lo com o lençol”

V – 1 ano de idade

PES III - Nota de campo 5, dia 18 de novembro de 2018

“MR diz que não tem sono. Pede à educadora para ir à casa de banho. A educadora acompanha MR Voltam da casa de banho e a educadora deita M na cama e tapa-a com o lençol. MR senta-se e a educadora repreende oralmente. MR deita-se e começa a brincar com o lençol, põe as pernas no ar, tenta falar com a educadora e fala comigo, a educadora repreende oralmente. MR pede para ir à casa de banho, mas a educadora não deixa. MR volta a sentar-se na cama e começa a cantar, a educadora repreende e volta a deitá-lo, tapando-o com o lençol. MR mexe-se bastante e está muito agitada. Pede para ir brincar com os brinquedos, a educadora não deixa. Às 14h30 M adormece (a hora da sesta têm início às 12h30). Às 15h05 a educadora acorda a criança. MR chora porque quer dormir.

MR – 2 anos de idade

PES III - Nota de campo 6, dia 9 de novembro de 2018

“O período antes do almoço é sempre bastante problemático. Por volta das 10h50 as crianças têm que começar a arrumar os seus brinquedos, depois são sentados no tapete e têm que ficar sentados até que uma das adultas termine de mudar as fraldas a todas as crianças do grupo, o que normalmente acontece por volta das 11h20. Durante todo este tempo as crianças têm que permanecer sentadas, não lhes sendo dado nenhum brinquedo, livro ou algo para que se entretendam, uma vez que acabaram de arrumar a sala. Muitas das crianças passam grande parte deste tempo a chorar, porque se levantam/vão brincar com brinquedos/correm pela sala, e são repreendidos oralmente.

Deste modo, por ser uma problemática que se manifestou em ambos os contextos acompanhados, considerei muito pertinente aprofundar os meus conhecimentos, refletir sobre este tema e partilhar os resultados do estudo com outras pessoas que o possam considerar importante.

Um dos motivos que me incentivou também a enveredar por esta temática foi o facto de, durante as minhas pesquisas iniciais acerca do tema, me ter deparado com inúmeros relatórios finais desenvolvidos acerca da importância pedagógica das rotinas, onde eram

discriminados as suas vantagens e benefícios pedagógicos mas que, no entanto, não se debruçavam o suficiente, na minha opinião, sobre a necessidade de esta estar modelada de forma a corresponder às individualidades e necessidades de todas as crianças.

Posto isto, formularam-se os seguintes objetivos para o estudo a ser desenvolvido:

- i) Estudar as rotinas do contexto em questão, no que diz respeito à sua elaboração e aos critérios utilizados, à sua adequação às necessidades das crianças, bem como aos seus impactos no bem-estar das crianças do grupo;
- ii) Analisar a conceção de outros educadores de infância, relativamente às rotinas pedagógicas, aos seus benefícios e à importância de se encontrarem ajustadas aos ritmos e tempos individuais das crianças em creche;

Tendo em conta os objetivos definidos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- i) Como surgiu a rotina atual da sala em estudo?
- ii) A rotina pedagógica da sala é adequada às necessidades das crianças do grupo?
- iii) Existe relação entre a inadequação da rotina e o bem-estar das crianças do grupo?
- iv) De que modo a gestão do horário da sala influencia as práticas educativas das adultas?
- v) Quais as conceções de outros educadores acerca das rotinas em creche?

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na sequência da apresentação da problemática a estudar, importa explicitar os conceitos e argumentos teóricos que contribuem para enquadrar e sustentar as questões de pesquisa.

Neste capítulo procurarei aprofundar o conceito de rotina pedagógica e a sua importância no contexto da educação pré-escolar, enfatizando os seus contributos em creche e para o desenvolvimento das crianças nas primeiras idades. De seguida, é feita uma abordagem ao que deve ser o papel do educador na construção da rotina diária que irá implementar com o seu grupo de crianças, frisando a importância de adequar a rotina às individualidades de cada criança em momentos sensíveis como a sesta, a higiene e as refeições, entendidos como momentos privilegiados para interações de qualidade, e não como um fim em si mesmas.

5.1 A rotina na educação pré-escolar

[Para o bebé], uma rotina é mais do que saber a hora a que [...] come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são

feitas [...] as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento (Evans & Ilfield, citados por Hohmann & Post, 2004, p. 193).

De acordo com o Dicionário Online Priberam da Língua Portuguesa (s.d.), rotina significa “Prática constante; Sequência de instruções ou de etapas na realização de uma tarefa; Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo; Índole conservadora ou oposta ao progresso”. O primeiro aspeto a ressaltar quando se analisa o seu significado semântico é a percepção de rotina associada à monotonia e a algo que condiciona a evolução e o desenvolvimento.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) aprovadas em 2016, podemos ler que a rotina se trata de uma sucessão de momentos que se repetem com alguma periodicidade, em concordância com a visão de senso comum. No entanto, o documento identifica a rotina como sendo pedagógica, uma vez que “é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (p.27).

Com efeito, no contexto da Educação Pré-escolar, segundo Figueiredo (2005), a rotina diária é “uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova actividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que quiser colocar em prática” (p.3). Na mesma linha de pensamento, Barbosa (2006) caracteriza a rotina como sendo

uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho quotidiano nas instituições de educação infantil [...] podendo ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da quotidianidade (p.37).

Consoante o que defende Oliveira-Formosinho *in* Zabalza (1992), a rotina assenta, pois, “na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p.169). Contudo, para além de se tratarem da organização diária de actividades, o autor refere que é importante sublinhar que as rotinas possuem outras dimensões que merecem ser mencionadas, nomeadamente o facto de se tratarem de “um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa num contexto” (p.52), sendo o seu conteúdo um importante instrumento que deve ser analisado criticamente e sobre o qual se deve refletir. Deste modo, se forem estruturadas rotinas baseadas na revisão e avaliação do que foi realizado em cada momento da rotina, bem como na relação adulto-criança, estão a ser reforçados aspetos sobre os quais as rotinas são projetadas, o que possibilita a análise e reflexão sobre a intencionalidade educativa do trabalho realizado com as crianças (*Ibidem*).

5.2 Contributo da rotina pedagógica

De acordo com o que é referido no documento das OCEPE (2016), as rotinas têm um papel fundamental na apropriação de referências temporais, por parte das crianças, uma vez que “a vivência destas diferentes unidades do tempo [. . .] servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro” (p.27).

A rotina têm ainda um papel fundamental no bem-estar das crianças, uma vez que ao serem implementadas, as crianças pequenas irão sentir-se mais seguras e confiantes (Figueiredo, 2005). As rotinas “atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro [...] por um esquema fácil de cumprir” (Zabalza, 1998, p.52), o que se reflete na segurança sentida pelas crianças, uma vez que o quotidiano passa a ser algo que estas são capazes de prever (*Ibidem*). Um exemplo concreto do contributo da estruturação do dia-a-dia reflete-se logo pela manhã, no acolhimento das crianças, uma vez que “se as crianças souberem o que vão fazer quando os pais as deixam, a separação dos pais e a aproximação ao educador e aos companheiros tornar-se-á mais fácil” (Figueiredo, 2005, p.6).

A previsibilidade da sequência dos vários momentos do dia não só se reflete na segurança sentida pelas crianças, mas também na sua autonomia, uma vez que

estabelecer um fluxo do tempo diário [. . .] permite que a criança se aproprie dele: ao conhecer a sequência dos acontecimentos, pode organizar as suas rotinas cada vez com maior independência e autonomia. Não precisa de esperar ansioso pela incerteza, nem preocupar-se se poderá fazer isto e aquilo (Oliveira-Formosinho *in* Zabalza, p.159).

Hohmann & Weikart (2004) reforçam esta ideia, afirmando que a existência de uma rotina estruturada permite que as crianças possam “sem perigo, iniciar, refletir, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela ação” (p.227). Quando existe uma rotina diária consistente, está a dar-se à criança a oportunidade de fazer as suas próprias escolhas, concretizar as suas ideias, estimular os seus próprios interesses e encontrar soluções para os problemas com os quais se vai deparando (*Ibidem*).

Também os educadores, à semelhança das crianças, necessitam de conhecer a sequência temporal genérica do dia, o que acontece antes e depois de certo momento, para que consigam “modificar a sucessão geral de acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, alimentação e higiene [das crianças]” (Post & Hohmann, 2004, p.197).

Finalmente, importa referir que cada acontecimento da rotina representa uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para a criança. Quer seja no momento de brincadeira no espaço exterior ou durante uma atividade orientada, quer nos momentos de refeição ou de higiene, as crianças em creche irão apreender, conhecer e interiorizar através da exploração sensório-motora.

5.3 Adequação das rotinas aos ritmos individuais das crianças – O Papel do Educador

Na abordagem à problemática das rotinas, torna-se fulcral analisar o papel do educador enquanto gestor do tempo e organizador da rotina.

No documento referente ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto Lei 241/2001), podemos ler que é responsabilidade do educador a organização tempo e que, através da observação de cada criança, este deverá desenvolver uma rotina flexível, adequada às necessidades da mesma e aos objetivos de desenvolvimento propostos. Para Portugal (1998),

Do perfil comportamental de educadores experientes salienta-se a necessidade deste corresponder adequadamente às necessidades socioemocionais, cognitivas e motoras da criança através de vastas actividades de cariz piagetiano, [. . .] desenvolvimento da autonomia e confiança, através de cuidados atentos e responsivos e através da ausência de comportamentos ríspidos e punitivos (p.197).

Independentemente das limitações impostas pelo número de crianças que normalmente compõe um grupo, e das limitações relacionadas com o tempo, é imprescindível que se faça um acompanhamento individual a cada uma (Zabalza, 1998). A individualização, no entanto, tem de ser concretizável, o que, como reconhece Zabalza, não deixa de constituir um desafio.

Pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia. [. . .] No entanto, mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos a tempos, contactos individuais com cada criança. [. . .] Embora seja mais cómodo, do ponto de vista organizacional, trabalhar com todo o grupo de uma só vez, tal modalidade é contraditória a este princípio (Zabalza, 1998, p.53).

Relativamente ao papel do educador enquanto responsável pela organização do tempo, primeiramente faz sentido enfatizar que as rotinas não devem ser tratadas como algo que é imposto, ou como um *elemento bloqueador* e que devem ser construídas de modo a serem pertinentes, tanto para o educador e equipa educativa, como para as crianças (Figueiredo, 2005).

De acordo com Post & Hohmann (2004), ao ser iniciado um novo ano, é indispensável que os educadores observem e analisem o ritmo individual de cada uma das suas crianças, sendo de extrema importância que estes “respondam ao horário diário *personalizado* de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvam um horário diário *global* que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (p.195). Em conformidade com esta ideia está Figueiredo (2005), no entanto, o autor argumenta também que, apesar de considerar que este horário deve ser cumprido consistentemente, as crianças deverão ter a oportunidade de “participar ou abandonar as várias atividades de acordo com as suas necessidades

individuais” (p.9), referindo que “um determinado número de horários personalizados ocorre simultaneamente [à rotina global]” (p.9), apelando assim à flexibilidade.

A coordenação de múltiplos horários, de diferentes crianças trata-se de um grande desafio, sobretudo em contexto de Creche, resultante das especificidades das etapas desenvolvimentais vividas pelas crianças até aos 3 anos. Por este motivo, para além de defender que o grupo de crianças deve ser pequeno, o autor afirma também que “a complexidade da gestão dos horários múltiplos implica que as equipas de educadores passem algum tempo, todos os dias, a analisarem as suas observações das crianças e as subsequentes planificações” (Figueiredo, 2005, p.6). É o facto de existirem muitos elementos comuns aos horários individuais de cada criança (como a hora que normalmente fazem a sesta ou a hora a que almoçam), que se sobrepõem, que possibilita a construção de uma estrutura temporal global estável e que, no entanto, não deixe de ser adequada a cada criança (Post & Hohmann, 2004).

Uma vez encontrada uma rotina conveniente para todos os intervenientes, a sua implementação deve ser realizada gradualmente, dando tempo e espaço às crianças para que estas se adaptem, respeitando sempre o temperamento individual de cada uma (Figueiredo, 2005). Deste modo, partindo do pressuposto de que cada criança irá responder de diferente modo a esta implementação, a atitude do educador deverá ser sempre a de flexibilidade, “antecipando e apoiando as escolhas que as crianças fazem em relação a observar, juntar-se ou afastar-se das experiências em grupo, presentes na programação diária” (*Ibidem*, pp.13).

Segundo o que é enunciado por Post & Hohmann (2004), “a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias”, no entanto “num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (p.197). Spodek & Saracho (1998), citados por Morais (2016), referem, por seu turno, que a flexibilidade

implica que diariamente o educador consiga fazer corresponder a rotina diária às necessidades demonstradas pelas crianças em determinado dia, quer seja porque estiveram doentes e ainda se encontram em período de convalescença precisando de ir dormir mais cedo, ou porque as crianças estão extremamente motivadas em determinada atividade pelo que se poderá prolongar a atividade e atrasar o momento que se segue (p.7).

Posto isto, cabe ao educador realizar as transições de umas atividades para outras o mais suavemente quanto possível, evitando perturbar atividades que as crianças estejam a realizar, algum momento de exploração ou de brincadeira livre elegida pela criança (Figueiredo, 2005). De acordo com o mesmo autor, o educador deve respeitar o que quer que seja que a criança esteja a fazer no momento em que outra atividade da rotina diária se sobrepõe à anterior, dando à criança uma indicação prévia do que irá acontecer a seguir, dando-lhe algum tempo para realizar esta transição suavemente. Para Morais (2016), os momentos de transição entre atividades, apesar de serem frequentemente descurados, são de uma grande importância e o educador deverá tê-los em consideração ao pensar sobre a

rotina da sua sala. Como afirma Zabalza (1998), estas transições devem ser realizadas subtilmente, evitando que as crianças fiquem “sem saber o que fazer quando acabam uma atividade e ainda não começou a seguinte” (p.195). Post e Hohmann (2004) reforçam esta ideia, mencionando que “as transições suaves ajudam a manter o fluir e o ímpeto, enquanto respeitam o ritmo individual e o estilo de trabalho de cada um” (p.241).

5.4 Alimentação

Para as crianças mais pequenas, a hora da refeição representa muito mais do que o ato de satisfazer a necessidade básica de alimentação nutritiva. Conforme o que afirmam Post & Hohmann (2004), para os bebés, em particular, a refeição simboliza também a oportunidade de comunicar com o adulto, bem como descobrir e explorar novos cheiros, texturas e sabores. Goldshmid & Jackson (2007) enfatizam que é de extrema importância que o educador utilize a hora da refeição para estimular a criança, beneficiando de todas as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento que esta promove. As mesmas autoras ressaltam a importância de permitir às crianças o contacto direto com alimentos, o mais cedo possível, para que desenvolvam habilidades como a de manipular os alimentos com as mãos. Brazelton (2009) concorda com este argumento, referindo que “as horas da refeição também são horas de brincar, que é a melhor forma de conhecer o mundo que a rodeia” (p.79). Figueiredo (2005) explica que além de estarem interessadas em utilizar colheres, “estão igualmente interessadas no modo como sentem a comida com as suas mãos” (p.32) e que ao, explorarem os alimentos, as crianças de tenra idade retêm experiências táteis diversificadas.

Quando a colher não funciona, [a criança] utiliza os dedos para se alimentar sozinha! Do mesmo modo que explora materiais durante o resto do dia, [. . .] utiliza a hora da refeição para resolver problemas, explorar e desenvolver competências físicas (Post & Hohmann, 2004, p.221).

Deste modo, o educador deve excluir da sua prática abordagens punitivas quando a criança brinca com a comida à hora da refeição, assim como nunca deverá forçosamente retirar-lhe a colher por estar a demorar demasiado tempo, sendo o seu papel o de auxiliar a criança, caso necessite, apoiando sempre o interesse da mesma em comer sozinha (Figueiredo, 2005). As crianças em idade de creche devem ser as responsáveis pela sua própria alimentação, estando “fora de questão meter-lhe comida na boca por meio de manipulações duvidosas” (Brazelton, 2006, p.170), uma vez que “as crianças são extremamente sensíveis às reações dos adultos no que diz respeito à alimentação”, o que representa um forte indicador da importância que a autonomia tem neste campo (*Ibidem*). Post & Hohmann (2004) revelam que, se o educador respeitar este ritmo próprio da criança, bem como a sua de explorar os alimentos, irá verificar “que as crianças acabam de facto por comer a sua refeição – em quantidade adequada e a um ritmo que satisfaz as suas necessidades pessoais” (p.222).

Mangione (1990) refere que é fulcral que as refeições das crianças mais novas tenham lugar num ambiente calmo e relaxado, onde predominem atitudes e respostas positivas por parte do educador, uma vez que as crianças destas idades se encontram num processo de interiorização do que representa o momento de refeição, que irá refletir-se nas suas conceções e atitudes em relação ao ato de comer.

5.5 Sesta

Figueiredo (2005) menciona que, caso o período da manhã seja preenchido de atividades pedagógicas e exploratórias pertinentes e ativas, faz sentido que se programe a sesta para o momento que se segue ao almoço como uma rotina diária. No entanto, Post & Hohmann (2004) reforçam que este momento pode ser antecipado “por imposição do cansaço das crianças” (p.241).

A sesta é um momento em que o educador deve estar especialmente atento as diferentes necessidades das crianças. Contudo, as autoras referem também que o educador tem como função considerar tanto as crianças que dormem uma sesta longa, como as que não dormem ou não necessitam de dormir tanto tempo. Deste modo, o educador deve organizar as camas de forma a criar uma zona para as crianças que têm tendência para acordar mais cedo (perto da estante de livros, da porta de saída, da casa de banho, da área das artes), permitindo que estas que se ocupem sossegadamente com livros, na área das artes, com algum brinquedo que escolheram ou em alguma área da sala com atividades calmas (Post & Hohmann, 2004).

É, de igual modo, necessário ter em consideração o momento de adormecer. Assim como existem crianças que adormecem assim que chegam à sua cama, existem outras que podem necessitar de uma atenção personalizada por parte do adulto, como o embalar, cantar uma canção ou contar uma história (Figueiredo, 2005). “É através do tempo e da observação, da tentativa e do erro e das dicas dadas pelos pais, que o educador conseguirá descobrir como melhor ajudar cada criança a sossegar, antes de adormecer” (*Ibidem*, pp.45), sublinhando assim que a sesta se trata de um momento em que o educador deve estar especialmente atento às necessidades particulares de cada uma das suas crianças.

Também no que diz respeito ao momento de despertar é necessário que o educador adote uma atitude de respeito pelos diversos ritmos das suas crianças. Algumas crianças acordam rabugentas e necessitam de conforto físico por parte do adulto, outras acordam prontas para seguir com o dia alegremente, outras sentem ainda necessidade de continuar deitadas na cama durante alguns momentos para se adaptarem. De qualquer modo, Post & Hohmann (2004) defendem que cada um deles deve ser respeitado e que as crianças devem ter a oportunidade para “se juntarem às diversas actividades seguintes, à medida que vão acordado e sentindo-se prontas” (p. 245).

5.6 Higiene

As rotinas de cuidados corporais ocupam uma grande porcentagem do dia numa creche. Para além de se tratarem de cuidados que promovem o conforto físico e a saúde das crianças, devem ser também considerados como momentos bastante proveitosos e portadores de inúmeras experiências enriquecedoras, que favorecem o bem-estar emocional da criança (Post & Hohmann, 2004). “Através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche” (*Ibidem*, p.229).

A participação da criança nos momentos que se prendem com a higiene, como a muda a fralda, vestir e despir a roupa, lavar as mãos, lavar a cara, contribuem para um melhor entendimento do seu corpo, nomeadamente a forma como várias partes do corpo se dobram e movimentam (Hohmann & Post, 2004). Com o passar do tempo é importante que as crianças comecem a desempenhar um papel mais ativo nas suas próprias rotinas de higiene, sendo o papel do educador fomentar esta autonomia através do encorajamento para que realizem sozinhas pequenas tarefas como tirar/vestir as suas cuecas, ir buscar a sua fralda ou toalha, lavar a cara, entre outras (*Ibidem*).

Em suma, a rotina pedagógica de um contexto institucional, nomeadamente numa creche, é um instrumento fundamental, que promove o bem-estar, a confiança, o sentido de segurança e a autonomia das crianças. Uma rotina consistente, que se repita diariamente, permite à criança a apropriação de referências temporais, possibilitando, desta forma, que esta seja capaz de prever a sequência de atividades do dia, evitando que se sinta desamparada e desprotegida. Não obstante, é fulcral que esta rotina seja flexível, uma vez que a flexibilidade é o que permite a estruturação de uma rotina que se adegue, tanto quanto possível, aos tempos, ritmos e às características individuais de todas as crianças do grupo para o qual é pensada. Deste modo, todos os momentos da rotina, sejam estes relacionados com a realização de atividades ou com a prestação de cuidados, devem ser cuidadosamente pensados, de forma a garantir a satisfação integral das necessidades físicas, emocionais e desenvolvimentais das crianças.

Com efeito, importa agora remeter ao que se verifica nos contextos de creche integrados. A observação realizada, e que motivou o objeto da presente pesquisa, indicia que no quotidiano existe uma forte centralização na concretização dos vários momentos da rotina nos horários estipulados, deixando a individualização teoricamente enunciada (nos documentos e discursos) pouco concretizada na prática, tornando pertinentes mais estudos para perceber como os profissionais operacionalizam as recomendações teóricas.

6. METODOLOGIA

6.1 Etapas do estudo

Como já foi referido anteriormente, o tema deste estudo teve origem na observação das dinâmicas de um grupo de crianças de creche. A observação do quotidiano institucional destas crianças levou ao surgimento de algumas questões consideradas pertinentes, sendo uma delas a relação entre possível a inadequação das rotinas pedagógicas adotadas e o bem-estar das crianças em idade de creche.

Depois de definida a problemática, partiu-se para a pesquisa bibliográfica de assuntos relacionados com o tema, com o objetivo de complementar e relacionar as intuições ainda não fundamentadas com o que era defendido por autores de referência. Esta pesquisa foi muito importante para a etapa que se seguiu, a definição dos instrumentos de recolha de dados, na medida em que ajudou a perceber e priorizar o que realmente era pertinente recolher para o estudo, contribuindo bastante para a elaboração dos indicadores que orientaram todo este processo.

Foram então estipulados os métodos e os instrumentos de recolha da informação utilizados ao longo do período de observação focalizada e sistemática, que teve a duração de 5 dias. Com o objetivo de limitar, com realismo, a quantidade de dados a analisar, optou-se por cingir esta observação sistemática a dois momentos da rotina das crianças, sendo estes a refeição e a sesta, por se tratarem, em primeiro lugar, de dois momentos cruciais do quotidiano de uma criança em idade de creche e, em segundo lugar, dos momentos mais problemáticos do dia institucional destas crianças.

Depois de ter sido realizado período de observação, tornou-se essencial entrevistar a educadora cooperante e a coordenadora da instituição, que neste caso eram a mesma pessoa. Com base nos dados recolhidos na observação, elaborou-se um guião de entrevista.

Posteriormente à realização desta entrevista com a educadora cooperante, mostrou-se pertinente entrevistar também outras educadoras, exteriores ao contexto em questão, com o propósito de verificar se existem diferenças significativas na gestão do tempo nas suas instituições, nas estratégias adotadas, nas perspetivas acerca da temática.

Após terem sido recolhidos todos os dados pertinentes, procedeu-se a análise dos resultados e conseqüente elaboração de conclusões.

6.2 Participantes do estudo

O presente estudo realizou-se numa sala de creche, com um grupo de 16 crianças, 15 rapazes e 1 rapariga, com idades compreendidas entre o um e os dois anos, sendo que apenas 2 crianças tinham dois anos à data do estudo realizado. Participaram também neste estudo a educadora cooperante que é, simultaneamente, a coordenadora pedagógica da instituição, as duas auxiliares da sala e outras 6 educadoras em creche, de diferentes

instituições. A educadora cooperante que acompanha o grupo é uma mulher de 41 anos de idade e exerce desde o ano de 2000. A cooperante acompanhava o grupo em questão desde o início do ano letivo (setembro de 2018) e todas as crianças tinham começado a frequentar a instituição, pela primeira vez, nesse mesmo ano.

6.3 Opções metodológicas

Neste subcapítulo é feita uma abordagem ao enquadramento metodológico do estudo desenvolvido. Considerando o objeto de estudo e as suas finalidades, optou-se por recorrer a uma metodologia de cariz qualitativo que permitisse explorar a relação entre a inadequação das rotinas e o bem-estar das crianças em creche. Para tentar dar resposta as questões orientadoras, foram utilizados diferentes métodos e técnicas de recolha, tratamento e análise de dados, relacionados com este tipo de metodologia, que irão ser apresentados detalhadamente de seguida.

6.4 Natureza do estudo

Relativamente à metodologia adotada, esta investigação trata-se de um estudo de carácter qualitativo, uma vez que foram utilizadas técnicas de recolha e tratamento de dados que caracterizam este tipo de investigação. Primeiramente, o estudo parte da observação do quotidiano de um grupo de crianças na sua sala de atividades e, segundo Bogdan e Biklen (1994), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Por outro lado, trata-se de um estudo cujos dados recolhidos foram substancialmente em “forma de palavras” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48) e, segundo o mesmo autor, “a investigação qualitativa é descritiva” (p.48). É também um estudo que vai ao encontro das particularidades da investigação qualitativa, na medida em que, segundo Meirinhos e Osório (2010) se dá maior importância a todo o processo de investigação do que simplesmente aos resultados finais, afirmação reiterada também por Bogdan e Biklen (1994), que defendem que numa investigação qualitativa o enfoque deverá assentar no desenvolvimento do estudo e não apenas nos produtos daí resultantes.

Para aprofundar esta problemática, o modo de investigação adotado foi o estudo de caso, um método privilegiado pelas metodologias qualitativas, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005). Trata-se de um estudo de caso, uma vez que consistiu na “observação detalhada de um contexto, [. . .] de indivíduos [. . .] [e] de um acontecimento em específico” (Merriam, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89) e que “toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real” (Hébert et al., 2005, p.170), onde o campo investigativo é “real, [. . .] aberto, [. . .] menos manipulável [. . .] e menos controlado” (*ibidem.*, p.169).

Como já foi referido anteriormente, numa fase já avançada da investigação foi decidido que seria pertinente ampliar o estudo e envolver participantes exteriores ao contexto

observado. Em consequência, o estudo de caso passa a ser completado com entrevistas a várias educadoras de infância, tendo estas o objetivo de diversificar perspetivas sobre esta problemática.

6.5 Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Num estudo de caso importa que o investigador recorra a diversas fontes de informação de forma a obter informação pertinente e suficiente, que sustente o estudo a realizar.

Posto isto, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação direta participante; a observação direta não-participante, técnica adotada especificamente nos momentos da refeição e sesta. Destes dois tipos de observação resultaram um conjunto de notas de campo. Fizeram-se, ainda, sete entrevistas semiestruturadas, uma delas realizada à educadora da sala onde decorreu a observação e as restantes seis, realizadas a outras educadoras de infância, a trabalhar atualmente em creche.

De acordo com o que é enunciado por Hébert et al. (2005), ao considerar um estudo de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante de um aspeto concreto que integre o quotidiano de uma organização particular (Bogdan & Biklen, 1994), neste caso a rotina pedagógica de uma sala de atividades de uma creche.

Assim, a principal fonte de dados foi a observação direta, consistindo esta num tipo de observação visual em que o investigador é quem recolhe as informações de forma autónoma, “sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.164).

Tratou-se, mais especificamente, de uma **observação participante**, que consiste no estudo de uma comunidade, durante um determinado período de tempo, integrando o quotidiano da mesma (Quivy & Campenhoudt, 2003). O investigador pretende assim estudar “os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-los o menos possível” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 197). Devido ao facto de, anteriormente ao estudo, ter sido realizado um estágio de intervenção com o grupo de crianças em questão, considerou-se ser a abordagem mais pertinente, uma vez que, durante os dois meses que antecederam a realização do estudo, participei diretamente no quotidiano da sala. Conforme revelam Bogdan e Biklen (1994),

os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Quanto mais controlada e intrusiva for a investigação, maior a probabilidade de se verificarem "efeitos do observador" . . . tenta[ndo] agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (p.68).

No entanto, apesar de ter sido utilizada a observação participante durante a maior parte do tempo, nos momentos da refeição e da sesta recorri à **observação não participante** de modo a conseguir registar com maior precisão determinadas informações, como horas,

comportamentos específicos das crianças, bem como as respostas da educadora e auxiliares a estes comportamentos, entre outros.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), neste tipo de observação o investigador observa “do exterior” (p.198) e normalmente recorre à ajuda de **grelhas de observação**. De facto, e indo ao encontro do que afirmam estes autores, como suporte à observação, foram construídas previamente grelhas (Anexo C e D), tendo sido estabelecidos indicadores de orientação, que ajudaram na organização das informações recolhidas. Os mesmos autores adiantam ainda que este método tem como principais vantagens a “apreensão dos comportamentos e dos conhecimentos no próprio momento em que se produzem” e “a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 198).

De ambos os tipos de observação resultaram várias **notas de campo**, que consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan e Biklen, 1994, p.150). Contudo a maior parte destes registos foram feitos durante os momentos de observação não participante, uma vez que, de forma a garantir a exatidão dos acontecimentos, as anotações deverão ser feitas no momento da observação, “para que [o investigador] não precise de confiar muito na memória, sabidamente falível” (Lüdke & André, 1986, p.32). Importa também referir que, em todos os registos que fiz durante a duração do estudo em campo, mantive-me sempre fiel àquilo de as crianças e adultos verdadeiramente fizeram e disseram, evitando a interpretação e a inferência.

Após o estudo em campo, foram realizadas sete **entrevistas semidiretivas**, uma à educadora cooperante (e coordenadora pedagógica da instituição em estudo), com o objetivo de perceber como eram implementadas as rotinas na creche da instituição e na sala onde se realizou o estudo: se eram previamente desenvolvidas ou se iam sendo gradualmente construídas à medida que conheciam as crianças e respetivas especificidades, qual a importância que atribuía à rotina, qual as estratégias que adotava na implementação da mesma com as crianças, entre outros. As restantes entrevistas foram realizadas a educadoras de outras instituições. Estas entrevistas, realizadas a profissionais exteriores ao contexto estudado, têm como principal objetivo verificar se existem grandes diferenças nas práticas das educadoras, na gestão que fazem do tempo nas salas e nas suas conceções acerca das rotinas, complementado a informação recolhida no estudo de caso.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a entrevista representa um método de recolha de dados bastante frutífero, dado que possibilita ao investigador “retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p.192), consistindo assim

[n]uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor [. . .] exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau

máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.192).

As entrevistas realizadas têm como particularidade o facto de serem semidiretivas, dado que não são completamente abertas nem constituídas por perguntas demasiado diretas ou específicas. Deste modo, este tipo de entrevista distingue-se por dar alguma liberdade ao entrevistado, “para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.192-193), sendo que o entrevistador apenas terá que reencaminhar o rumo da conversa de maneira a ir ao encontro dos seus objetivos de forma tão natural quanto possível (Quivy & Campenhoudt, 2003). Foram também construídos guiões de entrevista que utilizei como instrumentos de apoio e através dos quais orientei estas *conversas* com a educadoras.

Posteriormente a ter sido recolhida a informação através das técnicas já descritas, foram analisados os dados de forma a tecer algumas conclusões. Esta análise, conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994), “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões” (p. 205) e possibilita “a sua [do investigador] própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p.205).

Na análise dos dados, procedeu-se a uma triangulação de todos os dados recolhidos. Como refere Duarte (2009), para garantir a validade do estudo, torna-se importante articular todos os dados recolhidos, ou seja, conjugar a informação conseguida através de diferentes fontes. Desta forma, na análise dos dados, procedeu-se a um cruzamento dos dados obtidos através das notas de campo, da observação sistemática e das entrevistas realizadas à educadora cooperante/coordenadora pedagógica da instituição onde decorreu o estudo, e às restantes educadoras de creche, relacionando sempre as informações recolhidas com fundamentação teórica previamente reunida.

6.6 Princípios éticos da investigação

Ao longo da investigação foram tidas em conta algumas questões éticas, tendo sido seguidas as orientações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Todos os participantes envolvidos, como a educadora cooperante, educadoras entrevistadas e auxiliares, foram “informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), 2014, p.7), assim como acerca dos objetivos e finalidades do estudo realizado.

No que diz respeito à confidencialidade, “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato” (SPCE, 2014, p.8). Deste modo, as identidades de todos os intervenientes do estudo foram protegidas, não tendo sido, em parte alguma do presente relatório, reveladas as identidades da equipa educativa, das restantes entrevistadas, das crianças ou respetivos familiares, mantendo ainda confidencial a instituição na qual se

realizou a prática supervisionada. Sempre que se mostrou necessário referenciar uma criança, foram utilizadas letras.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo irão ser apresentados e discutidos os dados recolhidos nas diferentes fases do estudo, avançando com uma análise discursiva onde se comparará o que foi observado com o que é defendido pelos autores anteriormente referidos. Deste modo, com a finalidade de facilitar a apresentação e a discussão dos dados, o presente capítulo foi estruturado tendo por base as questões de investigação, anteriormente elaboradas - 1) *Como surgiu a rotina atual da sala?*; 2) *A rotina pedagógica da sala é adequada às necessidades das crianças do grupo?*; 3) *Existe relação entre a inadequação da rotina e o bem-estar das crianças do grupo?*; 4) *De que modo a gestão do horário da sala influencia as práticas educativas das adultas?*; 5) *Quais as conceções de outros educadores acerca das rotinas em creche?*.

7.1 Como surgiu a rotina atual da sala?

Para tentar perceber a origem da rotina da sala, numa primeira fase, idealizaram-se duas entrevistas: uma à educadora cooperante e uma à coordenadora pedagógica da instituição. Estas entrevistas seriam posteriormente analisadas e comparadas, de forma a perceber as diferentes perspetivas das entrevistadas sobre o tema. No entanto, como já foi referido, a educadora cooperante desta sala era também a coordenadora pedagógica e, por este motivo, apenas foi realizada uma entrevista (Anexo E).

Primeiramente, importa perceber qual a perspetiva da educadora em relação à rotina, às suas finalidades e aos seus benefícios. Na sua opinião, as rotinas em creche “e em qualquer altura da vida são essenciais. São essenciais porque nos transmitem alguma segurança e permitem à criança saber com o que pode contar” (Anexo E), destacando também a autonomia como uma grande vantagem da implementação da rotina, uma vez que, na sua ótica, as rotinas facilitam e impulsionam a autonomia das crianças, algo que considera ser de grande importância: “o mais importante, especialmente em creche, é que [as crianças] se sintam seguras e autónomas” (Anexo E). A educadora salienta ainda a importância da flexibilidade, dado que, na sua opinião, “não devemos ser demasiado rígidos com nada e tem de existir abertura para ajustes, porque pode haver um dia diferente” (Anexo E).

Posteriormente, foi elaborado um conjunto de questões com o propósito de tentar compreender como surgiam as rotinas nesta instituição, como eram pensadas, a quem cabia a responsabilidade de as estruturar e quais os critérios aplicados.

Desta forma, no seguimento da entrevista, a educadora declarou que a responsabilidade da organização das rotinas pertence às respetivas educadoras e que cada sala tem uma rotina diferente, ajustada às idades, embora considere existir um formato bastante semelhante.

Quando questionada acerca das principais diferenças entre as rotinas das várias salas da creche, a educadora apontou os momentos da higiene, do almoço e da sesta, referindo que “há salas que precisam de mais tempo do que outras” (Anexo E), remetendo ainda para as grandes diferenças que se observam entre a sala de berçário e as restantes, uma vez que “no berçário fazem várias sestras durante o dia, se houver necessidade disso, e não estão todos aquelas 2h30 na sesta depois do almoço [. . .] as crianças vão entrando e saindo [da sala, onde se encontram os berços]” (Anexo E).

De seguida, perguntou-se à entrevistada se existiam critérios que as educadoras utilizavam para a construção das rotinas no início de cada ano e, caso existissem, quais eram. A educadora afirmou que “as rotinas são feitas com orientações da segurança social, que tem um manual de procedimentos que nos orienta, que nos diz que as crianças têm que ter um período de almoço, de sesta, de higiene e nós seguimos esse modelo” (Anexo E).

As indicações que constam no documento do *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (Decreto Lei n.º 241/2001) revelam que é dever do educador a construção de uma rotina que surja a partir da observação de cada criança, o que lhe permitirá encontrar uma organização temporal flexível e ajustada as necessidades de cada uma, o que vai ao encontro do que defendem Post & Hohmann (2004), uma vez que, para as autoras, “a observação da criança é uma componente fundamental [. . .], uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda [. . .] os horários e as rotinas” (p.15).

De seguida, tentou-se perceber se as rotinas sofriam alterações de ano para ano, consoante as diferentes necessidades dos diferentes grupos de crianças. A entrevistada revelou que “não vão havendo muitas alterações, até porque as rotinas já estão implementadas há muitos anos” (Anexo E), explicando que “no início do ano, o que podemos fazer é, por exemplo, decidir que estes podem ir almoçar um bocadinho mais tarde ou que podem ter um bocadinho mais tempo de brincadeira de manhã, podemos ajustar aqui” (Anexo E), referindo ainda que

os meninos, à medida que vão passando de sala, é que vão mudando de rotinas, por exemplo: os que estão no berçário, depois quando vão para a sala do um ano têm uma rotina completamente diferente, depois quando vão para a sala dos dois anos já não notam tanto isso. Mas em termos de salas, [as rotinas] são fixas porque nós sabemos que só no berçário é que funciona assim. [. . .] por norma são semelhantes de ano para ano, nas salas em si, mas não com os meninos, porque eles vão crescendo e ao mudar de sala vão apanhando as rotinas dessas respetivas salas, que são diferentes às anteriores (Anexo E).

Finalmente, questionou-se a entrevistada acerca da liberdade concedida às educadoras de fazer alterações nestas rotinas, caso percebam que existe essa necessidade. A mesma respondeu que as educadoras são livres para fazer qualquer alteração que achem necessária, esclarecendo que em creche nunca houve nenhuma situação em que se tivesse

verificado esta necessidade. Contudo, a educadora assegura que “os dias não são todos iguais e as rotinas têm flexibilidade” (Anexo E).

2) A rotina pedagógica da sala é adequada às diferentes necessidades das crianças deste grupo?

No período que antecedeu a escolha do tema do relatório, coincidente com o período de estágio, verificou-se que os ritmos biológicos próprios de algumas das crianças do grupo não coincidiam com a rotina global implementada pela educadora. Do mesmo modo, alguns momentos desta rotina global pareciam, à primeira vista, não ir ao encontro das necessidades de grande parte crianças do grupo. No entanto, de forma a validar esta percepção, tornou-se essencial a recolha de dados que o demonstrassem imparcial e factualmente.

De acordo com a educadora cooperante, “apesar de [ser] uma sala difícil, [. . .] com duas idades diferentes e [existirem] sempre uns que se despacham mais depressa que outros, [. . .] uns que têm mais necessidade de dormir que outros [. . .] acho que [a rotina] está adequada a todos, sim” (Anexo E).

Para tentar responder a esta pergunta realizou-se também uma observação sistemática ao longo de 5 dias, em que foram observados pormenorizadamente dois momentos da rotina diária deste grupo, a refeição e a sesta. Foram escolhidos estes momentos, uma vez que foram considerados os mais problemáticos e aqueles onde se identificavam, à primeira vista, os maiores desequilíbrios entre os horários estipulados e os ritmos e características próprios das crianças.

Quanto ao período da refeição, observou-se que as crianças iam sempre para o refeitório por volta das 11h30 e que, na maioria das vezes, existia um longo período de tempo entre o momento em que chegavam ao refeitório e se sentavam nas cadeiras até ao momento em que lhes era servida a refeição. Isto acontecia porque a refeição era confeccionada fora da instituição e, quando chegava, as educadoras e auxiliares tinham que a preparar para poder ser servida às crianças (a sopa vinha demasiado quente e era necessário esperar até que arrefecesse, o peixe vinha inteiro e tinham que ser retiradas as espinhas, a carne tinha que ser desfiada). Para além disto, existiam crianças que esperavam mais que outras para começar a comer porque não comiam sozinhas, tendo que esperar que as adultas terminassem de dar a refeição a outras crianças primeiro.

De igual modo, verificou-se também que existia um grande período de tempo desde que as crianças acabavam de comer até que saíam do refeitório. Neste caso, o longo compasso de espera devia-se ao facto de nem todas as crianças comerem ao mesmo ritmo, existindo umas que terminavam mais rápido que outras, mas também ao facto de as educadoras e auxiliares almoçarem apenas depois da maior parte das crianças terem terminado de comer (não almoçando ao mesmo tempo que estas porque davam a sopa e o segundo prato à maioria das crianças do grupo). Isto significava que as crianças, após

terminarem a sua refeição, tinham ainda que esperar que as adultas terminassem a sua para poderem sair do refeitório.

Assim sendo, relativamente a estes momentos de refeição, numa primeira fase, registaram-se, nas grelhas que auxiliaram a observação, o tempo (em minutos) que cada criança esperava entre a ida para o refeitório e o momento em que lhes era servido o primeiro prato. Do mesmo modo, registou-se também o tempo que cada uma esperava desde que acabava de comer até à hora de sair do refeitório e ir fazer a higiene.

No que corresponde ao primeiro momento, com os dados obtidos, foi construída a tabela 10, que pode ser observada em seguida.

Tempo, em minutos, que cada criança esperou desde que entrou no refeitório até que lhe foi servida a sopa e desde que acabou de comer até que saiu do refeitório.										
Crianças	1º dia de observação		2º dia de observação		3º dia de observação		4º dia de observação		5º dia de observação	
	Tempo até ser servida a sopa	Tempo de espera desde que acabou de comer	Tempo até ser servida a sopa	Tempo de espera desde que acabou de comer	Tempo até ser servida a sopa	Tempo de espera desde que acabou de comer	Tempo até ser servida a sopa	Tempo de espera desde que acabou de comer	Tempo até ser servida a sopa	Tempo de espera desde que acabou de comer
BV	18 min.	17 min.	18 min.	16 min.	22 min.	20 min.	17 min.	21 min.	14 min.	18 min.
G	21 min.	27 min.	21 min.	18 min.	16 min.	23 min.	15 min.	22 min.	13 min.	19 min.
BG	10 min.	27 min.	15 min.	21 min.	15 min.	20 min.	15 min.	26 min.	16 min.	23 min.
X	15 min.	27 min.	18 min.	25 min.	20 min.	25 min.	16 min.	16 min.	14 min.	31 min.
M	Faltou		17 min.	19 min.	16 min.	21 min.	14 min.	23 min.	19 min.	23 min.
R	Não almoçou		16 min.	20 min.	18 min.	4 min.	23 min.	17 min.	12 min.	25 min.
LF	10 min.	17 min.	16 min.	20 min.	Faltou		16 min.	23 min.	15 min.	21 min.
LP	12 min.	19 min.	16 min.	16 min.	15 min.	22 min.	15 min.	27 min.	11 min.	18 min.
V	13 min.	20 min.	15 min.	21 min.	17 min.	24 min.	16 min.	23 min.	15 min.	20 min.
J	10 min.	28 min.	16 min.	18 min.	19 min.	23 min.	15 min.	24 min.	15 min.	19 min.
S	11 min.	17 min.	15 min.	18 min.	16 min.	5 min.	15 min.	16 min.	15 min.	9 min.
MR	10 min.	20 min.	13 min.	20 min.	15 min.	22 min.	22 min.	17 min.	16 min.	25 min.
MT	10 min.	17 min.	13 min.	19 min.	15 min.	21 min.	16 min.	16 min.	16 min.	0 min.
SB	10 min.	16 min.	16 min.	20 min.	18 min.	16 min.	15 min.	18 min.	15 min.	22 min.
SM	10 min.	16 min.	13 min.	17 min.	19 min.	10 min.	15 min.	20 min.	13 min.	22 min.
Médias de tempo p/ dia	~ 12.3 min	~ 20.6 min	~ 15.8 min	~ 18.5 min	~ 17.2 min	~ 18.2 min	~ 16.3 min	~ 20.6	~ 14.6 min	~ 19.6 min

Tabela 10 – Tempo, em minutos, que cada criança esperou desde que entrou no refeitório até que lhe foi servida a sopa e desde que acabou de comer até que saiu do refeitório.

Fonte: Elaboração própria.

Com o objetivo de sintetizar e simplificar a informação recolhida, calculou-se a média global dos cinco dias de observação. Assim, verificou-se que, durante os 5 dias em que decorreu o estudo, as crianças desta sala passaram em média **15.2 minutos** sentadas nas cadeiras à espera que lhes fosse servido o primeiro prato.

Relativamente ao tempo de espera entre o final da refeição e a saída do refeitório, a média global foi de **19.5 minutos**.

Importa ainda referir que, durante ambos os períodos de espera, as crianças não estavam autorizadas a levantar-se das cadeiras, não podiam brincar com brinquedos ou qualquer outro material e não eram realizadas atividades pelos adultos. Desta forma, o que foi observado não vai ao encontro do que defende Hohmann & Weikart (2004), uma vez que, na sua ótica, uma rotina diária eficiente pressupõe a transição suave entre os vários momentos que a constituem, na medida em que “[. . .] passar de forma suave de uma parte do dia para a seguinte é igualmente importante para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas com a espera e a repetição sem sentido” (p.241). As autoras Post & Hohmann (2004) fazem também referência a este assunto, defendendo que “[. . .] é importante evitar que as crianças façam uma fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidos em algo” (p.203), o que, como pode ser observado na tabela 10, não acontecia.

Como já foi referido, no final do almoço, o período de tempo que as crianças esperavam depois de terminarem a sua refeição variava de criança para criança, existindo crianças que esperavam menos ou mais tempo que outras, porque terminavam a sua refeição mais ou menos rápido. Mais uma vez, o que se observou diverge do que é defendido pelos autores. Post & Hohmann (2004) revelam que “[. . .] é necessário ouvir as “*dicas*” das crianças, em vez de olhar para o relógio de parede, sobre o início e o final dos acontecimentos” (p.203), o que, segundo os autores, pode implicar adiantar ou atrasar o momento da rotina que se segue ou até “[. . .] começar a atividade seguinte com algumas crianças que já estão prontas, enquanto as outras ainda estão envolvidas ou a acabar a anterior” (p.203).

De igual modo, no que respeitou ao período de sesta, procurou-se fazer o levantamento do tempo que cada criança levou a adormecer, assim como do tempo que cada uma permaneceu deitada na cama, depois de desperta, em cada um dos 5 dias da observação. A partir dos dados recolhidos durante este período, construiu-se a seguinte tabela, que se apresenta de seguida.

Tempo, em minutos, que as crianças demoram a adormecer e tempo de espera depois de acordarem (até se poderem levantar da cama), nos 5 dias de observação.

Criança	1º dia de observação		2º dia de observação		3º dia de observação		4º dia de observação		5º dia de observação		Médias de tempo	
	Tempo até adormecer	Tempo de espera depois de acordar	Tempo até adormecer	Tempo de espera depois de acordar	Tempo até adormecer	Tempo de espera depois de acordar	Tempo até adormecer	Tempo de espera depois de acordar	Tempo até adormecer	Tempo de espera depois de acordar	Média do tempo que leva a adormecer	Média do tempo de espera, depois de acordar
BV	2 min.	3 min.	0 min.	14 min	1 min.	15 min	0 min.	8 min	1 min.	Foi acordado	~ 0,8 min	~ 8 min
G	6 min.	8 min	12 min.	8 min	20 min.	55 min	19 min.	1h04min	1h28 min.	30 min	~ 29 min	~ 33 min
BG	6 min.	20 min	14 min.	58 min	14 min.	15 min	9 min.	37 min	10 min.	12 min	~ 11 min	~ 28 min
X	25 min.	10 min	13 min.	10 min	35 min.	5 min	31 min.	41 min	10 min.	1 min	~ 23 min	~ 13 min
M	Faltou		0 min.	Foi acordado	0 min.	Foi acordado	0 min.	Foi acordado	0 min.	Foi acordado	0 min	0 min
R	1h18 min.	5 min	1h11 min.	8 min	2h	Foi acordado	2h25 min.	Foi acordado	1h43 min.	36 min	~ 1h43 min	~ 10 min
LF	57 min.	21 min	1h09 min.	12 min	Faltou		54 min.	25 min	1h	11 min	1h	~ 17 min
LP	5 min.	3 min	15 min.	14 min	22 min.	11 min	18 min.	1h44min	6 min.	35 min	~ 13 min	~ 33 min
V	1h46 min.	Foi acordado	40 min.	32 min	48 min.	38 min	56 min.	29 min	1h	23 min	~1h02 min	~ 24 min
J	3 min.	23 min	10 min.	45 min	12 min.	9 min	1 min.	4 min	12 min.	41 min	~ 8 min	~ 24 min
S	11 min.	4 min	10 min.	27 min	7 min.	22 min	13 min.	21 min	9 min.	19 min	~ 10 min	~ 19 min
MR	Não dormiu nada		Não dormiu nada		1h19 min.	12 min	Não dormiu nada		Não dormiu nada		---	---
MT	35 min.	3 min	22 min.	12 min	1h11 min.	Foi acordada	1h46 min.	Foi acordada	1h05 min.	30 min	~ 69 min	~ 13 min
SB	18 min.	15 min	5 min.	40 min	50 min.	18 min	19 min.	15 min	48 min.	35 min	~ 28 min	~ 25 min
SM	1h34 min.	17 min	1h15 min.	7 min	1h05 min.	46 min	Não dormiu nada		Não dormiu nada		~ 1h18 min	~ 23 min

Tabela 11 – Tempo, em minutos, que as crianças demoram a adormecer e tempo de espera depois de acordarem (até se poderem levantar da cama), nos 5 dias de observação

Tendo por base os dados da tabela 11, ao observar as médias do tempo que cada criança levou a adormecer, podemos verificar que a maioria das crianças do grupo, 9 em 15, demoraram entre 0 e 30 minutos a adormecer. Contudo, existe também um número considerável de crianças, 6 em 15, que, em média, levaram mais de 1 hora a adormecer, sendo que o período de tempo mais longo registado foi de 2h25 minutos. Existem ainda duas crianças que frequentemente não dormem a sesta (MR e SM), sendo que neste período de 5 dias, MR não dormiu a sesta em 4 dos dias e SM em 2 dos dias, algo que aconteceu muito frequentemente também durante todo o período de estágio, antecedente à observação sistemática.

No que diz respeito ao tempo que as crianças tiveram que esperar deitadas na cama depois de despertas, ao analisar a tabela, é possível observar que, das 15 crianças do grupo, 6 esperam, em média, entre 15 e 25 minutos até se poderem levantar da cama, 5 esperaram, em média, entre 0 e 15 minutos e 3 entre 25 e 35 minutos, sendo que o período mais longo registado foi de 1h44 minutos, da criança LP.

Através dos dados recolhidos, calculou-se também o tempo que, efetivamente, cada criança dormiu ao longo dos 5 dias. Os resultados dos cálculos foram registados na tabela 12.

Tempo que cada criança dormiu ao longo dos 5 dias de observação						
Criança	1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia	Média
BV	2h25	2h16	2h15	2h23	2h29	~ 2h21
G	2h15	1h15	1h07	32 min	2h10	~ 1h27
BG	2h04	1h28	2h	1h44	2h08	~ 1h52
X	1h55	2h07	1h50	1h18	2h19	~ 1h53
M	Faltou	2h30	2h30	2h30	2h30	~ 2h30
R	1h07	1h09	30 min	5 min	11 min	~ 36 min
LF	1h12	1h09	Faltou	1h11	1h19	~ 1h12
LP	2h22	2h01	1h53	28 min	1h11	~ 1h35
V	44 min	1h18	1h04	1h05	1h07	~ 1h03
J	2h04	1h35	2h09	2h25	1h37	~ 1h58
S	2h15	1h35	2h01	1h56	2h02	~ 1h57
MR	Não dormiu nada	Não dormiu nada	59 min	Não dormiu nada	Não dormiu nada	---
MT	1h52	1h54	1h19	44 min	55 min	~ 1h20
SB	1h57	1h45	1h22	1h56	1h07	~ 1h37
SM	39 min	1h08	39 min	Não dormiu nada	Não dormiu nada	~ 29 min

Tabela 12- Tempo, em minutos, que cada uma das crianças dormiu ao longo dos 5 dias de observação. Fonte: Elaboração própria.

Analisando os dados registados na tabela, verifica-se que ao longo dos 5 dias de observação, a maioria das crianças do grupo, 9 em 15, dormiu, em média, menos de 1h30 e que apenas 2 das crianças do grupo dormiram mais do que 2 horas. Importa ainda fazer

referência às duas crianças que dormiram, em média, 36 e 29 minutos (R e SM, respetivamente) e à criança MR, que não dormiu nada em 4 dos 5 dias de observação.

Desta forma, conclui-se que a maior parte das crianças dormiu, em média, 1h30 durante o momento da rotina estipulado para a realização da sesta, que era de 2h30. Paralelamente ao que acontecia nos momentos de espera observados no período do almoço, durante a hora estabelecida para a sesta esperava-se das crianças que estas se mantivessem em silêncio e sossegadas, não lhes sendo dada autorização para se sentarem ou levantarem dos catres, nem para brincar com qualquer brinquedo ou objeto da sala. Da mesma forma, durante a hora da sesta, nunca foram realizadas quaisquer atividades, como leitura de histórias, por exemplo, mesmo com as crianças que não dormiam nada.

De acordo com Post & Hohmann (2004), a sesta é um momento essencial no dia institucional das crianças pequenas, uma vez que “[. . .] proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e desenvolvimento das crianças” (p.241), permitindo que estas recarreguem as energias físicas e emocionais necessárias para permanecer o resto do dia satisfeitas. Desta forma, as autoras defendem que é um momento necessário numa sala de creche e que faz sentido que seja programado para o período que sucede o almoço (Post & Hohmann, 2004). Apesar disto, as mesmas autoras defendem que, apesar de a sesta ser um momento previsível e estabelecido como rotina diária, “é muito importante ajustar [este momento] aos horários individuais das sestras de cada criança, reconhecendo que a necessidade de sesta varia com a idade e as circunstâncias pessoais” (p.242), referindo também que, embora a maior parte das crianças, numa sala de creche, durma durante este período, é preciso considerar as crianças que não dormem ou aquelas que dormem menos tempo.

Embora as autoras considerem que a hora da sesta deve corresponder a um momento mais tranquilo, mesmo para as crianças que não dormem, para que possam descansar, salientam também a importância de proporcionar alternativas às crianças que não dormem e/ou que não querem permanecer deitadas durante todo este período, dando como exemplos o ocupar-se sossegadamente com livros, desenhos ou pinturas, com algum brinquedo ou em alguma área da sala com atividades mais calmas (Post & Hohmann, 2004).

Relativamente aos ritmos próprios de certas crianças do grupo, que se diferenciavam significativamente dos horários estipulados para a rotina diária da sala, importa mencionar o caso individual de uma criança.

PES III - Nota de campo Nº7, dia 8 de novembro de 2018

“Uma das crianças adormece nas almofadas do salão polivalente a partir do momento em que chega à creche. Quando chega a hora de ir para a sala para cantar a canção do bom dia e comer a bolacha, M não acorda facilmente e apenas quer continuar a dormir. As adultas tentam manter a criança acordada, mas M adormece constantemente.”

“Segundo a educadora cooperante, a mãe de M diz que a criança não dorme praticamente nada durante a noite e que apenas dorme quando sai da creche (por volta das 19h) até à hora do jantar”.

Nota de campo Nº8, dia 13 de novembro de 2018

“Apesar das tentativas da educadora e da auxiliar, M não realizou, mais uma vez, a atividade porque apenas queria dormir, chorando e “protestando” bastante sempre que o tentavam acordar”.

Nota de campo Nº9, dia 12 de novembro de 2018

“M volta a adormecer na almofada durante o momento de higiene que acontece antes do almoço. Depois de todas as crianças terem sido mudadas, a educadora acorda M para lhe mudar a fralda. M está a chorar desde que foi acordado. A auxiliar tem bastante dificuldade em dar-lhe a sopa: M chora, fecha a boca e desvia a cara da colher. Depois de lhe conseguir dar parte da sopa, M adormeceu na cadeira alta. As auxiliares tentam acordá-lo várias vezes, sem sucesso e a criança volta a adormecer na cadeira. Não comeu o segundo prato, a fruta e não bebeu água”

M – 11 meses

Como é possível ler nas notas de campo acima apresentadas, de acordo com a sua mãe, M não dormia durante a noite e por isso precisava de compensar essa falta de sono durante o dia. Apesar das várias tentativas da educadora e auxiliares de acordar a criança, M voltava a adormecer quase imediatamente, na maior parte das vezes.

Devido a esta particularidade, o dia-a-dia desta criança na creche processava-se de maneira muito diferente das restantes crianças do grupo, uma vez que não participou, por diversas vezes, em momentos como a canção do bom dia, o conto de histórias ou as AEC (nas quais estava inscrita), não realizou muitas das atividades, por vezes por não conseguir manter-se desperta, e outras, por não ter motivação nem disposição para as realizar. À refeição, normalmente apenas comia a sopa, adormecendo frequentemente antes de lhe ser posto à disposição o segundo prato. Habitualmente, a criança apenas despertava depois da sesta e o período que se seguia não era utilizado para a realização de qualquer atividade, uma vez que era por volta dessa hora que começavam a chegar os familiares de várias crianças.

Para Post & Hohmann (2004), é essencial que os educadores compreendam que as especificidades das crianças afetam o modo como estas se comportam e que considerem, nas suas práticas, os aspetos dos temperamentos individuais das crianças. Aspetos como o nível de atividade, o ritmo biológico, a capacidade de se ajustar (mais ou menos facilmente) a

situações novas, as diferentes sensibilidades, entre outros, fazem com que, por vezes, as rotinas estipuladas não se adequem a certas crianças.

Desta forma, as mesmas autoras explicam que é muito importante que os educadores “respondam ao horário diário *personalizado* de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvam um horário diário *global* que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Post & Hohmann, 2004, p.195). À vista disto, as mesmas autoras defendem que, embora tenha que existir uma programação geral, é também necessário garantir que as crianças “possam participar ou abandonar as várias atividades de acordo com as suas necessidades pessoais” (p.201), ilustrando esta flexibilidade com os seguintes exemplos:

o bebé mais novo, Bobby, geralmente dorme durante todos ou quase todos os tempos de grupo de manhã e à tarde e, durante quase todo o tempo de exterior durante a tarde [. . .] frequentemente toma o biberão lá fora, quando acorda da sesta da tarde. Carlos e Latisha, ambos mais crescidos, participam em toda a sequência de atividades da manhã e dormem a sesta depois do almoço. Carlos geralmente dorme profundamente e, por vezes, dormita durante o tempo de grupo da tarde. Latisha muitas vezes brinca na cama e está sempre acordada (p.201).

3) Existe relação entre a inadequação da rotina e o bem-estar das crianças da sala?

De forma a tentar perceber se os momentos da rotina, que se supunham estar desadequados às necessidades do grupo, interferiam ou não com o contentamento, conforto e bem-estar das crianças do grupo, foram registados todos os comportamentos que considereei estarem relacionados com inquietação ou desconforto. Esta observação decorreu apenas nos dois momentos do dia estudados, a refeição e a sesta.

Refeição

No que concerne ao período da refeição registaram-se os comportamentos das crianças no período de espera entre a ida para o refeitório e o início da refeição e também durante o período entre o término da refeição e a saída do refeitório.

- Período de espera antecedente ao início da refeição

Quanto ao primeiro momento, os comportamentos foram registados na tabela 13 (Anexo F) e, com o objetivo de facilitar a sua análise foi construído o gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de ocorrências registadas nos 5 dias de observação, relativas ao período de espera entre a ida para o refeitório e o momento em que é servida a refeição, por comportamento e por criança

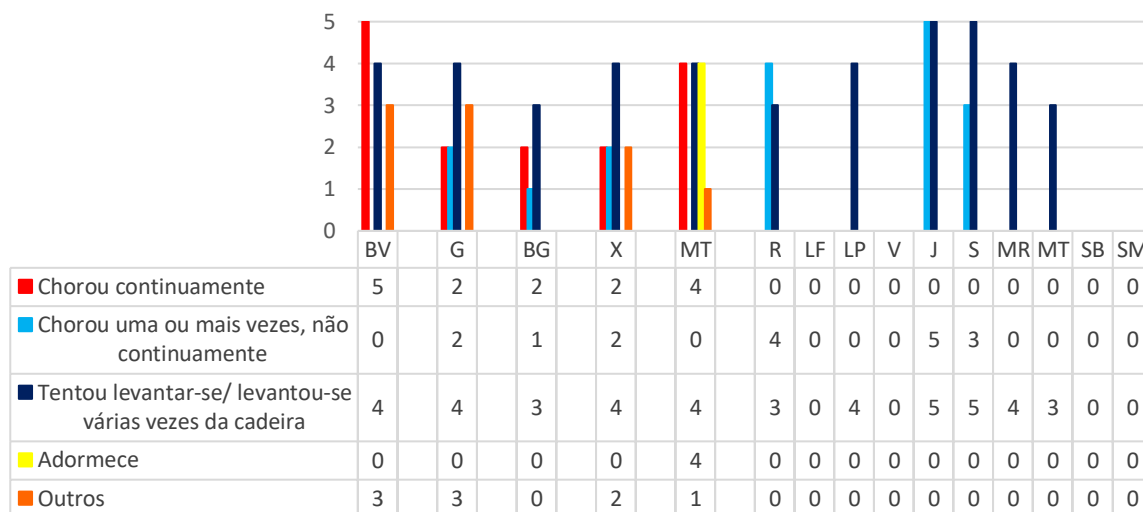


Gráfico 1 - Número de ocorrências registadas nos 5 dias de observação, relativas ao período de espera entre a ida para o refeitório e o momento em que é servida a refeição, por comportamento e por criança
Fonte: Elaboração própria.

Durante os 5 dias em que decorreu a observação, verificou-se que os comportamentos que se consideraram estar associados ao mal-estar, impaciência ou desconforto das crianças eram bastante similares entre todas que os manifestavam e invariáveis nos diferentes dias da observação, tendo sido possível agrupá-los em 5 “indicadores”, sendo estes *choro* (que me pareceu importante segmentar em “choro contínuo” e “choro frequente”), *levantar-se frequentemente da cadeira*, *adormecer* e *outros comportamentos*, distintos dos já enunciados, que irei especificar.

Assim, através da análise do gráfico podemos verificar que a maior parte das crianças do grupo manifesta comportamentos relacionados com desconforto e impaciência durante o período em questão.

Observa-se que grande parte das crianças tenta levantar-se várias vezes durante este período, sendo também possível verificar que a maioria das crianças do grupo chora, existindo duas crianças que choraram continuamente durante todos os dias em que estiveram presentes (BV e MT).

Segundo Brazelton (2000), as crianças não choram sem motivo, mas sim com um objetivo, podendo este ser por motivos de protesto, cólera, desconforto ou um pedido de ajuda. Post & Hohmann (2004) concordam, afirmando que o choro da criança pequena é a maneira que esta tem de comunicar quando tem fome, quando precisa que a confortem, quando precisa de segurança, quando não está confortável, quando precisa de dormir, entre outros.

Verifica-se também que uma das crianças, MT, adormeceu todos os dias. Embora o facto de adormecer não seja, normalmente, considerado um comportamento associado a

desconforto e mal-estar, neste caso irei incluí-lo porque a criança adormece devido ao longo período de espera que existe até que é servida a comida, sendo ainda importante sublinhar o facto de a criança adormecer numa posição desapropriada, uma vez que adormecia sentada na cadeira do refeitório.

Por fim, os outros comportamentos registados estiveram essencialmente relacionados com a tentativa de subir para cima das mesas e cadeiras, bater na criança do lado, puxar os cortinados da janela e tirar/brincar com os sapatos.

- Período de espera que sucede a refeição

No que diz respeito ao período de espera que existia depois de as crianças acabarem de comer, até se poderem levantar das cadeiras e sair do refeitório (que foi, em média, 19,5 minutos), também foram registados os comportamentos que pudessem estar relacionados com impaciência e desconforto, manifestados pelas crianças. Tal como aconteceu previamente, estes comportamentos foram registados nas grelhas de observação, que por sua vez deram origem à tabela 14 (Anexo G). De forma a facilitar a compreensão da mesma, a partir desta tabela foi contruído o gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de ocorrências registadas nos 5 dias de observação, relativas ao período que sucede a refeição, por tipo de comportamento e criança

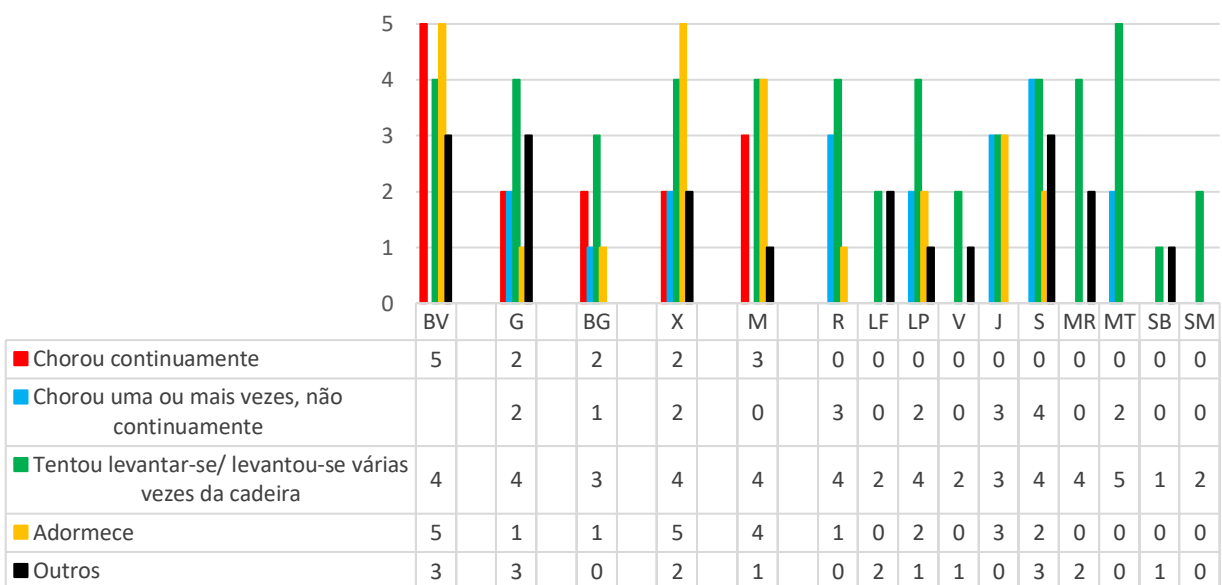


Gráfico 2 - Número de ocorrências registadas nos 5 dias de observação, relativas ao período que sucede a refeição, por tipo de comportamento e criança

Fonte: Elaboração própria

Também durante este período, como se verificou no ponto anterior, os comportamentos das crianças, que se supunham estar associados ao desconforto e à impaciência, foram bastante semelhantes entre todas as crianças do grupo e constantes ao longos dos 5 dias de observação. Tal como aconteceu no ponto anterior, os comportamentos

mais frequentes foram o *choro contínuo*, *choro frequente (não contínuo)*, *levantar-se regularmente da cadeira*, *adormecer* e *outros comportamentos*.

Desta forma, ao analisar o gráfico, compreende-se que a grande maioria das crianças manifestou comportamentos que indicam que estavam impacientes ou desconfortáveis, uma vez que grande parte se levantou várias vezes da cadeira, observando-se também que muitas das crianças do grupo choraram muito frequentemente durante este período.

Pode também verificar-se que várias crianças adormeceram nas cadeiras do refeitório, em posições incómodas.

Quanto a outros comportamentos observados, estes consistiram essencialmente em subir para cima das cadeiras e mesas, atirar copos e/ou pratos seus ou de outras crianças para o chão, sair da cadeira para ir brincar com outras crianças, puxar os cortinados da janela, deitar-se ou sentar-se no chão, descalçar-se e brincar com os sapatos ou atirar objetos para o chão para depois se poderem levantar para os ir buscar.

Sesta

Relativamente à hora da sesta, foram também registados nas grelhas de observação todos os comportamentos que se consideraram estar diretamente relacionados com o desconforto das crianças, tanto no período desde que se deitam na cama até que adormecem, como no período desde que acordam até que se podem levantar. Para além disso, foram também registados os comportamentos das crianças que não dormiram nada.

A partir dos dados retirados das grelhas, foram construídas as tabelas 15 e 16 (Anexos H e I), onde foram enumerados todos os comportamentos observados.

Período de tempo desde que as crianças se deitam até que adormecem

Uma vez que os dados que constam na tabela 15 (Anexo H) são bastante detalhados e a tabela é bastante extensa, tornou-se necessário sintetizar a informação lá existente. Deste modo, partiu-se para a construção de uma segunda tabela (Tabela 17, Anexo J). Novamente, por existirem similaridades relativas aos comportamentos das diferentes crianças, manifestados neste período de tempo foi possível agrupar os vários comportamentos em 6 indicadores mais gerais, sendo estes: *chorou*; *mostrou-se agitado*; *levantou-se/ não quer estar deitado*; *brincou com objetos ou outras crianças*; *falou*; *outros comportamentos*.

Parte dos comportamentos acima enunciados não são normalmente indicadores de desconforto ou mal-estar, como é o caso de a criança brincar ou falar. No entanto, neste caso irei considerá-los como tal, uma vez que o facto de as crianças se levantarem, falarem ou brincarem com objetos/com outras crianças levava a que imediatamente fossem repreendidas pelas adultas.

Com a intenção de simplificar a análise da tabela 17 (Anexo J), construiu-se o seguinte gráfico:

Gráfico 3 - Comportamentos associados a desconforto / impaciência, manifestados pelas crianças do grupo desde que se deitam até que adormecem

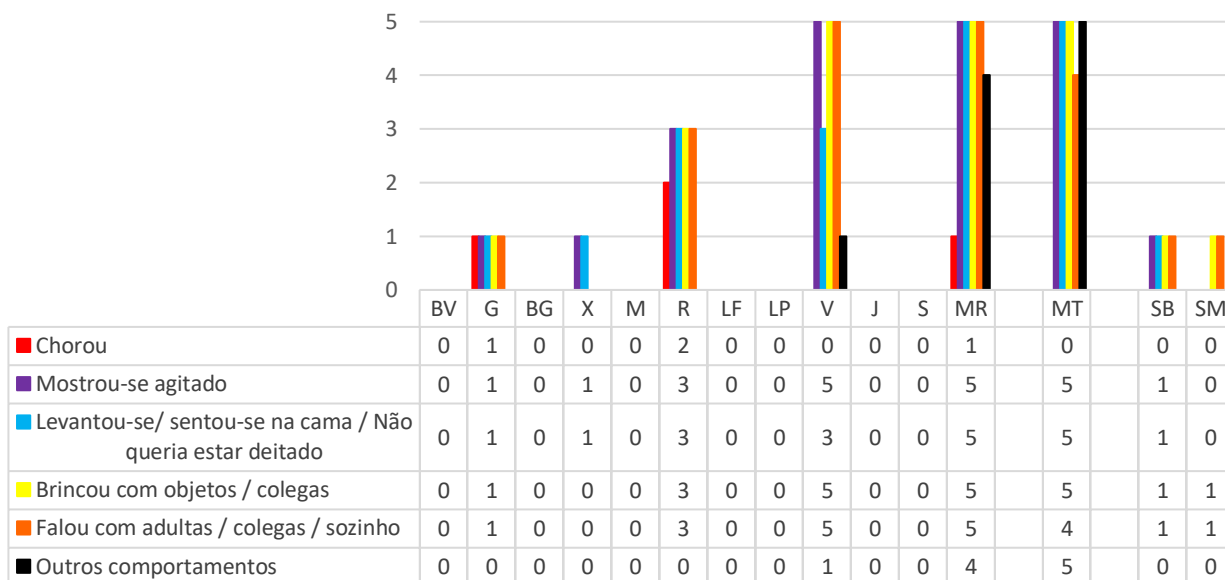


Gráfico 3 - Comportamentos associados a desconforto / impaciência, manifestados pelas crianças do grupo desde que se deitam até que adormecem, nos 5 dias de observação.

Fonte: Elaboração própria

Os dados revelam que 7 das 15 crianças do grupo não manifestaram nenhum destes comportamentos, em nenhum dos dias da observação. Ainda assim, as restantes crianças mostravam-se frequentemente agitadas, observando-se também que regularmente se levantavam das camas ou diziam que não queriam estar deitadas.

Muitas das crianças tentaram brincar com objetos ou com colegas (sozinhas, com as adultas ou com outras crianças). Da mesma forma verificou-se que era muito comum que as crianças tentassem falar com as adultas, assim como com as outras crianças.

Relativamente ao choro, neste período de tempo não acontecia com tanta regularidade como nos restantes.

Finalmente, quanto aos outros comportamentos observados, registaram-se essencialmente os seguintes: tentar acordar as outras crianças, puxar os cortinados da janela e bater com os pés na parede ou no mobiliário da sala.

Período de tempo desde que as crianças acordam até que podem levantar da cama

Tal como no ponto anterior, com base nos dados que constam na tabela 16 (Anexo I), elaborou-se uma nova tabela, tabela 18 (Anexo K), onde se encontram sintetizados os comportamentos manifestados pelas crianças nos vários dias da observação. De maneira a facilitar a sua análise, elaborou-se o gráfico 4.

Gráfico 4 - Comportamentos associados a desconforto / impaciência, manifestados pelas crianças do grupo desde que acordam até que se podem levantar

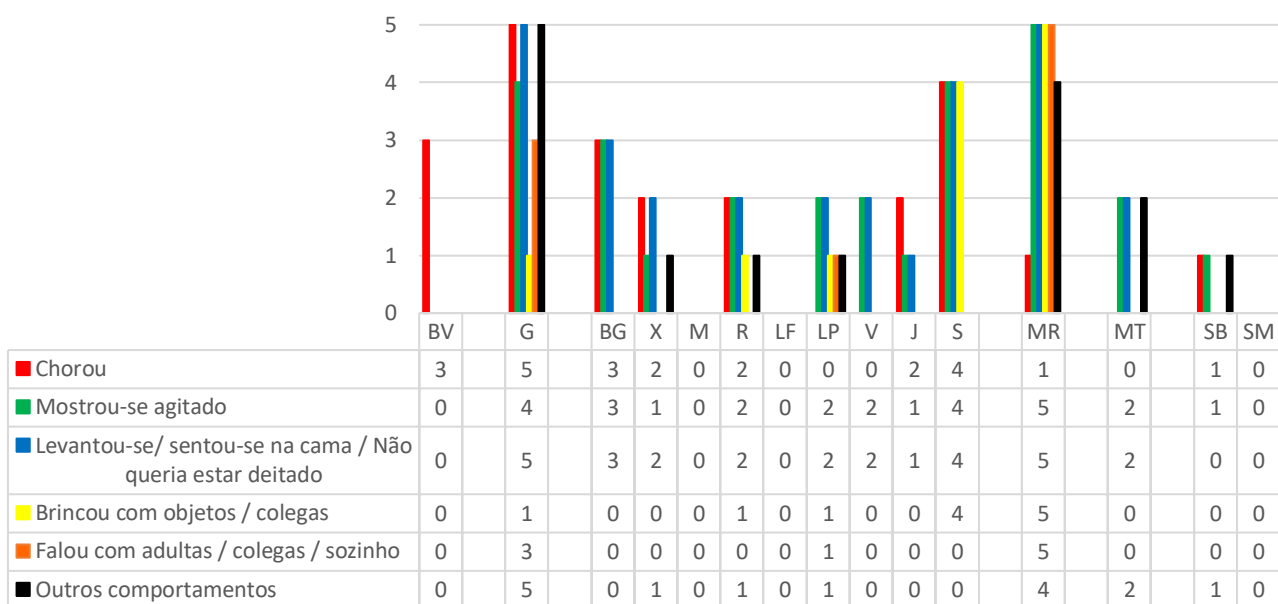


Gráfico 4 - Comportamentos associados a desconforto e impaciência, manifestados pelas crianças do grupo desde que acordam até que se podem levantar, nos 5 dias de observação.

Fonte: Elaboração própria

O gráfico 4 permite-nos perceber que neste período as crianças exibiam mais comportamentos deste tipo, quando comparado com o período analisado anteriormente.

Desta forma, observa-se que apenas duas crianças não manifestaram qualquer comportamento associado a mal-estar, em nenhum dos cinco dias de observação.

A maior parte das crianças do grupo chorou uma ou mais vezes durante o período de observação. O mesmo se verificou quando se analisa a frequência com que as crianças se apresentavam agitadas.

A grande maioria das crianças do grupo levantou-se também várias vezes da cama depois de acordarem, algo que se repetiu em vários dias da observação.

A brincadeira com objetos da sala ou com colegas foi também algo que se observou frequentemente ao longo dos 5 dias.

Quanto aos outros comportamentos, assinalaram-se sobretudo o tentar acordar os colegas, pedir às adultas se podiam ir brincar, tirar a roupa e pedir para ir à casa-de-banho.

- Análise de casos individuais de algumas crianças do grupo

Como já foi referido, existiam no grupo algumas crianças cujos tempos e ritmos próprios se distanciavam, mais destacadamente/ com maior evidência, dos horários implementados pela educadora. Desta forma, revelou-se pertinente analisar, de forma particular e individualizada, os casos de três das crianças do grupo: a M (11 meses), o X (11 meses) e o MT (2 anos).

Relativamente à criança X, importa agora analisar notas de campo retiradas no decorrer do estágio de observação.

PES III - Nota de campo 10, dia 16 de novembro de 2018

“A educadora disse que X ainda mama e que antes de entrar para a sala, para além de mamar quando acordava, de manhã, mamava também por volta das 10 horas. Quando entrou para a creche, para além de passar a acordar e a mamar muito mais cedo do que o habitual, teve que deixar de comer às 10h porque depois poderia não ter fome para almoçar à mesma hora que as outras crianças (às 11h30). A mãe de X tem que o deixar na instituição às 7h30 e a mãe amamenta-o antes de sair de casa. Todos os dias, por volta das 9h45, o X começa a ficar rabugento, chora bastante e muito frequentemente. Até agora não tinha percebido porquê, mas a educadora hoje disse que era porque tinha fome e as duas bolachas maria (que consistem no lanche da manhã das crianças) não são suficientes. O X normalmente fica a choramingar das 9h45/10h até à hora do almoço.”

PES III - Nota de campo Nº11, dia 20 de novembro de 2018

“X está a chorar desde que a educadora chamou as crianças para a sala, sentou-se debaixo da prateleira onde se costuma deixar as bolachas e aponta frequentemente para a caixa, a chorar”

Nota de campo Nº12, dia 22 de novembro de 2018

“X está a choramingar desde a hora do lanche. Depois de ter comido as duas bolachas, começou a chorar e apontar para a caixa. A auxiliar deu-lhe mais uma, mas mesmo assim a criança continuou a chorar e a pedir mais. Acalmou-se um pouco, mas vai frequentemente para a porta da sala (que faz “fronteira” com o refeitório e tem um vidro que permite ver para fora da sala) chorar e apontar para o refeitório.”

PES III - Nota de campo Nº13, dia 16 de novembro de 2018

“X está entusiasmado por perceber que está na hora de ir para o refeitório almoçar. Parou de chorar e apontou para a copa. A educadora sentou-o na cadeira alta. Passaram alguns minutos, X começou a chorar e a tentar sair da cadeira alta. Quando viu a auxiliar a dar a sopa à criança que está ao seu lado, chorou ainda mais e apontou para a sopa da outra criança”

Como se pode ler nas notas de campo acima citadas, até entrar para a creche, a criança mamava duas vezes durante a manhã e, após ter entrado para a creche, passou a ter que mamar apenas uma vez e mais cedo que o habitual. Por estar habituado a mamar a meio da manhã, por volta das 9h45/10h a criança começava a apresentar sinais de que estava com fome. Normalmente, por volta desta hora a criança começava a choramingar muito frequentemente e a apontar para a caixa onde eram guardadas as bolachas, dadas às crianças no lanche da manhã. Depois de comer as duas bolachas, a criança pedia mais e começava a chorar. Mesmo quando lhe era dada uma terceira bolacha, isto não era suficiente

para a saciar. Habitualmente, a criança apenas se acalmava quando lhe era dada a sopa, o que só acontecia aproximadamente 1h30 depois do lanche da manhã.

Numa sala que integre muitas crianças é natural que os ritmos biológicos de algumas se distanciem daquilo que é a rotina global. Nestes casos é fulcral ouvir a criança quando esta sinaliza as suas necessidades individuais de alimentação, sono, higiene, assegurando a satisfação das mesmas e dando à criança a oportunidade de “juntar-se de novo ao decurso dos acontecimentos que interromperam” (Post & Hohmann, 2004, p.195-196).

PES III - Nota de campo Nº14, dia 6 de novembro de 2018

M está a dormir na cadeira alta, voltou a adormecer depois de lhe terem dado a sopa. A educadora repara que está a dormir e retira-a da cadeira e põe M no chão. A criança deita-se no chão a chorar, batendo com os pés e com as mãos. A auxiliar levanta a criança e senta-a numa cadeira “normal” e M volta a deitar-se no chão, até que adormece pouco tempo depois (no chão)”

M – 11 meses

Invocando novamente o caso específico de M, o facto desta criança, segundo a mãe, não dormir à noite significa que precisa de repor o sono noutra altura, neste caso durante o dia (consultar nota de campo Nº7, página 71). No entanto, com o objetivo de garantir que a criança participava nas atividades e que tinha as mesmas oportunidades e experiências que as restantes, as adultas responsáveis tentavam manter a criança acordada, despertando-a imediatamente na maioria das vezes que a viam a dormir (consultar nota de campo Nº8, página 71).

O facto de ser constantemente acordada tinha, muitas vezes, como consequência o mal-estar desta criança, algo que normalmente predominava desde a hora a que chegava à instituição até à hora da sesta (das 7h30/8h ao 12h30, aproximadamente). A indisposição desta criança manifestava-se habitualmente através de comportamentos como o choro e cólera, como se pode perceber através dos dados que constam nas tabelas 19 e 20 (Anexos L e M), relativos ao período da refeição.

De acordo com Post & Hohmann, 2004, “aconteça o que acontecer, os bebés e as crianças pequenas dependem dos seus educadores para os apoiarem nos seus horários individuais de sono e lhes proporcionarem locais calmos e confortáveis para dormir, sempre que essa necessidade surja” (p.126).

PES III - Nota de campo Nº15, dia 16 de novembro de 2018

“MR não dormiu a sesta hoje, assim como nos últimos dias. A educadora explicou que muitas vezes a criança não dorme na creche porque já não dorme a sesta em casa.

Durante toda a hora da sesta a criança têm que ficar deitada na cama, não se podendo levantar, sentar ou brincar com nenhum brinquedo. As adultas estão sempre a pedir à criança que se deite, feche os olhos e para tentar adormecer.

A criança mostra-se muito agitada durante todo o período da sesta, senta-se frequentemente e tenta levantar-se bastantes vezes. Diz que não tem sono, que não quer estar deitado e tenta várias vezes entreter-se com os sapatos, com os brinquedos da casinha e tenta acordar os colegas com frequência. Todos estes comportamentos são fortemente desencorajados pelas adultas, que o repreendem oralmente, dizendo-lhe para parar porque tem que dormir ou porque acabará por acordar as outras crianças.

MR – 2 anos

Como se pode ler a nota de campo acima apresentada e como já foi referido anteriormente, MR. não dormia a sesta na creche muito frequentemente. No entanto, apesar de não ter necessidade de descansar a meio do dia, devido ao seu ritmo biológico próprio, a criança tinha que ficar as 2h30 (duração do período estipulado para a sesta) deitada no catre, não podendo fazer barulho para não acordar as outras crianças, e não podendo levantar-se ou brincar com algum brinquedo, uma vez que as adultas esperavam que assim a criança acabasse por adormecer.

De acordo com Post & Hohmann (2004) num contexto de cuidados em grupo, não se deve esperar que uma criança se conforme e se adapte a uma rotina apenas porque esta funciona e se adequa às restantes. Em vez disso deve tentar adaptar-se, tanto quanto possível, a rotina global aos ritmos próprios de cada uma. Deste modo, no que respeita à hora da sesta, o educador deve proporcionar alternativas sossegadas para as crianças que não dormem: “Na hora da sesta programada, algumas crianças podem eventual ou sistematicamente querer manter-se acordadas durante todo ou parte do tempo. Isto apresenta uma oportunidade de escolha livre [. . .] Eis duas alternativas a dormir uma sesta: “lendo” livros ou brincar com brinquedos junto à estante” (Post & Hohmann, 2004, p.244).

4) De que modo a gestão corrente do horário da sala influenciava as práticas educativas das adultas?

Ao longo do período de estágio foi-se verificando que, por vezes e em determinados momentos, a rotina da sala se tornava algo inflexível. Os momentos de atividades pedagógicas, de sesta e refeições eram aqueles em que os horários eram cumpridos mais rigorosamente.

Durante a observação naturalista realizada, constatou-se que as crianças foram todos os dias para o refeitório entre as 11h25 e as 12h30 e, como foi já sondado anteriormente, as crianças (durante os 5 dias de observação) passaram, em média, 15.2 minutos à espera que lhes fosse servida a sopa, importando lembrar que esta espera devia-se habitualmente ao facto de a refeição não ser confeccionada na instituição. No entanto as adultas levavam as

crianças para o refeitório sempre em torno da mesma hora, independentemente de saberem que a refeição ainda não tinha sido entregue na instituição. Do mesmo modo, relativamente ao período de sesta, apesar de se observar que a grande maioria das crianças do grupo acordava antes das 15h (hora estipulada para o término da sesta), normalmente as adultas apenas começavam a levantar as crianças depois dessa hora.

- **Momentos de atividades orientadas**

PES III - Nota de campo Nº16, dia 8 de novembro de 2018

“A educadora iniciou uma atividade alusiva ao S. Martinho com as crianças. A educadora acompanha uma criança de cada vez, assim como a auxiliar. As primeiras crianças tiveram bastante tempo para a realizar, levando o seu tempo e sendo-lhes cedida a possibilidade de escolherem os materiais que queriam usar livremente. A partir da 7ª criança, as adultas começaram a limitar o tempo que cada criança tinha para realizar a atividade, assim como a limitar os materiais que a criança podia utilizar... As últimas crianças a realizar a atividade apenas tiveram 1 ou 2 minutos, sendo que as adultas acabaram por interferir e “ajudar” a criança a realizá-la, por estar quase na hora de começar a mudar as fraldas.

Como se pode compreender pela nota de campo acima apresentada, por vezes, os horários estipulados para a realização de atividades orientadas eram também inflexíveis, uma vez que as atividades eram, na maior parte das vezes, apenas realizadas durante o horário definido para tal, importando lembrar que, segundo as adultas responsáveis, não era conveniente realizá-las da parte da tarde porque muitos dos familiares começavam a chegar para ir buscar as crianças imediatamente depois da hora do lanche. Porém, devido a este impedimento os momentos de atividade acabavam por ficar comprometidos, principalmente para as últimas crianças a realizá-las, que tinham menos liberdade e menos autonomia na realização das tarefas.

De acordo com o que é defendido por Post & Hohmann (2004) cada criança age e interage de uma determinada maneira, de acordo com o seu ritmo próprio e, enquanto aprendizes ativos, durante uma atividade as crianças fazem várias escolhas, nomeadamente quanto tempo ficam a realizar a atividade, os materiais que querem usar e como utilizá-los e, conforme esclarecem as mesmas autoras, cabe ao educador apoiar todas estas escolhas da criança, na medida em que “compreendem a necessidade que as crianças têm de aprender à sua própria maneira, através da manipulação direta” (p.291). As autoras reforçam ainda a importância de não interferir ou manipular as produções das crianças, uma vez que “ao verem exposto aquilo que criaram, as crianças de tenra idade adquirem um sentimento de pertença [. . .] as crianças vêm algo que emergiu das suas ações (p.144), adiantando ainda que é fundamental que a sala inclua produções feitas pelas crianças, uma vez que isto permite que se sintam parte integrante do contexto. Ao identificarem as suas produções, as crianças veem “reflexos de si próprias quando olham em redor” (p.144).

- **Momentos de higiene**

PES III - Nota de campo Nº17, dia 8 de novembro de 2018

“Os momentos de higiene acontecem antes do almoço, depois do almoço e depois da sesta. Só há um fraldário na sala e por isso só se pode mudar uma criança de cada vez.

As crianças estão em atividade orientada ou brincadeira livre até às 11h, hora a que se pede às crianças para arrumarem a sala e se sentarem no tapete para se começar a mudar as fraldas. O momento estipulado para a realização da higiene (antes do almoço) é das 11h às 11h30. Este momento de higiene é normalmente um momento problemático porque há apenas um fraldário e a adulta tem que mudar as crianças, uma de cada vez, enquanto as outras ficam no tapete à espera, não podendo brincar com brinquedos para não voltar a desarrumar a sala antes de irem almoçar. Neste período de tempo grande parte das crianças chora porque não querem estar sentados e são repreendidos oralmente quando se levantam ou brincam com algum brinquedo”

Como se pode ler, o momento de higiene que antecedia a hora da refeição, assim como o momento de higiene que acontecia depois da sesta eram habitualmente momentos de bastante inquietação, tanto para as crianças como para as adultas. Como apenas existia um fraldário, apenas uma das adultas podia mudar as fraldas às crianças e normalmente só ficava a auxiliar na sala durante este momento, uma vez que a educadora se tinha que ausentar frequentemente durante a manhã por motivos relacionados com a coordenação da instituição. Todos estes fatores contribuíam para que este fosse um momento problemático, o que acabava por comprometer o que, idealmente, deve ser um momento de higiene em creche, uma vez que a auxiliar tinha que mudar as fraldas a todas as crianças até à hora de ir para o refeitório e simultaneamente supervisionar e moderar as restantes crianças que estavam no tapete.

Os momentos de cuidados corporais são, a um nível elementar, uma atividade que assegura o asseio, o conforto e a saúde da criança. No entanto, de acordo com Post & Hohmann, a forma como o profissional de educação leva a cabo estes momentos influencia também o bem-estar emocional da criança. “Através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche” (p.299). De acordo com as autoras, estes momentos são de extrema importância e devem ser reconhecidos como excelentes oportunidades para estimular e brincar com a criança. Acima de tudo, durante estes momentos, o adulto deve centrar a sua atenção apenas na criança com quem está a interagir:

Quando os educadores compreendem o impacto destas interações com as crianças, dão uma maior atenção à criança a quem estão a mudar a fralda, ou a vestir, lavar ou a dar assistência na casa de banho. Eles sabem que o interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre si e a criança, bem como os sentimentos de confiança e segurança (p.235).

• Momentos de refeição

Considerando agora os dados recolhidos através da observação naturalista, registaram-se também, nas grelhas que auxiliaram a observação, grande parte dos

comportamentos apresentados pelas crianças, assim como as respostas das adultas a esses comportamentos. Desta forma, ao longo dos 5 dias de observação, foi possível identificar situações em que as ações das adultas se distanciaram daquilo que é defendido pelos autores de referência.

Em primeiro lugar, como se pode observar pelos gráficos N°1 e N°2 (consultar página 80 e 81, respetivamente), relativos aos comportamentos que evidenciaram desconforto nas crianças, é possível observar que uma quantidade significativa das crianças do grupo chorou frequentemente durante os momentos avaliados. Ao analisar as tabelas 19 e 20 (anexos L e M), que mostram as respostas das crianças aos vários comportamentos identificados, percebemos que, na grande maioria das vezes, as adultas não tiveram qualquer tipo de reação ao choro das crianças, quer fosse um choro contínuo ou não contínuo. Isto, habitualmente, verificava-se devido ao facto de as adultas se encontrarem ou a preparar a refeição para ser depois servida às crianças (a desfiar a carne ou o peixe, a distribuir a sopa pelos pratos, entre outros), ou a dar a refeição a outras das crianças do grupo. No entanto, segundo Post & Hohmann (2004), é fundamental que o educador atente e responda às chamadas de atenção das crianças e ao que esta quer comunicar: “Quando se responde ao choro de um bebé [. . .], a criança é capaz de crescer e de se desenvolver porque aprende a confiar no mundo como um local onde as pessoas reconhecem e respondem às suas necessidades” (p. 219-220), uma vez que “sente que está a ser vista, ouvida e compreendida” (p.69). As mesmas autoras completam esta ideia acrescentando que

em vez de olharem a angústia da criança como um aborrecimento ou uma interrupção, os educadores, mesmo que estejam ocupados com outra criança, mostram preocupação genuína pela criança angustiada através de contacto visual ou palavras tranquilizantes, ou de uma acção mais direta, como pegar ao colo, baloiçar, abraçar ou embalar. Reconhecem os sentimentos das crianças (p.70).

O segundo exemplo destas situações foi o facto de ter sido observado que, muito regularmente, as adultas davam o almoço às crianças, independentemente destas serem plenamente capazes de o fazer sozinhas e de demonstrarem até vontade de o fazer autonomamente, ficando frequentemente frustradas quando as adultas pegavam nos seus talheres para lhes dar a comida, recusando-se a comer, afastando a cara e, por vezes, até chorando. Isto acontecia devido à necessidade de que todas as crianças e adultas terminassem a refeição dentro do horário estabelecido.

Ora, sabendo-se que a refeição é um momento extremamente rico ao nível das experiências sensoriais e que possibilita oportunidades de aprendizagem e comunicação com o adulto, é essencial que o educador assegure que as horas das refeições, numa creche, sejam momentos onde predominem a calma, as atitudes positivas e, principalmente, o apoio e a aceitação. Como defendem Hohmann & Post (2004), os educadores devem apoiar sempre o interesse da criança em comer sozinha, algo que é reiterado também por Figueiredo (2005),

que adianta que, em idade de creche, as crianças devem ser as responsáveis pela sua própria alimentação. O educador deve ajudar a criança sempre que esta precisa e pede ajuda, no entanto, aceitando sempre o seu desejo de o fazer independentemente, estando, na ótica do autor, fora de questão atitudes como retirar forçosamente a colher à criança por esta estar a demorar demasiado ou, como acrescenta Brazelton (2006), “meter-lhe [à criança] comida na boca por meio de manipulações duvidosas” (p.170). Contudo, verificou-se que a rotina institucional não favorece estes momentos, pressionando as profissionais a «resolverem» a refeição dentro dos horários estipulados.

Com as informações registadas nas grelhas de observação, foram elaboradas as tabelas 21 e 22 (Anexos N e O). A primeira permite-nos perceber, concretamente, quantas vezes foram as adultas a dar a comida às crianças, ao longo dos vários dias de observação e, na segunda tabela (Anexo O), foram documentados vários dos comportamentos das crianças no decorrer da refeição, nomeadamente os que evidenciam que as crianças não queriam que fossem as adultas as dar-lhes a comida e as respostas da educadora e auxiliares a estes comportamentos. Desta forma, é possível constatar que, independentemente da grande maioria das crianças querer comer sozinha, as adultas deram a refeição a praticamente todas as crianças do grupo, durante todos os dias da observação.

Ao longo dos 5 dias, observou-se que as adultas apenas não deram a refeição a duas das crianças, MR e SB, que eram duas das crianças mais velhas do grupo e que, habitualmente, comiam bastante bem e muito rápido. Importa também referir que existiam duas crianças que, não mostravam interesse em comer autonomamente (algo que foi recorrente durante todo o período de estágio) e que apenas comiam com auxílio das adultas.

Ainda no que diz respeito ao momento da refeição, outra das situações observadas ao longo de todo o estágio, assim como no decorrer da observação naturalista, foi o facto das adultas desencorajarem fortemente comportamentos como comer com as mãos, explorar e brincar com os alimentos ou brincar com a água, algo que acontecia com bastante regularidade, como é natural, uma vez que se trata de um grupo de crianças com idades entre os 11 meses e os 2 anos de idade.

Como se pode observar também na tabela 22 (Anexo O), muitas das crianças do grupo brincavam com a comida: punham as mãos na sopa; atiravam comida para o chão, espalhavam a comida na mesa e divertiam-se alimentando os colegas ao seu lado, assim como acontecia com a água, uma vez que se verificou ser muito frequente as crianças entornarem a água nas mesas para poderem depois brincar. Do mesmo modo, reparou-se que a grande parte das crianças preferia comer o segundo prato com as mãos. Independentemente dos motivos que levavam as crianças a manipular a comida com as mãos, a resposta das adultas foi sempre a mesma: repreenderam oralmente sempre que viram as crianças praticar qualquer um dos comportamentos acima descritos. No caso de se estarem a alimentar usando as suas mãos, as educadoras, para além de as repreenderem também as coagiam a usar a colher.

Estas respostas das educadoras são contrárias ao que é defendido por vários autores. Por exemplo, Goldshmid & Jackson (2007) realçam que é fundamental permitir às crianças o contacto direto com os alimentos, para que explorem as diferentes texturas e sensações, não só para que satisfaçam a sua curiosidade natural, mas também porque através da manipulação dos alimentos com as mãos, as crianças desenvolvem habilidades importantes. Brazelton (2009) reitera, acrescentando que “as horas da refeição também são horas de brincar, que é a melhor forma de conhecer o mundo que a rodeia” (p.79). Relativamente a utilizarem as mãos para se alimentarem, Figueiredo (2005) explica, apesar das crianças se interessarem muitas vezes pelo uso de talheres, tentando imitar o que vêem os adultos fazer, estão simultaneamente interessadas em sentir os alimentos com as suas mãos. Para além disto, Post & Hohmann(2004) explicam ainda que é expectável e completamente natural que as crianças pequenas utilizem os dedos para se alimentar, uma vez que “é bem mais fácil comer com os dedos do que com uma colher” e que “[as crianças] demoram sempre algum tempo a conseguirem ter domínio sobre um utensílio, como uma colher, que leve a comida do prato até à boca” (p.224).

Por último, tanto Figueiredo (2005) como Post & Hohmann (2004) sublinham que o educador deve descartar da sua prática abordagens punitivas quando a criança brinca com a comida, demora muito tempo a comer ou utiliza as mãos para se alimentar, uma vez que, de acordo com Mangione (1990), citado por Post & Hohmann (2004), “as crianças mais novas estão num processo de desenvolvimento de atitudes em relação às refeições e à experiência de comer que perdurarão pela vida fora. Num ambiente calmo e relaxante formam atitudes positivas e aprendem competências vitais sociais” (p.220).

Ainda no que diz respeito ao período das refeições, verificou-se também que as adultas nunca comiam a sua refeição ao mesmo tempo que as crianças. Como já foi explicado anteriormente, as adultas apenas comiam depois de praticamente todas as crianças terem acabado de comer, uma vez que davam a refeição à grande maioria das crianças do grupo. Como foi também já mencionado anteriormente, o facto das adultas apenas comerem depois das crianças, não só contribuía para alargar ainda mais o período de espera que se dava entre o final da refeição e a saída do refeitório (que, quando considerados os 5 dias de observação, foi em média 19.5 minutos), mas também contradiz o que é sustentado por vários autores, que aconselham fortemente o educador a juntar-se à mesa das refeições com as suas crianças e a abordar a hora da refeição como uma oportunidade diária para fortalecer as relações criança/adulto e criança/criança, participando ativamente nas conversas e na exploração com as crianças. Quando um educador integra o momento da refeição, está a enviar “uma mensagem positiva, não só sobre o ato de comer como também sobre as relações sociais no centro de educação infantil: Nós podemos fazer muitas coisas agradáveis juntos – brincar, passear, ler, conversar, partilhar comida e várias experiências e maneiras de comer!” (Post & Hohmann, 2004, p.225).

Em suma,

When a familiar caregiver takes a hungry young infant in his or her arms, the message should be, "I'm here for you. I care about you. I have time for you". When the caregiver sits with an older child, patiently feeding that child cereal, allowing the child to explore and experiment with a hand or spoon, the message is the same; in addition, the caregiver is saying "I value your curiosity, sensory needs, and growing independence". When the caregiver sits pleasantly with a group of toddlers, helping them serve portions, talking about the food, replacing dropped spoons, and offering sponges for spills, he or she is giving the message that mealtime is an important social time, that the children are increasing their self-help skills, and that the children are capable, worthy human beings who are cared about (Gonzalez-Mena, 1990, p. 25-26).

- **Momento de Sesta**

Relativamente aos momentos de sesta, tal como aconteceu no ponto anterior, foram também apontados os comportamentos das crianças durante a hora estipulada para a sesta, assim como as respostas das adultas.

Os dados que constam na tabela 17 (Anexo J), permitem-nos perceber que durante o período de sesta, várias crianças que não conseguiam adormecer rapidamente, manifestaram comportamentos como falar com as adultas, cantar, dizerem que não queriam dormir ou que não tinham sono, pedir para contar uma história, brincarem com objetos ou com outras crianças, levantarem-se da cama, chorar e outros comportamentos que evidenciavam que estavam agitadas ou impacientes. Quando analisamos as respostas das adultas a estes comportamentos verificamos que estas eram quase sempre uma de duas: ou as adultas repreendiam oralmente a criança, ou as adultas não tinham qualquer reação. A primeira resposta verificava-se mais frequentemente quando se tratavam de comportamentos como levantarem-se ou sentarem-se nas camas, quando cantavam ou quando as crianças brincavam com objetos, assim como com outras crianças. Por outro lado, as adultas normalmente não reagiam quando a criança dizia que não tinha sono ou que não queria estar deitada, quando pedia para alguém lhe contar uma história e até quando choravam, sendo este um padrão que se repetia também no momento em que as crianças acordavam antes da hora de se poderem levantar, como se pode perceber através da análise da tabela 18 (Anexo K) .

Figueiredo (2005) explica é muito importante atender às necessidades das crianças no momento da sesta, referindo que, assim como existem crianças que adormecem logo que chegam à cama, existem outras que precisam de atenção personalizada e o educador tem o dever de ter estas necessidades em consideração. Post & Hohmann (2004) acrescentam ainda que é o papel do educador estar atento a todas as suas crianças e ir experimentando diferentes abordagens e estratégias, com o objetivo de perceber a melhor maneira de acalmar as crianças e ajudá-las a adormecer, exemplificando que, por vezes, algumas crianças precisam que lhe seja contada uma história, cantada uma canção, outras estão habituadas a

adormecer a serem embaladas ou a receberem festinhas nas costas ou na cabeça, sublinhando que estas particularidades não devem ser ignoradas.

5) Quais os pontos de vista de outras educadoras acerca das rotinas em creche?

Como já foi referido anteriormente, no seguimento da investigação, tornou-se oportuno entrevistar também outras educadoras de infância, exteriores ao contexto estudado. Fizeram-se, assim, seis outras entrevistas a educadoras a acompanhar grupos de creche, com o objetivo de sondar os principais pontos de concordância e divergência, quanto à experiência pessoal e às opiniões de cada uma. Tendo por base os dados obtidos através das entrevistas, elaborou-se a tabela 23 (Anexo P), que serviu como instrumento facilitador da análise de conteúdo das respostas dadas pelas educadoras. A análise será feita tendo em conta as três grandes problemáticas gerais abordadas em todas as entrevistas, sendo estas: a raiz das rotinas nas diferentes instituições, bem como os critérios utilizados na sua elaboração; as perspetivas das educadoras acerca das rotinas em creche; os pontos de vista das entrevistadas em relação à importância de respeitar os ritmos e tempos próprios de cada criança.

Educadoras entrevistadas	Idade	Anos de experiência em creche	Formação específica em creche	Anexo
Educadora Cooperante (EC)	41	8 anos	Não	Anexo E
Educadora 1 (E1)	50	10 anos	Não	Anexo Q
Educadora 2 (E2)	51	7 anos	Não	Anexo R
Educadora 3 (E3)	26	1 ano	Não	Anexo S
Educadora 4 (E4)	25	2 anos	Não	Anexo T
Educadora 5 (E5)	55	14 anos	Não	Anexo U
Educadora 6 (E6)	32	4 anos	Não	Anexo V

Tabela 24 – Informações relacionadas com o perfil das educadoras entrevistadas

Fonte: Elaboração própria.

Primeiramente, questionaram-se as educadoras acerca da sua formação académica, nomeadamente se alguma tinha alguma formação especializada em creche. Nenhuma das sete entrevistadas possuía formação especializada nesta resposta social. Perguntou-se, de seguida, se as educadoras sentiam necessidade dessa formação mais específica e cinco das sete entrevistadas respondeu que sim, que sentem essa necessidade.

Duas das educadoras referiram ainda que sentiam que a sua formação académica tinha sido mais centrada na educação de crianças em JI do que em creche: “na nossa altura era muito direcionado para o pré-escolar” (EC); “sinto que somos um pouco mal preparadas para trabalhar em creche “ (E3).

Relativamente ao tempo de serviço em creche das entrevistadas, este variava entre 1 ano e 14 anos.

Quanto à primeira problemática abordada - *raiz das rotinas nas diferentes instituições e os critérios utilizados na sua elaboração* – começou-se por sondar a quem pertencia a responsabilidade de organizar as rotinas, nas diferentes instituições. Seis educadoras afirmaram serem as próprias as responsáveis pela organização temporal do dia e apenas uma, que exercia numa instituição privada, explicou que cabia à diretora o papel de elaborar e implementar a rotina. No entanto, quatro destas educadoras acrescentaram, mais tarde, que apesar de serem as próprias a estruturar as rotinas das suas salas, existiam momentos do dia cujos horários estavam dependentes de fatores terceiros, relacionados com o funcionamento da própria instituição: "podemos construir as nossas próprias rotinas, se bem que temos alguns limites relacionados com os horários [. . .] temos momentos em que dependemos de horários estipulados e temos que cumprir, como o acolhimento, reforço da manhã, refeições, sestas e a saída tudo isto depende do horário já estipulado pela instituição" (E1).

Posto isto, tornou-se importante averiguar se estas educadoras podiam fazer alterações nas rotinas, caso essa necessidade se manifestasse. Uma delas (E4) respondeu que não o podia fazer, explicando que essa decisão pertencia à diretora da instituição, dando ainda um exemplo em que se verificou esta necessidade "Já me aconteceu deparar-me com essa situação, tinha uma criança que não dormia a sesta e tentei arranjar soluções [. . .] mas não me deixaram [. . .]. Posso fazer sugestões, mas tem que ser tudo aprovado pela diretora da instituição" (E4). Das restantes entrevistadas, três responderam que sim, que caso existisse necessidade de alteração, eram livres para a fazer e as restantes três referiram que tinham alguma autonomia para fazer certas mudanças, mas com algum controle: Sim, mas nem sempre [. . .] é algo de ser falado entre a educadora, a coordenadora e os pais" (E3); "Sempre que há necessidade, nós adaptamos e temos liberdade para o fazer, desde que seja possível fazer-se estas alterações na cozinha e não existam grandes obstáculos, é possível adaptar em prol do bem-estar da criança, sim" (E2).

Relativamente aos critérios utilizados na construção das rotinas, a educadora cooperante referiu que se baseava nas orientações fornecidas pela Segurança Social e a educadora a exercer no privado explicou que a sua diretora se sustentava nas idades e no número de crianças em cada sala. Para além disto, duas das educadoras que anteriormente consideraram sua a responsabilidade da conceção das rotinas do seu grupo, quando questionadas acerca dos critérios em que se apoiavam, responderam que não existiam propriamente critérios que seguissem, adiantando que as rotinas, nas suas instituições, haviam sido implementadas há muitos anos e que se mantinham iguais, o que vai ao encontro da ideia de que, em muitas creches, a cultura institucional prevalece sobre as particularidades de cada grupo de crianças, esperando-se que estas se adaptem à rotina e não o contrário.

Todas as restantes educadoras identificaram como critério principal as características individuais das crianças do seu grupo: “Não há estratégias definidas, há grupos de crianças que temos que conhecer e, a partir daí criar e definir as rotinas que vão ao encontro do grupo e ao mesmo tempo ao encontro de cada criança” (E5).

Ainda assim, duas destas educadoras explicaram que, apesar das características do grupo serem o fator principal, têm que ter sempre em conta aspetos do próprio funcionamento da instituição, pelo qual indicam estar condicionadas: “[Os critérios] estão relacionados com as necessidades das crianças, mas também com os horários de funcionamento da instituição, [. . .] o acolhimento e saída já estão estipulados, as refeições também, a hora da sesta acaba por ser condicionada” (E6), justamente os momentos mais críticos para as crianças e onde se identificaram mais momentos de tensão no estudo de caso realizado.

No seguimento das entrevistas, considerou-se também pertinente questionar as educadoras acerca das rotinas das outras salas de creche nas suas instituições, procurando assim perceber se eram ou não semelhantes. Três educadoras enunciaram que as rotinas eram iguais em todas as salas de creche, esclarecendo que isto se verificava devido a estarem todas dependentes dos mesmos horários, nomeadamente de refeições e sesta. Uma delas acrescentou ainda que os horários estabelecidos na creche eram também iguais à sala dos 3 anos da sua instituição, uma vez que estes também dormiam a sesta. As restantes referiram que as rotinas eram distintas de sala para sala, uma vez que as idades eram diferentes e, por consequente, as necessidades eram, também elas, distintas. Apesar disto, duas destas educadoras frisaram que, ainda assim, existiam determinados momentos em que as rotinas eram idênticas, aqueles que precisamente levantaram mais questões durante a pesquisa:

Aspetos relacionados com as atividades, por exemplo, diferem de sala para sala, até porque as crianças são todas diferentes, têm idades diferentes e necessidades diferentes. Relativamente aos momentos de sesta, tudo o que sejam refeições e atividades extracurriculares, sim, são idênticos a todas as salas de creche (E3).

No que respeita à segunda problemática - *as perspetivas das educadoras acerca das rotinas em creche* – percebeu-se que todas as educadoras consideram as rotinas fundamentais na educação em creche. Relativamente aos benefícios das rotinas, todas apontaram como principais vantagens o incentivo à autonomia e o facto de uma rotina estruturada contribuir bastante para que a criança em idade de creche se sinta confiante e segura no contexto institucional:

“as rotinas vão proporcionar às crianças uma sequência de acontecimentos que elas seguem e compreendem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura de acontecimentos do dia, que lhes permite antecipar os acontecimentos que se vão seguir [. . .] funcionando como uma estrutura de segurança e promovendo também a sua autonomia” (E5).

Duas educadoras frisaram também a importância da flexibilidade na implementação da rotina, defendendo que deve existir sempre abertura para ajustes. Para além disto, outras duas destacaram ainda o facto de ser fundamental tentar adequar a rotina, o tanto quanto possível, aos interesses e necessidades das crianças: “Apesar da rotina dar estabilidade à criança, o educador deve considerar e tentar adequar a rotina sem prejudicar o íntimo e o bem-estar de cada criança” (E5).

Finalmente, duas educadoras apontaram também para o papel facilitador das rotinas no trabalho do educador: “facilita o trabalho dos educadores [. . .] sem rotinas, o próprio trabalho fica comprometido” (E1), exemplificando esta afirmação com a seguinte suposição:

Imagine que temos uma sala onde uma dorme agora porque tem sono, outra come «*não sei quando*» porque está com fome, depois outro, que se não quer comer, não come e depois está cheio de fome ao lanche, nós também temos que saber viver em conjunto e se temos um grupo de 14 crianças, em que 7 estão bem e 7 não estão, não pode acontecer, vai influenciar a disposição do educadora e o ambiente da sala (E1).

Quando questionadas acerca de potenciais desvantagens ou aspetos menos positivos, que pudessem advir da implementação da rotina, três educadoras responderam que não conheciam nenhuma inconveniência associada ao estabelecimento das rotinas. A educadora cooperante inicialmente respondeu que não identificava nenhum aspeto menos favorável da rotina, caso esta fosse flexível. No entanto, acabou por referir posteriormente que, por vezes, a rotina pode condicionar a capacidade do adulto de respeitar as características individuais de cada criança: “se calhar é uma desvantagem das rotinas, se calhar as rotinas não nos permitem, ou a estrutura orgânica da instituição não nos permite [respeitar as individualidades de todas as crianças], por muito que se queira” (EC).

Três das entrevistadas reconhecem desvantagens da implementação da rotina, justificando as suas respostas das seguintes formas:

- “O facto de, por vezes, a rotina da sala poder não corresponder ao ritmo de cada criança, principalmente na fase de adaptação à escola” (E3);
- “A desvantagem que me vem logo à cabeça é o facto de, às vezes, quando alguma coisa acontece de maneira diferente, eles sentem-se perdidos, ficam completamente desorganizados” (E6);
- “acho as rotinas essenciais, no entanto, muitas vezes, quando não se implementam da melhor forma, acabam por trazer mais desvantagens do que vantagens. Quando não há abertura à flexibilidade, a rotina acaba por comprometer o conforto e a felicidade das crianças” (E4).

Na sequência das várias entrevistas, ao aprofundar as conceções das entrevistadas acerca das rotinas pedagógicas, mostrou-se oportuno conhecer também os pontos de vista

das várias educadoras¹ acerca da transição do berçário para as salas de creche. Nas entrevistas, a introdução a esta problemática fez-se através de um curto diálogo onde foram referidas as principais diferenças, quando comparadas as dinâmicas das salas de berçário e as das salas de creche - como o número de crianças ser significativamente mais reduzido, o facto de existir uma sala, à parte, onde as crianças dormem sempre que necessitam ou o facto dos horários de refeições serem bastante mais flexíveis -, desta forma, depois de discutidos estes aspetos, perguntou-se então, qual a perspetiva das educadoras em relação à transição dos berçários para as habituais salas de 1 e 2 anos.

Duas educadoras responderam que consideram a transição adequada. Uma destas adiantou ainda que não identifica grandes diferenças nos dois modelos. As restantes afirmam que, a seu ver, é uma transição algo abrupta: “são modelos muito diferentes e é uma adaptação muito grande [. . .] as crianças que vêm dos berçários para aqui, têm de fazer algumas adaptações, sim, nomeadamente nas suas rotinas e, por vezes, no início não é fácil” (E3).

Apesar disto, duas das quatro educadoras que consideraram esta transição abrupta explicam que, na sua opinião, é uma consequência inevitável do número de crianças que, normalmente, constituem os grupos destas salas: “A transição é bastante brusca, no entanto percebo que as educadoras não tenham tempo nem capacidade para possibilitar que cada criança coma ao seu ritmo, ou que vá dormir ao seu ritmo porque, por norma, o número de crianças não o permite” (E4); “Talvez seja um pouco brusca, sim. Mas sinceramente não dá para ser de outra maneira. No berçário há 6, 7 crianças e na minha sala tenho 16. Não consigo adotar o mesmo modelo que elas usam no berçário” (E5). Finalmente, uma educadora, apesar de considerar a transição do berçário para a sala do 1 ano desadequada, afirma que “também lhes faz bem irem aprendendo a estar em grupo, aprendem a ser mais pacientes e mais compreensivos, e isso também é importante” (E5).

Relativamente à pertinência do prolongamento do modelo de berçário às restantes salas de creche, duas educadoras responderam que não acreditam ser pertinente prolongá-lo para além do berçário. Uma delas explica que não considera as diferenças suficientemente significativas e a segunda argumenta que também é muito importante que as crianças tenham uma organização temporal mais estruturada. Por sua vez, a educadora que anteriormente defendeu a existência de uma sala intermédia (entre o berçário e a sala do 1 ano), referiu que não tinha a certeza se prolongar o modelo adotado nas salas de berçário seria mais vantajoso: “Não sei se seria viável e não sei se seria assim uma coisa tão boa, sou sincera. Acho que iam ficar muito *bebézões*, acho que é importante mudarem para uma sala onde vamos começar a trabalhar com rotinas mais fixas, acho muito importante” (E2).

¹ Esta problemática não foi discutida com a educadora cooperante, uma vez que a primeira versão do guião de entrevista foi elaborado numa fase ainda inicial do estudo, tendo surgido, posteriormente, a necessidade de acrescentar, numa versão atualizada do guião, algumas questões que se consideraram pertinentes para o estudo em causa.

As três restantes educadoras responderam que sim. No entanto, uma delas defende que só em determinados aspetos, especificando que consideraria pertinente reduzir o número de crianças por sala. No que respeita às restantes diferenças, considera que a maior consistência dos horários também é importante e que, embora acredite que a existência de uma sala específica para a sesta seja uma mais valia, esclarece que o facto de não existir não é um fator condicionante, na sua ótica.

A segunda educadora que respondeu afirmativamente, refere que considera ser totalmente pertinente até aos 2 anos.

Por fim, a terceira explica que este prolongamento seria bastante oportuno, na medida em que possibilitava que se fossem introduzindo as rotinas mais suavemente. No entanto, refere que a partir dos 2 anos de idade “é importante que as rotinas sejam um pouco mais marcadas e fixas, para que a transição para a sala dos 3 anos corra bem e seja mais fácil” (E3).

No que se refere à última problemática abordada nas entrevistas, procurou-se averiguar as conceções das entrevistadas relativamente à importância de respeitar os tempos e ritmos individuais de cada criança. Como se pode observar na tabela 23 (Anexo P), todas as educadoras, de um modo global, afirmam ser fundamental ter sempre em consideração todas as necessidades de todas as suas crianças: “Para mim está acima de tudo [. . .] não somos todos iguais e as crianças também não e por isso temos o dever de respeitar o seu ritmo e o seu tempo” (E6).

No entanto, observou-se também que três das educadoras consideram ser igualmente essencial que as crianças pequenas se familiarizem com os horários mais globalizados da instituição, adiantando que é muito difícil conciliar todos os ritmos individuais das crianças do grupo.

Apesar de validarem a importância do respeito pelos ritmos individuais de cada criança e de entenderem ser algo crucial numa sala de creche, apenas três das sete entrevistadas consideram ser, efetivamente, possível garantir este *respeito* individualizado, ao elaborar uma rotina global. As restantes quatro reconhecem ser muito difícil, uma vez que o número de crianças dos grupos é considerado excessivo face às características e necessidades destas faixas etárias: “É muito difícil ter um grupo de 17, 18 crianças de 1 ano ou 2 anos sem uma rotina mais ou menos igual para todos, não dá para trabalhar de outra maneira” (E5).

8. CONCLUSÕES

No presente capítulo pretende-se sintetizar as principais conclusões do estudo, tendo por base a análise dos dados levada a cabo anteriormente. Assim sendo, importa agora dar resposta às questões orientadoras formuladas anteriormente, sendo estas: *Como surgiu a rotina atual da sala em estudo?; A rotina pedagógica da sala é adequada às necessidades das crianças?; Existe relação entre a inadequação da rotina e o bem-estar das crianças da sala?; De que modo a gestão do horário da sala influencia as práticas educativas das adultas?; Quais as conceções de outros educadores de creche acerca das rotinas em creche?*

Quanto à primeira questão - *Como surgiu a rotina atual da sala em estudo?* – através da entrevista à educadora cooperante, averiguou-se que a rotina já estava implementada há muitos anos, sendo por isso parte constituinte da cultura institucional, não tendo sofrido alterações significativas com o grupo atual. De acordo com a educadora, a rotina tinha sido estruturada tendo por base as orientações dadas pela da Segurança Social.

Para responder à segunda questão formulada - *A rotina pedagógica da sala é adequada às necessidades das crianças?* – tornou-se necessário observar a dinâmica da sala mais pormenorizadamente. Quanto ao momento da refeição, após analisar as médias de tempo que as crianças esperaram, sentados nas cadeiras do refeitório, tanto no período anterior à refeição como depois de terem acabado de comer, foi possível aferir que estes dois momentos da rotina implementada, pelas características que apresentavam, não estavam, de modo algum, ajustados às características do grupo, no seu todo.

No que respeita ao outro período da rotina alvo da observação - o momento da sesta -, e após contabilizar a média de tempo que cada criança dormiu nos cinco dias de observação concluiu-se que, tal como o período da refeição, também o momento de repouso não se encontrava adaptado às necessidades da maioria das crianças do grupo, uma vez que grande parte dormiu, em média, 1h50 e o tempo estipulado na rotina para este momento era de 2h30.

Ainda, ao aprofundar os casos individuais de determinadas crianças do grupo, cujos tempos e ritmos biológicos mais se distanciavam da rotina implementada pela educadora, depreendeu-se que esta rotina não ia ao encontro de determinadas necessidades fundamentais destas crianças, nomeadamente necessidades relacionada com o sono e alimentação.

Sumarizando, apesar de a educadora considerar que a rotina da sala era adequada às necessidades das suas crianças, quando se compara o observado com o que é defendido pelos autores de referência que deram maior suporte ao estudo - como Post & Hohmann, Figueiredo, Zabalza e Brazelton - conclui-se que certos momentos da rotina – período de refeição e de sesta - não estavam ajustados às necessidades de determinadas crianças, não só pelos fatores de desconforto que estas manifestavam, mas também porque se sabia, *a priori*, que a rotina em questão não foi pensada com base nas crianças do grupo e respetivas

características, mas sim com suporte em orientações generalizadas, fornecidas, tal como referido pela educadora do grupo, pela Segurança Social.

Para dar resposta à questão seguinte - *Existe relação entre a inadequação da rotina e o bem-estar das crianças da sala?* – observaram-se, pormenorizadamente, os comportamentos das crianças durante os momentos que se revelaram estar desajustados. Assim, com base na observação realizada, concluiu-se que, durante estes momentos, os sinais de desconforto e agitação eram evidenciados muito regularmente, por grande parte das crianças. Da mesma forma, no que respeita aos casos particulares de apenas algumas crianças, constatou-se que, durante os momentos da rotina que não estavam acomodados às suas necessidades, os comportamentos que adotavam eram, frequentemente, de desconforto e agitação.

Deste modo, com base nos dados analisados, é explícita a relação entre a desadequação dos momentos da rotina estudados e o desconforto e agitação manifestados pelas crianças nestes momentos.

Relativamente à quarta questão - *De que modo a gestão do horário da sala influencia as práticas educativas das adultas?* – importa, primeiramente, explicar que se observou a existência de momentos da rotina cujos horários eram inflexíveis. Consequentemente, verificou-se que, por vezes, em prol do cumprimento destes horários estipulados, a qualidade das práticas educativas das adultas ficou fortemente condicionada, o que se constatou ser o caso de momentos como os de higiene, de refeição, de sesta e de certas atividades orientadas.

Para responder à quinta questão orientadora - *Quais as conceções de outros educadores acerca das rotinas em creche?* – optou-se por agrupar as várias questões feitas às educadoras em duas categorias mais globais, sendo a primeira referente à importância da rotina pedagógica, a sua construção e os critérios utilizados pelas educadoras na sua elaboração; e a segunda referente à importância de respeitar os tempos e ritmos individuais das crianças.

Desta forma, quanto ao primeiro conjunto de temas, apurou-se que, na maioria dos casos (com exceção de um), as educadoras entrevistadas eram as responsáveis pela estruturação das rotinas das suas salas. Para além disso, quando questionadas acerca dos critérios utilizados na definição e criação das rotinas, grande parte referiu que o principal critério dizia respeito às especificidades das crianças do seu grupo. No entanto, a maioria das entrevistadas reconheceu a existência de momentos da rotina em que os horários estavam dependentes de fatores externos e, apesar de afirmarem ter liberdade para fazer alterações nas rotinas, contrapunham dizendo que, por vezes, determinada alteração não era possível, uma vez que estavam, segundo as mesmas, condicionadas pelos horários da instituição, referindo como exemplo os das refeições e sestadas, justamente os momentos em que no caso em estudo se observaram maiores problemas.

Por sua vez, no que toca à importância que as educadoras atribuem à rotina, todas as entrevistadas afirmaram que a existência de uma rotina era fundamental, destacando a autonomia e a segurança como as principais vantagens da sua implementação. Para além disto, algumas educadoras fizeram ainda referência ao papel fundamental da flexibilidade nas rotinas em salas de creche.

No que respeita à segunda categoria geral, referente à importância do respeito pelos ritmos e tempos da criança, de um modo geral, todas as educadoras consideraram crucial que se tenha em conta estas especificidades. No entanto, quando lhes foi perguntado se consideravam ser, efetivamente, possível construir uma rotina que atendesse às necessidades de todas as crianças, a maioria das entrevistadas admitiu não acreditar ser possível, apontando para razões como o elevado número de crianças e as limitações de recursos, nomeadamente recursos humanos e de infraestruturas.

Por último, na análise das entrevistas às educadoras, identificou-se uma preocupação comum a algumas das entrevistadas: a de procurar estruturar as rotinas da creche tendo em vista os ritmos do JI. Várias educadoras referiram que, apesar de tudo, também consideravam pertinente a estruturação de rotinas mais fixas nas salas de creche, para que a transição para o JI fosse mais suave, o que nos leva a questionar se, tal como acontece em outras etapas de transição entre ciclos do Sistema Educativo, não existe, de certa forma, uma tendência para «*pré-escolarizar*» a creche, quando se observa esta tendência para procurar *preparar* as crianças para a etapa seguinte, acabando por não permitir que vivam cada fase plenamente.

Não obstante, torna-se importante frisar que, apesar de terem sido encontrados pontos de consenso entre as opiniões das várias educadoras, existiram também aspetos onde as experiências e os pontos de vista de algumas entrevistadas se distanciavam, nomeadamente no caso da educadora (E4) – que exercia a sua profissão numa instituição privada -, como se pôde verificar na análise mais pormenorizada das entrevistas. Considera-se, por isso, que a amostra recolhida não é suficiente para conseguir dar uma resposta suficientemente conclusiva a esta questão investigativa, uma vez que, não só é reduzida, como é também bastante homogénea². Desta forma, e refletindo acerca das opções tomadas na fase de recolha destes dados, acredita-se que teria sido importante diversificar a amostra, contemplando, por exemplo, mais educadores do sector privado, e uma amostra significativamente maior e mais abrangente geograficamente.

Quanto a outras fragilidades da investigação, reconhece-se que este estudo poderia ter resultados mais conclusivos e elucidativos caso tivesse beneficiado de um período mais alargado para a recolha de observações focalizadas. Do mesmo modo, reconhece-se que alargar a observação a diferentes contextos educativos iria possibilitar a retirada de

² As entrevistas foram todas realizadas a educadoras, do sexo feminino, a exercer em IPSS, à exceção de uma (que exercia numa instituição privada), situadas em meios rurais e semi-urbanos.

conclusões mais esclarecedoras, uma vez que poderíamos perceber se os problemas encontrados são comuns ou apenas específicos deste contexto.

Por último, importa referir que, numa futura investigação, para além de se considerar oportuno dar continuidade a este estudo, através do aprofundamento dos aspetos já identificados, seria também pertinente expandir o estudo iniciado focando, desta vez, a investigação num possível alargamento do modelo de berçário às restantes salas de creche, particularmente no que diz respeito à flexibilidade das rotinas, bem como as características físicas e humanas do espaço. Assim, estudar-se-ia o impacto destas alterações nas crianças envolvidas.

Reconhece-se, apesar de tudo, que existem dificuldades associadas a uma possível extensão do modelo de berçário a outras salas de creche, nomeadamente a emergência de um problema quantitativo. Sendo a creche uma resposta com elevados níveis de carência (sobretudo em contextos urbanos) a redução dos grupos pode colidir com o objetivo de oferecer esta resposta a um maior número de famílias.

Ainda assim, podendo estudar-se este cenário, iria proceder-se à comparação entre dois grupos distintos – um com características semelhantes às do grupo-alvo do presente estudo; e outro com características semelhantes às do modelo de berçário (com um número de crianças mais reduzido, com horários mais flexíveis e com, por exemplo, um espaço para a sesta separado da restante sala). Desta forma, poderia averiguar-se quais as crianças que apresentariam um desenvolvimento das suas competências mais contínuo e bem-sucedido, quais as que se encontrariam melhor adaptadas ao meio que as envolvia e quais as que apresentariam os níveis de desconforto e agitação mais reduzidos.

REFLEXÃO FINAL

Na formação de profissionais de educação, um dos momentos fundamentais é precisamente o da reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996). Nesta última parte do relatório, que se traduz na conclusão de todo o percurso académico, torna-se crucial refletir sobre todo este processo, sobre as práticas educativas, sobre o trabalho desenvolvido e as aprendizagens que daí surgiram.

Durante este processo de formação, confrontei-me com contextos socioeducativos diferentes, que contribuíram bastante para a construção da minha identidade profissional. Começo por referir o estágio que realizei em JI, numa instituição pública, com apenas duas salas e no qual o total de crianças não ultrapassava as quarenta. Neste contexto tive o privilégio de observar o trabalho de uma educadora de infância que, em quase tudo, representa o que quero ser enquanto futura profissional de educação. Aqui vi, pela primeira vez, ser-se colocada a vontade das crianças acima de tudo, vi o que verdadeiramente significa *ouvir* o que os mais pequenos têm para dizer e aprender com tudo o que têm para nos ensinar, tive o prazer de observar a prática de uma educadora que, efetivamente, centrava o seu trabalho *naquelas* crianças, nas suas necessidades, nos seus interesses e em tudo o que lhe comunicavam. As práticas pedagógicas levadas a cabo pela educadora cooperante eram de tal forma inspiradoras que, apesar de considerar também fundamental *aprender fazendo*, neste caso, em particular, acredito que teria aprendido mais se o estágio tivesse sido apenas de observação.

O meu primeiro contacto com a creche deu-se no primeiro semestre do mestrado. O percurso vivido em creche foi essencial para o meu crescimento a nível profissional. Ao contrário do que aconteceu no JI, no primeiro contexto de creche observei práticas que, na minha opinião, se distanciam bastante do que é esperado de um educador de infância. No entanto, este estágio trouxe-me aprendizagens também muito importantes: aprendi que a experiência nem sempre traz sabedoria, aprendi a ser mais crítica mas, no entanto, também a ser mais tolerante e compreensiva. Acima de tudo, aprendi que a influência de um educador nas suas crianças, seja esta boa ou má, é significativamente mais impactante do que alguma vez tinha imaginado. Aprendizagem esta que guardo juntamente com bastante inquietação, por ter consciência da enorme responsabilidade que é ser-se educador, mas, sobretudo, que me motiva a querer *ser e fazer* sempre mais e melhor.

Em ambos os contextos de creche aprendi a olhar para cada criança como única, aprendi que a diferenciação pedagógica é imprescindível, aprendi que a tolerância é essencial e que nada há de mais importante que respeitar a individualidade de cada criança. Aprendi que, antes de sermos responsáveis pela elaboração de atividades pedagógicas multidisciplinares, somos responsáveis pelo desenvolvimento das nossas crianças enquanto pessoas. Aprendi o que realmente significa ser-se um gigante num mundo de pequenos, sem

nunca ser maior do que eles (Pereira, 2019). Aqui aprendi o poder de utilizar palavras como desculpa, obrigado e por favor quando falamos com crianças com meses de idade.

Posto isto, resta falar dos contributos deste estudo para a construção da minha profissionalidade. Em primeiro lugar, destaco o facto de ter aprendido que é necessário contestar e refletir até sobre as coisas que, à partida, nos parecem banais. Confesso que, antes de integrar o primeiro contexto de creche, a rotina pedagógica era algo que eu via, de certa forma, como incontestável, na medida em que nunca me tinha debruçado muito sobre o que deve estar na sua origem, sobre a maneira mais correta de a implementar, nem sequer sobre os impactos que algo que eu via estar tão enraizado no dia-a-dia das instituições, poderia ter nas crianças. No entanto, quando integrei o primeiro contexto de creche, depressa me comecei a aperceber de certos vínculos entre alguns momentos da rotina e determinados comportamentos das crianças. Ao começar o segundo estágio em creche, e ao perceber que estas ligações também se manifestavam neste contexto, surgiu a necessidade de aprofundar a problemática, na tentativa de encontrar respostas fundamentadas às várias questões que se tinham levantado.

Desta forma, o que aprendi com a revisão de literatura levou-me à perceção de que as rotinas, em todas as creches que conheço, não são elaboradas de acordo com o que é defendido na teoria, que põe sempre, em primeiro lugar, as características do grupo e a individualidade de cada uma das crianças. Nos contextos de creche que integrei, senti que a rotina é essencialmente utilizada como um instrumento facilitador do trabalho dos adultos, uma ferramenta que possibilita que se organize o dia, as atividades e os grupos de crianças, em prol do que é mais conveniente para o educador, para a auxiliar ou para a dinâmica da instituição. Senti que, no que respeita às rotinas, acaba por existir um distanciamento do que realmente importa, que são as crianças, o seu bem-estar e a satisfação de todas as suas necessidades.

No entanto, com a realização deste estudo, percebi também que, por vezes, o que é defendido pelos autores é impraticável na realidade, muitas das vezes devido a fatores que nada têm a ver com o educador, com as suas práticas ou com as suas ideologias. No caso da adequação das rotinas às necessidades das crianças, existem aspetos que, de facto, não permitem que isto se efetive, na totalidade, como é sustentado na teoria. O elevado número de crianças que constituem os grupos, a carência de recursos físicos e humanos, a falta de abertura por parte das direções/coordenações das instituições são alguns exemplos de fatores que condicionam as práticas dos educadores. Apesar de todos estes obstáculos, não deixo de acreditar que existe sempre algo que pode ser feito, existem sempre estratégias que se podem adotar para minimizar os efeitos destas *impossibilidades*, mas que, muitas vezes, os profissionais acabam por negligenciar, resignando-se ao que está estabelecido.

Termino esta reflexão com a promessa de que tudo farei para que esta análise crítica sobre a minha prática me acompanhe até ao final da minha vida profissional. Tudo farei para

me manter sempre em constante aprendizagem e autoquestionamento, visando sempre o desempenho cada vez melhor do meu papel enquanto educadora de infância. Por fim, tudo farei para me manter fiel aos meus princípios e a tudo o que me foi ensinado, tanto pela ESES, como pela ESELX, mesmo quando as condições não forem favoráveis ou quando ceder for o caminho mais fácil.

Acima de tudo, tudo farei para nunca me esquecer que as crianças são o centro do nosso trabalho e da nossa prática e que é por elas que nós, educadoras, agimos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, M. C. (2006). *Por Amor e Por Força - Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2009). *O Método Brazelton: A Criança e a Alimentação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. (2000). *Dar atenção à criança: Para compreender os problemas normais do crescimento*. Lisboa: Terramar
- Brazelton, T. B. (2006). *O Grande Livro da Criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. J., Piscalho, I., Uva, M., Luís, H., Tavares, T. C., Correia, I. (2013). *Envolvimento parental na educação das crianças pequenas: Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Viseu: Psicossoma Editores.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Chitas, M. N. (2019). *As Conceções, Utilizações e Potencialidades da Horta Escolar: Um Estudo de Caso em 1º CEB*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10995/1/PESII_RF_MafaldaChitas_2017160.pdf
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: CIES e-Working Papers.
- Figueiredo, M. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Bola de Neve.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Coleção Leitura.
- Goldschied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação dos 0 aos 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonzalez-Mena, J. (1990). *Infant and Toddler Caregiving: A Guide to Routines*. California: Center for Child and Family Studies, Child Development Division. Consultado em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321871.pdf>
- Guia, A. C. (2014). *Para Além do Cuidar: A Importância do Educador de Infância na Sala de Berçário*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Beja, Beja). Consultada em <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4352/1/Ana%20Guia.pdf>.
- Hohmann, M. & Post, J. (2004). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lüdke, M. & André, E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mangione, P. (1990). *Infant and Toddler Caregiving: A Guide to Culturally Sensitive Care*. California: California Department of Education.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projeto*. Porto: Areal Editores.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Eduser: Inovação, *Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Morais, C. M. (2016). *A Organização do Tempo em Educação de Infância - A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultada em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10997/1/Relat%c3%b3rio_CMorais_versaoFinal%20%281%29.pdf
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do “Projeto Infância”. In *Qualidade em Educação Infantil* (pp.141-170). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, S. (2019). *Potencialidades das Comunicações das Crianças para a Construção das Aprendizagens em Jardim de Infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10874/1/Sara%20Filipa%20Sousa%20Veneno%20Pereira_Relat%c3%b3rio%20PPSII.pdf
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sprinthall, R. & Sprinthall, N. A. (2000). *Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica na Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

ANEXOS

ANEXO A – Caracterização geral do grupo PES I

Crianças Nomes	Nível geral de bem-estar				Nível geral de Implicação				Implica-se muito em...	Não se implica muito em...	Comentários
	Baixo	Médio	Alto	?	Baixo	Médio	Alto	?			
M.G			X				X		- Todo o tipo de atividades.		
M.N			X		X				- Atividades de exploração livre (Música, Artes Plásticas)	- Atividades que impliquem períodos longos de concentração.	
T.		X					X		- Atividades orientadas.	- Atividades de exploração livre.	
M.Cç		X					X		- Todo o tipo de atividades.		Não esteve presente durante um grande período de tempo
M.C			X			X			- Atividades orientadas.	- Atividades de exploração livre.	
M.L			X			X			- Atividades de exploração livre.	- Atividades que impliquem longos períodos de concentração.	
G.		X				X			- Todo o tipo de atividades que sejam em grande grupo.	- Atividades de cariz individual.	É uma criança muito introvertida.
Z.			X				X		- Atividades de exploração livre; - Histórias; - Atividades de expressão musical;		
J.		X				X			- Histórias; - Atividades de exploração livre		-
V.		X				X			- Histórias; - Atividades de expressão musical;		

								- Atividades de exploração livre.		
E.			X				X	- Atividades de expressão musical		
MD			X				X	-Todo o tipo de atividades		
MR			X				X	-Todo o tipo de atividades		
L.	X						X			Não esteve presente durante maior parte do período de estágio, apenas 4 dias no período de observação
AF.			X			X		- Histórias	-Atividades que impliquem explorar novos materiais.	
A.		X				X		- Atividades de expressão musical	-Atividades que impliquem longos períodos de concentração	- É uma criança muito introvertida.
R.		X				X		- Histórias		- É uma criança muito introvertida.
TO			X			X		- Atividades de exploração livre; - Atividades de exp. musical; - Atividades relacionadas com as artes plásticas.	- Atividades que impliquem longos períodos de concentração.	

ANEXO B – Caracterização geral do grupo PES II

Crianças	Nível geral de bem-estar				Nível geral de Implicação				Implica-se muito em...	Não se implica muito em...	Comentários
	Baixo	Médio	Alto	?	Baixo	Médio	Alto	?			
B.V		X					X		-Todo o tipo de atividades, sublinhando as de exploração livre de materiais e de expressão plástica (pintar);	Em atividades que envolvem música e expressão motora.	
G.V			X				X		-Todo o tipo de atividades.		
B.G			X			X			- Momentos de expressão musical; - Conto de histórias;	- Em atividades com tarefas mais específicas;	
XA			X			X			- Momentos de expressão musical;	- Em atividades com tarefas mais específicas;	
MATE		X					X		-Todo o tipo de atividades, especialmente atividades de exploração livre de materiais.		
RO			X				X		-Atividades de exploração livre de materiais;	- Música; - Histórias; - Em atividades com tarefas mais específicas;	

L.F		X			X				- Praticamente nenhum tipo de atividade.	É uma criança muito introvertida; - Não demonstra interesse em explorar materiais, ou em ouvir histórias e músicas.
L.P			X			X			- Todas as atividades, especialmente em momentos de expressão musical, conto de histórias;	
VAL			X			X			- Todas as atividades;	
JO			X			X			- Todo o tipo de atividades, com particular interesse em momentos de expressão musical;	- Conto de histórias;
SE			X			X			- Todo o tipo de atividades;	- Atividades de exploração livre em - Dispersa rapidamente,

									grande grupo;	exceto quando se trata de uma atividade onde o trabalho é mais individualizado.
MAT			X				X		-Todo o tipo de atividades;	
MAR			X				X		-Todo o tipo de atividades	- Atividades de exploração livre em grande grupo; - Dispersa rapidamente, exceto quando se trata de uma atividade onde o trabalho é mais individualizado.
S.B		X						X		- Praticamente nenhum tipo de atividade. - É uma criança muito introvertida, que não demonstra muito interesse em explorar novos materiais;

ANEXO C – Grelha que auxiliou a observação focalizada durante o período da refeição

REFEIÇÃO

Dia: _____

Hora a que vão para o refeitório: _____

Hora a que saem do refeitório: _____

	LP	V	J	S	MR	MT	SB	SM
Demonstra fome antes da hora de almoço								
OBSERVAÇÕES								
Hora a que come a sopa								
OBSERVAÇÕES								

Hora a que come o segundo prato								
OBSERVAÇÕES								
Hora a que acaba de comer								
OBSERVAÇÕES								

Mostra-se desconfortável/ Impaciente durante a hora da refeição								
OBSERVAÇÕES								
Apresenta sinais de sono antes da hora da refeição								
OBSERVAÇÕES								

Apresenta sinais de sono durante a hora da refeição								
OBSERVAÇÕES								
Adormece durante a hora da refeição								
OBSERVAÇÕES								

ANEXO D – Grelha que auxiliou a observação focalizada durante o período da refeição

Dia: _____							SONO
	BV.	G	BG.	X	M	R	LF.
Hora a que se deita na cama							
Hora a que adormece							
OBSERVAÇÕES							
Hora a que acorda							

OBSERVAÇÕES							
Hora a que se levanta							
OBSERVAÇÕES							
Mostra-se desconfortável/ impaciente antes de adormecer							

OBSERVAÇÕES							
Mostra-se desconfortável/ impaciente depois de acordar							

OBSERVAÇÕES							
Apresenta sinais de sono antes da hora da sesta							

OBSERVAÇÕES							
Apresenta sinais de sono depois da hora da sesta							
OBSERVAÇÕES							

ANEXO E – Transcrição da entrevista à educadora cooperante / coordenadora pedagógica da instituição

CM – Estagiária CM

EC – Educadora Cooperante

CM – **Gostava que me falasse um pouco sobre o seu percurso formativo, sobre a sua formação inicial e continua.**

PC – Tirei o curso de educação de infância na Escola Superior de Educação de Santarém, entrei em 1996 e acabei em 2000, na altura licenciatura, mas uma licenciatura de 4 anos. Depois em 2009, 2010 iniciei um mestrado, ficando-me pela pós-graduação em perturbações no desenvolvimento da linguagem, tenho a tese ainda por terminar, tive alguns percalços pelo caminho, mas tenho a pós-graduação e depois há algumas formações que se vão fazendo pelo caminho, mas nada de especial, em termos de formação académica é mesmo isto.

CM – **E acerca do seu percurso profissional? Algum aspeto que queira sublinhar?**

EC – O meu percurso não é muito grande, quer dizer, tenho muitos anos, estou a trabalhar desde 2000, setembro de 2000, nesta casa. Portanto quando eu digo que o meu percurso não é muito grande é porque desde que terminei o curso que estou a trabalhar na SCM. Chega uma altura da vida que eu acho que nós até ponderamos e pensamos que gostávamos de conhecer outras coisas, mas eu sou feliz aqui e tenho crescido imenso. Formei-me, porque nós temos a formação académica e depois temos a nossa formação profissional e, portanto, foi aqui que eu me formei, foi aqui que eu cresci, que ganhei experiência, com as minhas colegas... vamos nos ajudado. Mas em termos de percurso profissional foi aqui.

CM – **Tem alguma formação especializada em creche?**

EC – Não, nós tirámos a licenciatura e na altura era licenciatura em educação de infância, não era educação básica, era mesmo educação de infância e, por acaso, era uma lacuna que havia, porque nós na nossa altura era muito direcionado para o pré-escolar [uma funcionária da instituição entrou na sala onde estava a decorrer a entrevista, redirecionando a atenção da educadora].

CM- **Quem é responsável pela organização das rotinas da valência de creche?**

EC – Somos nós, as educadoras.

CM – **E as rotinas são iguais em todas as salas? Quais são as principais diferenças?**

EC – Não, porque são um bocadinho ajustadas às idades. Se calhar há salas em que a rotina tem um peso maior porque, por exemplo nas higiènes, há salas que precisam de mais tempo do que outras, nos almoços a mesma coisa. As sextas também, há sextas mais demoradas que outras, por exemplo na sala dos três anos as sextas não são tão prolongadas como são na sala de um ano, ou dos dois ou na sala familiar. No berçário eles até fazem várias sextas durante o dia, se houver necessidade disso, e não estão todos aquelas 2h30 de sesta, depois do almoço, porque há crianças que não dormem aí, uma vez que já dormiram um bocadinho de manhã e portanto já não precisam de dormir tanto tempo, se calhar dormem uma hora ou uma hora e meia e depois brincam um bocadinho. Portanto as crianças vão entrando e saindo [da sala, à parte, onde se encontram os berços]. As rotinas são ajustadas, se bem que há um formato bastante semelhante, mas depois não são rígidas, há aí esta flexibilidade.

CM – Sendo assim, as rotinas são alteradas todos os anos?

EC – Não, não são alteradas todos os anos. Os meninos à medida que vão passando de sala é que vão mudando de rotinas, por exemplo: os que estão no berçário, depois quando vão para a sala do um ano têm uma rotina completamente diferente, depois quando vão para a sala dos dois anos já não notam tanto isso. Mas em termos de salas [as rotinas] são fixas, porque nós sabemos que só no berçário é que funciona assim ... quando eu digo fixas não quer dizer que não haja aqui flexibilidade em termos de horários, mas por norma são semelhantes de ano para ano, nas salas em si, mas não com os meninos, porque eles vão crescendo e ao mudar de sala vão apanhando as rotinas dessas respetivas salas, que são diferentes às anteriores.

CM – Existem critérios para a construção das rotinas logo no início do ano? Se sim, quais são os critérios utilizados?

EC – Isto é uma pergunta um bocadinho com rasteira... mas não vão havendo muitas alterações até porque as rotinas estão já implementadas há muitos anos. Nós, no início do ano, o que podemos fazer é, por exemplo, decidir que “estes” podem ir almoçar um bocadinho mais tarde ou que podem ter um bocadinho mais tempo de brincadeira de manhã, podemos ajustar aqui. Mas as rotinas são feitas com orientações da segurança social, que tem um manual de procedimentos que nos orienta e que nos diz que as crianças têm que ter um período de almoço, de sesta, de higiene e nós seguimos esse modelo, sim, podendo ser considerada a nossa linha orientadora.

CM – Então, se uma educadora sentir necessidade de alterar algum aspeto da rotina, está completamente livre para o fazer?

EC – Está, sim.

CM- É já houve alguma situação em que se tivesse verificado esta necessidade?

EC – Em creche não, mas já houve em pré-escolar. Nós há uns anos atrás tivemos uma inspeção do ministério da educação e para o ministério da educação as crianças não devem dormir a sesta porque há uma componente letiva que tem que ser cumprida e se as crianças dormirem a sesta essa componente letiva fica comprometida, i.e, não conseguimos cumprir essas cinco horas. De qualquer das maneiras, na sala dos três anos nós percebemos que as crianças têm ainda muita necessidade de dormir... não é fácil tirar a sesta na sala dos três anos assim. Então nesse não houve sesta, as crianças não dormiam à tarde mas entretanto tivemos uma conversa com os pais e estes todos os anos manifestam esta vontade de existir um período de sesta para a sala dos três anos, e temos isto por escrito. Em pré-escolar houve aqui esta alteração, em creche as coisas vão mantendo-se iguais, não há grande alteração. Mas claro que os dias não são todos iguais e as rotinas têm que ter flexibilidade, às vezes as crianças vão almoçar às 11h25, em vez que irem às 11h30, outros dias podem ir um bocadinho depois das 11h30 por demorarem um bocadinho mais a terminar uma atividade, etc.

CM - Fale-me um pouco sobre a questão das rotinas em creche

EC - Eu acho que as rotinas em creche e em qualquer altura da vida são essenciais porque nos transmitem alguma segurança e permitem à criança saber com o que pode contar ... ou seja, se estruturarmos a vida deles de maneira a que eles saibam que de manhã chegam, têm o acolhimento, cantam o bom dia, depois comem a bolacha e vão brincar ou fazer uma atividade... e se isto se repetir todos os dias eles já têm presente esta noção e isto dá-lhes alguma segurança e dá-lhes também alguma autonomia, que é o que se pretende, que as crianças cresçam seguras e autónomas, acima de tudo o mais importante, especialmente em creche, é que se sintam seguras e autónomas. Para mim as rotinas facilitam muito isto, facilitam muito o crescimento da autonomia e da segurança. Quando eu chego de manhã eles sabem que é para ir sentar para comer a bolacha, depois do almoço sabem que é para ir para a casa de banho, sentarem-se no chão para lavar as mãos e a boca e isto dá-lhes esta segurança e isto é a principal importância das rotinas, sempre com alguma flexibilidade, eu acho que também não devemos ser demasiado rígidos com nada e tem que existir abertura para ajustes, porque pode haver um dia diferente.

CM – E desvantagens do estabelecimento de uma rotina?

EC – Eu não vejo muitas, a não ser que as rotinas sejam rígidas. Se não houver flexibilidade depois é complicado gerir, por isso não vejo desvantagens nas rotinas, não.

CM – E em relação à rotina da sala familiar, considera que está adequada às necessidades do grupo? Ou existem aspetos que acha que poderiam ser alterados?

EC – É uma sala difícil, é uma sala com duas idades diferentes e há sempre uns que se despacham mais depressa que outros, por exemplo à hora do almoço, há sempre uns que têm mais necessidade de dormir que outros, o que acaba por acontecer em qualquer sala, mas numa sala em que temos crianças com 1 e 2 anos se calhar os de 2 anos dormem menos 30 min, porque não têm tanta necessidade. De qualquer das formas eu acho que está adequada a todos, sim. Se conseguirmos ir ajustando a rotina, por exemplo, a levanta-los da sesta, quando chega a uma altura em que vimos que já temos 3, 4 meninos acordados, começamos a levantá-los com calma, eles já sabem que não podem incomodar os outros que estão a dormir... claro que isto em setembro nunca acontece, mas lá está: com a rotina eles vão-se habituando que as coisas se fazem assim e facilita todo o processo. Mas para finalizar, acho que não estão desajustadas, não.

CM - Ouve-se falar muitas vezes sobre a importância do respeito dos ritmos/tempos individuais de cada criança. Tendo em conta a sua experiência, qual é a sua perspetiva sobre este assunto?

EC – Eu acho que é muito importante se a criança não viver em grupo. Não me entendam mal, mas nós não conseguimos ... por exemplo numa sala, e isto é praticamente impossível em qualquer instituição, a não ser que sejam instituições que tenham muito poucas crianças e muitos funcionários. Nós temos uma criança que só dorme uma hora e não ter fisicamente uma sala onde eu possa por essa criança a brincar enquanto os outros estão a dormir. Nem fisicamente nem humanamente tenho recursos. Às vezes estas coisas não me permitem respeitar assim tanto a individualidade de cada criança. É importante, mas depois eles também têm que se ajustar ao grupo.

CM - De certa forma já respondeu a esta pergunta que era se efetivamente é possível respeitar os tempos próprios de cada criança...

EC – Em algumas coisas é, por exemplo, na execução de atividades é possível e eu respeito muito isso, se há uma criança que demora 20 min a fazer uma pintura, pode lá estar 20 min a fazer uma pintura... se há outra que faz um risco e fica satisfeita também não vou obrigar a estar 20 minutos. Portanto, na execução das atividades, durante as refeições, períodos de brincadeira, em muitos aspetos dá para respeitar essa individualidade, depois há outros em que a própria... aí está, se calhar é uma desvantagem das rotinas, se calhar depois as rotinas não nos permitem ou a estrutura orgânica da instituição não nos permite, por muito que se queira.

CM - Considera que, devido ao facto de terem que ser cumpridos os horários estabelecidos, existem certas necessidades das crianças que ficam por atender? Quais são?

EC – Eu acho que não É assim se calhar há alturas em que às vezes é difícil, por exemplo na altura do desfralde, também faz parte da rotina, se calhar há momentos em que algumas crianças na hora da higiene e na hora de ir à casa de banho não têm vontade, mas depois por outro lado, se não fizer nessa altura, depois faz mais tarde, portanto aqui são respeitados, por isso acho que não, não ficam necessidades por atender.

CM – Agora focando-nos nos casos específicos do M, ou do MR que não precisa de dormir tanto à hora da sesta ou do LF, que também dorme muito pouco ou não dorme de todo, quais são, na sua opinião, as possíveis alternativas que poderiam ser adotadas para fazer face a estas situações?

EC – Claro que há, num mundo atópico e numa instituição perfeita em que temos três crianças para cada funcionário, era possível... se tivéssemos uma sala onde eles pudessem ficar a brincar até mais tarde... ou vice-versa, quando acordavam... Por exemplo, no caso do MT., muitas vezes íamos para o lanche e ele ficava a dormir e nós íamos busca-lo mais tarde, mas também não podemos permitir que ele fique a dormir 5 horas seguidas porque não é isso que se pretende, o que se pretende é que se crie uma rotina, e isso agora já está bem imposto, onde a criança tenha Porque é que nós não escurecemos as salas? Porque não é para dormir de noite. A sesta é isso mesmo, algo feito durante o dia, depois às tantas confunde-se... vamos pensar nisto: Se eu tiver numa sala, fecho janelas, persianas, e fica tudo escuro, parece que estamos de noite e não é isso que queremos. Queremos que a criança tenha um período de descanso durante o dia, porque lhes faz falta e para isto também há um tempo limite, se a criança tiver a dormir 5 horas depois de noite não vai dormir e nós também temos que aprender a ajustar isto. No caso dos mais velhos, sim acho que o ideal seria ter um espaço, com uma pessoa que os pudesse acompanhar e onde eles pudessem estar em atividade.

CM – Conhece alguma instituição onde a creche funcione com estas características?

EC - Por acaso não...não conheço nenhuma instituição que funcione assim, e aqui é muito complicado... o que é que eu faço? Vou pegar em meninos de 2 anos e pô-los no pré-escolar? Não...não posso fazer isso, não é justo para os mais velhos, não é justo para a educadora dessa sala, portanto fisicamente é impossível e humanamente também não tenho condições

ANEXO F – Tabela síntese dos comportamentos relacionados com desconforto/impaciência manifestados pelas crianças, durante o período de espera que antecede a refeição

Tabela 13: Síntese dos comportamentos relacionados com desconforto/impaciência manifestados pelas crianças, durante o período de espera que antecede a chegada da refeição

Crianças	Dias																									Total				
	1º dia de obs.					2º dia de obs.					3º dia de obs.					4º dia de obs.					5º dia de obs.									
	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O
BV	x		x			x		x		x	x		x			x		x			x		x			5	/	5	0	1
G		x	x				x	x			x		x		x	x		x			x		x			3	2	5	0	1
BG	x						x						x			x						x	x			2	/	2	0	0
X	x		x			x		x		x	x		x			x		x				x	x			5	/	5	0	1
M	Faltou					x		x	x	x	x		x	x		x		x	x		x		x	x		4	/	4	4	1
R	Não almoçou						x	x				x	x				x	x				x				0	4	3	0	0
LF											Faltou															0	0	0	0	0
LP			x					x					x					x								0	0	4	0	0
V																										0	0	0	0	0
J		x	x				x	x				x	x				x	x				x	x			0	5	5	0	0
S			x					x				x	x				x	x				x	x			0	3	5	0	0
MR			x					x					x										x			0	0	4	0	0
MT			x										x										x			0	0	3	0	0

SB																										0	0	0	0	0
SM																										0	0	0	0	0

Legenda:

CC – Chora continuamente;

CNC – Chora uma ou mais vezes, não continuamente;

L – Levanta-se várias vezes da cadeira ou tenta sair da cadeira alta (no caso das crianças que almoçam na cadeira alta);

A – Adormece;

O – Outros comportamentos.

ANEXO G – Tabela síntese dos comportamentos relacionados com desconforto/impaciência manifestados pelas crianças, durante o período de espera que sucede a refeição

Tabela 14: Síntese dos comportamentos relacionados com desconforto/impaciência manifestados pelas crianças, durante o período de espera que sucede a refeição

Crianças	Dias																									Total				
	1º dia de obs.					2º dia de obs.					3º dia de obs.					4º dia de obs.					5º dia de obs.									
	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O	CC	CNC	L	A	O
BV	x		x	x	x	x			x		x		x	x		x		x	x	x	x		x	x	x	5	/	4	5	3
G	x							x	x	x		x	x		x		x	x		x	x		x			2	2	4	1	3
BG	x		x					x	x			x				x					x		x			2	1	3	1	0
X		x	x	x				x	x			x		x	x	x		x	x		x		x	x	x	2	2	4	5	2
M	Faltou							x	x		x		x	x		x		x	x		x		x	x	x	3	0	4	4	1
R	Não almoçou						x	x				x	x					x	x			x	x			0	3	4	1	0
LF			x		x						Faltou												x		x	0	0	2	0	2
LP		x	x		x			x	x			x	x					x	x					x		0	2	4	2	1
V								x		x								x								0	0	2	0	1
J			x	x			x	x					x	x			x		x			x	x			0	3	3	3	0
S		x	x				x			x			x	x			x	x		x		x	x	x	x	0	4	4	2	3
MR			x		x			x					x		x								x			0	0	4	0	2
MA			x					x				x	x					x				x	x			0	2	5	0	0

SB			x		x																				0	0	1	0	1
SM			x					x																	0	0	2	0	0

LEGENDA:

CC – Chora continuamente

CNC – Chora uma ou mais vezes, não continuamente

L – Levanta-se várias vezes da cadeira ou tenta sair da cadeira alta (no caso das crianças que almoçam na cadeira alta);

A – Adormece;

O – Outros comportamentos.

ANEXO H - Lista de comportamentos relacionados com desconforto, impaciência manifestados pelas crianças antes de adormecerem e as respetivas respostas das adultas a esses comportamentos, ao longo dos 5 dias de observação.

Tabela 15: Comportamentos relacionados com desconforto, impaciência manifestados pelas crianças antes de adormecerem e as respetivas respostas das adultas a esses comportamentos, ao longo dos 5 dias de observação.

Dia de observação	Criança	Mostra-se desconfortável/impaciente antes de adormecer	Quais os comportamentos que o evidenciam	Resposta dos adultos
1º dia	X.	X (25 min até adormecer)	- Senta-se várias vezes na cama; - Quer brincar c/ os adultos; - Fala várias vezes comigo; - Brinca com o lençol.	- A educadora repreende oralmente quando a criança se senta na cama, e pede à criança que se deite. - A educadora repreende oralmente quando a criança demonstra que quer brincar com os adultos, repreendendo também quando a criança fala, dizendo que não se pode fazer barulho e que tem que dormir.
	V.	X (1h 46 min até adormecer)	- Muito agitado: vira-se constantemente e não está muito tempo na mesma posição; - Coloca os pés contra a parede; - Brinca com o espelho da sala; - Brinca com os cortinados; - Fala sozinho e canta;	- Muitas vezes a educadora levanta-se e torna a colocar a criança na posição inicial, tapando-a totalmente com o lençol; - A ed. repreende oralmente ao ver a criança a brincar com os objetos referidos, frisando que é hora de dormir; - Ed. repreende oralmente quando a criança fala e canta.
	MR.	X (Não dormiu nada)	- Muito agitado; - Senta-se várias vezes na cama/ não quer estar deitado; - Brinca com o colega do lado; - Brinca com o forno da casinha; - Pede-me para se levantar; - Fala comigo várias vezes.	- A ed. repreende oralmente quando se senta, por vezes levantando-se para voltar a deitar a criança na cama, tapando-a totalmente com o lençol; - Ed. repreende oralmente quando a criança brinca com o colega ou com os objetos da casinha; - Ed. repreende oralmente quando a criança fala, dizendo que não se pode falar e que é hora de dormir.
	MT.	X (35 min até adormecer)	Muito agitada, muda de posição constantemente; - Senta-se várias vezes na cama, não quer estar deitada; - Fala com a ed. e comigo; - Diz que não tem sono.	Ed. repreende oralmente, pedido para ficar sossegada para conseguir adormecer; - E. repreende oralmente quando a criança se senta, tornando a deitar a criança na cama e cobrindo-a totalmente com o lençol; - A ed. repreende oralmente quando a criança fala, dizendo-lhe que não pode falar e que é hora de dormir.
	SB.	X (18 min até adormecer)	- Senta-se na cama várias vezes; - Brinca com os sapatos; - Fala com os colegas e comigo.	- Ed. repreende oralmente quando a criança se senta, tornando a deitá-la, tapando-a totalmente com o lençol; - Ed. repreende oralmente quando a criança fala.

2º dia	V.	X (40 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Canta; - Fala sozinho e comigo; - Está constantemente a mudar de posição; - Senta-se na cama várias vezes; - Brinca com os sapatos; - Brinca com os cortinados da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. repreende oralmente quando a criança canta ou fala, pedindo para não fazer barulho; - Ed. repreende oralmente quando a criança se senta, tornando a deitá-la na cama e tapando-a totalmente com o lençol; - Ed. repreende a criança quando repara que esta está a brincar com os objetos referidos.
	SM.	X (1h15 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala comigo; - Senta-se várias vezes na cama; - Tenta levantar-se da cama. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. repreende oralmente quando a criança fala e se tenta levantar da cama; - Ed. volta a deitar a criança quando esta se senta, tapando-a inteiramente com o lençol.
3º dia	R.	X (2h até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se da cama algumas vezes; - Senta-se na cama várias vezes; - Fala sozinho e com os colegas; - Brinca com os colegas do lado; - Brinca com objetos da casinha; - Brinca com os sapatos; - Chora quando a ed. repreende; - Muito agitado, está constantemente a mudar de posição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar repreende oralmente quando a criança se levanta e se senta na cama, voltando a deitá-la, tapando-a inteiramente com o lençol; - Auxiliar repreende oralmente quando a criança fala, pedindo-lhe que não faça barulho para não acordar os colegas; - Aux. repreende a criança por estar a brincar com os objetos mencionados, tirando-lhe os mesmos e tapando-a de seguida com o lençol; - Quando a criança chora a aux. pede à criança para não fazer barulho para que não acorde os colegas.
	V.	X (48 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Muito agitado; - Senta-se na cama; - Canta e fala sozinho; - Brinca com os sapatos; 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. repreende oralmente quando a criança se senta, deitando-a novamente e tapando-a inteiramente com o lençol; - Aux. repreende oralmente a criança quando esta fala e canta; - Aux. tira os sapatos à criança, dizendo-lhe que tem que dormir.
	MR.	X (1h19 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala comigo; - Tenta levantar-se várias vezes; - Senta-se na cama; - Brinca e fala com os colegas do lado (que já estão a dormir); - Brinca com os objetos da casinha; - Brinca com os sapatos; - Tira a chucha ao colega do lado; - Diz que não quer estar deitado e que não tem sono. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. repreende oralmente todos estes comportamentos realizados pela criança, levantando-se muito frequentemente para deitar a criança na cama e tapá-la totalmente com o lençol, na tentativa que adormeça.
	MT.	X (1h11 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Muito agitada (vira-se ao contrário várias vezes, tapa-se e destapa-se frequentemente, muda constantemente de posição); - Senta-se na cama; - Diz que não quer dormir e que não tem sono; - Bate com os pés no armário; 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. repreende oralmente todos estes comportamentos manifestados por esta criança, levantando-se frequentemente para a deitar e tapar com o lençol.

			<ul style="list-style-type: none"> - Tira as meias e tenta calçar os sapatos; - Deita-se no chão; - Brinca com sapatos; - Canta e fala (sozinha e comigo) 	
	SB.	X (50 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - A criança tem muita tosse e não consegue respirar bem; - Muito agitado, não está confortável em nenhuma posição. 	- Auxiliar . vai buscar uma almofada alta e coloca-a debaixo da cabeça da criança, na tentativa de aliviar a tosse.
4º dia	R.	X (2h25 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala com os colegas, sozinho e com os adultos; - Brinca com os sapatos; - Tenta levantar-se da cama; - Senta-se várias vezes; - Brinca com o lençol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. repreende oralmente quando a criança fala, dizendo-lhe que não pode fazer barulho porque os colegas estão a dormir; - Ed. tira os sapatos à criança, tapando-a totalmente com o lençol; - Ed repreende oralmente a criança e volta a deitá-la na cama sempre que esta se levanta ou se senta, tapando-a totalmente com o lençol.
	V.	X (56 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala sozinho e canta durante a maior parte do tempo que está acordado; - Muda constantemente de posição; - Brinca com o lençol; - Brinca com os sapatos; - Senta-se várias vezes na cama. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. repreende oralmente a criança quando esta canta ou fala, pedindo para não o fazer e para dormir; - Ed. repreende oralmente quando vê a criança a brincar com os objetos mencionados, pedindo-lhe que os largue e que se deite a dormir; - Ed repreende oralmente a criança quando esta se senta na cama, tornando a deitá-la, tapando-a inteiramente com o lençol.
	MR	X (Não dormiu nada)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala sozinho, com os colegas e com os adultos; - Brinca com os brinquedos da casinha; - Bate com os pés na porta da sala; - Diz que não quer estar deitado e que não tem sono; - Senta-se várias vezes na cama; - Deita-se no chão e brinca com os sapatos; 	- Ed. repreende oralmente todos estes comportamentos, retirando-lhe os brinquedos e voltando a deitar a criança sempre que senta ou sai da cama.
	MT	X (1h46 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Canta e fala comigo e sozinha; - Pede para que lhe leiam uma história; - Não quer estar deitada, pede para se levantar; - Senta-se na cama várias vezes; - Diz que não tem sono; - Muito agitada, destapa-se, muda de posição constantemente, bate com os pés no armário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. repreende oralmente quando fala e canta, pedindo-lhe para estar em silêncio e deixar os colegas dormir; - Ed. diz que não se pode contar uma história, porque se não as outras crianças também querem ouvir e não dormem; - Ed repreende oralmente quando a criança se senta e pede para se levantar, deitando-a e tapando-a totalmente com o lençol; - Ed. ralha quando a criança bate com os pés no armário, pois lembra o colega ao seu lado.
5º dia	G.	X (1h28 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala e canta praticamente durante todo o tempo que está acordado; - Brinca com o lençol; - Tira as meias e tenta calçar os sapatos; 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. repreende oralmente todos os comportamentos relatados; - Quando a criança choraminga, a aux. não se manifesta.

			<ul style="list-style-type: none"> - Senta-se várias vezes na cama; - Quer brincar comigo; - Choraminga sempre que a aux. o repreende oralmente. 	
	R.	X (1h43 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala sozinho durante grande parte do tempo; - Brinca com os sapatos; - Muito agitado, volta-se na cama, destapa-se, senta-se, não fica muito tempo na mesma posição; - Senta-se na cama várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. repreende oralmente quando a criança fala; - Quando a criança se senta, a aux. ou pede à criança que se torne a deitar ou deita-a, tapando-a totalmente com o lençol.
	V.	X (1h até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala sozinho; - Canta; - Agitado, constantemente a mudar de posição; - Bate com os pés no armário da casinha; - Brinca com os cortinados; 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. repreende oralmente sempre que a criança fala, canta ou bate com os pés no armário; - Por vezes a aux levanta-se e deita a criança na posição inicial, tapando-a totalmente com o lençol.
	MR.	X (Não dormiu nada)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala comigo e sozinho; - Pede para se levantar várias vezes; - Senta-se na cama várias vezes; - Deita-se no chão; - Põe e tira as meias várias vezes; - Calça e descalça os sapatos várias vezes; - Pede para ir à casa de banho fazer xixi na sanita (a criança estava no processo de desfralde, mas ainda usava fralda para dormir); - Tenta acordar o colega, abanando-o; - Levanta-se da cama; - Bate com os pés no armário da casinha; - Brinca com os brinquedos da casinha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aux. repreende oralmente a criança quando esta fala, se senta na cama, se deita no chão, brinca com os vários materiais enunciados ou faz barulho; - Aux. ralha quando a criança tenta acordar o colega do lado; - Aux. não deixa a criança ir à casa de banho quando esta pede, dizendo que é hora de dormir e que pode fazer xixi ali porque tem fralda; - Por vezes, a aux. levanta-se e deita a criança na cama, tapando-a totalmente com o lençol.
	MT.	X (1h05 min até adormecer)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala constantemente; - Canta; - Pede para brincar comigo; - Deita-se no chão; - Diz que não quer estar deitada, não tem sono e não quer dormir; - Senta-se na cama várias vezes; - Bate com os pés na porta do armário; - Muito agitada: está sempre a mudar de posição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aux. repreende oralmente quando a criança canta, fala ou bate com os pés no armário, dizendo que não pode fazer barulho quando os colegas estão a dormir; - Quando a criança se senta ou se deita no chão, a aux. repreende oralmente e torna a deitar a criança na posição inicial, tapando-a totalmente com o lençol.

	SB.	X (48 min até adormecer)	- A criança tem muita tosse e não consegue respirar bem; -Muito agitado, não está confortável em nenhuma posição.	- Aux. vai buscar uma almofada alta para colocar por baixo da cabeça da criança, na tentativa de aliviar a tosse e o desconforto.
--	------------	------------------------------------	--	---

ANEXO I - Comportamentos relacionados com desconforto, impaciência, manifestados pelas crianças, depois de acordarem e as respostas dos adultos a esses comportamentos, ao longo dos 5 dias de observação

Tabela 16: Comportamentos relacionados com mal-estar, desconforto, impaciência, manifestados pelas crianças depois de acordarem e as respostas dos adultos a esses comportamentos, ao longo dos 5 dias de observação				
Dia de observação	Criança	Mostra-se desconfortável/impaciente depois de acordar	Quais os comportamentos que o evidenciam	Resposta dos adultos
1º Dia	G	X (8 min de espera, depois de acordar)	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes, depois de acordar; - Não quer estar deitado; - Levanta-se da cama várias vezes; - Tenta acordar o irmão; - Fala com os adultos; - Senta-se na cama; - Tenta calçar os sapatos; - Chora quando a educadora o repreende oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a criança chora a ed. pede para a criança não fazer barulho, dizendo que ainda há crianças a dormir; - Ed. repreende oralmente quando tenta acordar o irmão.
	BG	X (20 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes; - Não quer estar deitado; - Tenta levantar-se; - Senta-se na cama; - Chora quando a ed. o repreende oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Das primeiras vezes, a ed. repreende oralmente quando a criança se tenta levantar e quando se senta na cama, pedindo que se deite novamente, dizendo que ainda há muitos colegas a dormir; - Quando chora, a ed. consola a criança com festas nas costas, dizendo-lhe que já está quase na hora de levantar.
	X	X (10 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Choraminga várias vezes; - Quer levantar-se; - Tenta calçar os sapatos; 	<ul style="list-style-type: none"> - A ed. não reage (ed. encontrava-se a mudar a fralda a outra criança).
	J	X (23 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Choraminga várias vezes; - Não quer estar deitado na cama; - Tenta levantar-se; 	<ul style="list-style-type: none"> - A ed. repreende oralmente quando a criança se levanta da cama; - Quando a criança chora, a ed. conforta-a oralmente, dizendo-lhe que já está quase na hora de levantar.
	SB	X (15 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar deitado; - Tenta levantar-se da cama constantemente; - Tenta calçar os sapatos; - Chora quando a ed. repreende; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a criança se levanta da cama, a ed. repreende oralmente; - Quando a criança chora, a ed. diz que já está quase na hora de levantar.

2º dia	BV	X (14 min de espera, ...)	- Chora continuamente desde que acorda;	- A ed. pede para fazer silêncio, dizendo que ainda há crianças a dormir; - A ed. consola oralmente a criança, dizendo-lhe que já está quase na hora de levantar.
	G	X (8 min de espera, ...)	- Foi acordado pelo barulho, chora várias vezes; - Levanta-se várias vezes; - Chora quando a ed. repreende oralmente; - Não quer estar deitado; - Calça os sapatos;	- A ed. repreende oralmente sempre que a criança se levanta da cama; - Quando a criança chora, a ed. não reage.
	BG	X (58 min de espera, ...)	- Choraminga de vez em quando; - Não quer estar deitado; - Senta-se na cama;	- Quando a criança se senta, a ed. pede para que se volte a deitar, dizendo-lhe que ainda é muito cedo e que tente dormir mais um pouco; - Quando a criança chora, a ed. consola a criança com festas nas costas.
	R	X (8 min de espera, ...)	- Não quer estar na cama; - Levanta-se constantemente; - Chora quando a ed. repreende; - Tenta calçar os sapatos;	- A ed. repreende oralmente a criança quando esta se levanta, voltando a sentá-la na cama; - Quando a criança chora, a ed. não reage.
	LP	X (14 min de espera, ...)	- Levanta-se da cama constantemente; - Não quer estar na cama; - Vai brincar com os brinquedos que estão ao pé da sua cama;	- A ed. repreende oralmente quando a criança se levanta, voltando a sentá-la na cama sempre que tal acontece; - A ed. ralha quando vê a criança a brincar com os brinquedos, voltando a sentá-la na cama.
	S	X (27 min de espera, ...)	- Chora quando acorda; - Não quer estar na cama; - Levanta-se constantemente; - Brinca com os brinquedos que estão no armário ao lado da sua cama; - Chora quando a ed. repreende.	- A ed. consola oralmente a criança quando esta acorda a chorar; - A ed. repreende oralmente a criança quando esta se levanta, pedindo que se sente ou sentando-a na cama; - A ed. repreende oralmente quando vê a criança a brincar com os brinquedos; - A ed não tem reação quando a criança chora das restantes vezes.
	MT	X (12 min de espera, ...)	- Não quer estar na cama; - Diz que quer ir brincar; - Levanta-se várias vezes; - Bate com as mãos no armário quando a ed. repreende; - Calça os sapatos.	- A ed. repreende oralmente sempre que a criança se levanta, sentando-a novamente na cama e repreende oralmente quando a criança bate com as mãos no armário.
3º dia	BV	X (15 min de espera, ...)	- É acordado pelo barulho e chora continuamente desde que acorda;	- A aux. não reage.

	G	X (55 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes; - Levanta-se várias vezes; - Calça os sapatos; - Tenta acordar o irmão; - Quer brincar comigo e com a ed. - Chora sempre que a aux. repreende oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. consola oralmente a criança quando esta chora, no entanto não reage quando a criança chora depois de ser repreendida.; - A aux. repreende oralmente quando a criança se levanta, pedindo que se deite na cama e, por vezes, sendo a própria a ir deitar a criança na cama; - A aux repreende oralmente quando vê a criança a tentar acordar o irmão.
	V	X (38 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar deitado; - Senta-se na cama; - Tenta levantar-se; 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. pede que a criança se deite e tente dormir mais um pouco, explicando que ainda é muito cedo e que falta muito para levantar.
	S	X (22 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes; - Levanta-se várias vezes; - Não quer estar na cama; - Brinca com os brinquedos que estão no armário ao pé da sua cama; 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. consola a criança oralmente quando esta chora, dizendo-lhe que está quase na hora de levantar; - Das primeiras vezes que a criança se levanta, a aux. pede para a criança não o faça. Das restantes vezes, repreende oralmente quando a criança se levanta; - Aux repreende oralmente quando vê a criança a brincar com os brinquedos, pedindo-lhe que os arrume e que se sente na sua cama até que seja chamada para mudar a fralda.
	MR	X (12 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Assim que acorda, levanta-se da cama para ir buscar brinquedos; - Levanta-se e vai arrumar os seus sapatos e os dos colegas (coloca-os direitos, à frente das camas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aux. repreende oralmente quando vê a criança a brincar com os brinquedos; - Aux. não reage quando a criança se levanta para arrumar os sapatos.
4º dia	BV	X (8 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - É acordado pelo barulho e chora continuamente desde que acorda; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. não reage. (está a mudar a fralda a outras crianças)
	G	X (1h04 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes; - Não quer estar na cama; - Levanta-se várias vezes; - Fala continuamente; - Tenta ir buscar brinquedos; - Tenta acordar o irmão; - Chora sempre que a ed. o repreende oralmente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. consola oralmente a criança quando esta chora (das primeiras vezes); - Ed. tapa frequentemente a criança com o lençol, pedindo-lhe que durma mais um pouco; - Das primeiras vezes que a criança se levanta, a ed. pede que não o faça, explicando que ainda falta muito tempo para a hora de levantar. Das restantes vezes, repreende oralmente; - Ed. repreende oralmente quando vê a criança a ir buscar brinquedos; - Ed. repreende oralmente quando vê a criança a tentar acordar o irmão. - Quando a criança chora por ser repreendida, a ed. não reage.

	BG	X (37 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar deitado; - Chora algumas vezes; - Senta-se na cama. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ed. consola a criança quando esta chora, dizendo-lhe que já falta pouco para se levantar; - A ed. pede à criança para não fazer muito barulho, explicando-lhe que há crianças que ainda estão a dormir.
	X	X (41 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Chora algumas vezes; - Senta-se na cama; - Não quer estar na cama; - Levanta-se várias vezes; - Senta-se no chão. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ed. repreende oralmente quando a criança se levanta ou se senta no chão; - A ed. pede várias vezes a criança que se volte a deitar e que tente dormir mais um pouco, dizendo-lhe que ainda é muito cedo.
	LP	X (1h44 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar deitado; - Levanta-se várias vezes; - Fala comigo e com a ed.; - Tenta calçar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ed. repreende quando a criança se levanta; - A ed. pede à criança que faça silêncio quando esta fala, explicando que há muitos colegas a dormir;
	S	X (21 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar deitado; - Chora várias vezes; - Levanta-se várias vezes; - Brinca com os brinquedos que estão no armário ao lado da sua cama; 	<ul style="list-style-type: none"> - A ed. repreende a criança quando esta se levanta; - Ed. não reage quando a criança chora; - Ed. repreende oralmente quando a criança brinca com os brinquedos.
5º dia	G	X (30 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes; - Não quer estar deitado; - Levanta-se várias vezes; - Senta-se na cama; - Tira a roupa; - Calça os sapatos; - Tenta acordar o irmão; - Fala comigo e com a aux; - Chora sempre que a aux. o repreende. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente, quando chora, a aux. consola a criança, dizendo-lhe para dormir mais um pouco porque ainda não são horas de levantar; - Quando a criança se levanta, a aux. repreende oralmente; - Inicialmente, quando a criança se senta na cama, a aux. pede para se voltar a deitar porque ainda é cedo. Das restantes vezes não diz nada; - Quando tenta acordar o irmão, a aux. repreende oralmente; - Quando chora por ser repreendido, a aux. não reage.
	R	X (36 min de espera, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Chora quando acorda; - Não quer estar na cama; - Levanta-se constantemente; - Chora quando é repreendido pela aux; - Deita-se no chão; - Quer brincar com os brinquedos da casinha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a criança acorda a chorar, a aux. consola oralmente a criança, dizendo-lhe para tentar dormir mais um bocadinho porque ainda é cedo; - Quando a criança se levanta, a aux. repreende oralmente, voltando a deitar a criança na cama, tapando-a com o lençol; - Quando a criança brinca com os brinquedos, a aux. repreende oralmente, sentando a criança na cama; - A aux não tem reação quando a criança chora depois de ser repreendida.

	LP	X (35 min de espera, ...)	- Não quer estar deitado; - Levanta-se constantemente;	- A aux. repreende oralmente sempre que a criança se levanta, por vezes deitando-a na cama e tapando-a com o lençol (no início), outras vezes apenas pedindo à criança que volte para a cama.
	J	X (41 min de espera, ...)	- Chora muito frequentemente (neste dia a criança estava adoentada);	- A aux. pega a criança ao colo, embalando-a e acarinhando-a.
	S	X (19 min de espera, ...)	- Acorda a chorar; - Chora frequentemente; - Não quer estar deitado; - Levanta-se várias vezes; - Brinca com os brinquedos do armário que está ao pé da sua cama.	- A aux. consola oralmente a criança quando chora; - Aux. repreende oralmente quando a criança se levanta, voltando a sentá-la na cama; - Aux. repreende oralmente quando vê a criança a brincar com os brinquedos.
	MT	X (30 min de espera, ...)	- Diz que não quer estar deitada; - Levanta-se várias vezes; - Pede para ir à casa de banho; - Diz que quer ir brincar.	- Aux. repreende oralmente quando a criança se levanta, voltando a deitá-la na cama; - Quando a criança fala, a aux não reage; - Quando a criança pede para ir à casa de banho, a aux. deixa.

Anexo J - comportamentos, manifestados pelas crianças, relacionados com desconforto/impaciência manifestados pelas crianças, desde que se deitam na cama, até que adormecem.

Tabela 17: Síntese dos comportamentos relacionados com desconforto/impaciência manifestados pelas crianças, desde que se deitam na cama, até que adormecem

Crianças	Dias																				TOTAL																					
	1º dia de obs.						2º dia de obs.						3º dia de obs.						4º dia de obs.								5º dia de obs.															
	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O						
BV																																										
G																									X	X	X	X	X		1	1	1	1	1							
BG																																										
X			X	X																													1	1								
MT	FALTOU																																									
R													X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							X	X	X	X			2	3	3	3	3			
LF													FALTOU																													
LP																																										
V		X		X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X	X							X		X	X				5	3	5	5	1	
J																																										
S																																										
MR		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X							X	X	X	X	X	X	1	5	5	5	5	4
MT		X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X							X	X	X	X	X	X		5	5	5	4	5

ANEXO K - Síntese dos comportamentos relacionados com desconforto/impaciência manifestados pelas crianças, durante o período de espera desde que acordam até que se podem levantar

Tabela 18: Síntese dos comportamentos relacionados com desconforto/impaciência manifestados pelas crianças, durante o período de espera desde que acordam até que se podem levantar

Crianças	Dias																									TOTAL																			
	1º dia de obs.						2º dia de obs.						3º dia de obs.						4º dia de obs.						5º dia de obs.																				
	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O	C	A	L	B	F	O									
BV							X						X						X																				3						
G	X	X	X			X	X	X	X			X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X				5	4	5	1	3	5	
BG	X	X	X				X	X	X										X	X	X																			3	3	3			
X	X		X			X													X	X	X																			2	1	2			1
MT	Faltou																																												
R							X	X	X			X														X	X	X	X					2	2	2	1		1						
LF													Faltou																																
LP										X	X									X	X	X	X	X												2	2	1	1	1					
V														X	X												X	X							2	2									
J	X	X	X																							X								2	1	1									
S							X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X				X	X	X	X					4	4	4	4								
MR		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X			1	5	5	5	5	4						
MT								X	X			X															X	X			X				2	2			2						

ANEXO L – Comportamentos observados, que se consideraram estar relacionados com mal-estar, desconforto e impaciência e as respetivas respostas das adultas, entre a ida para o refeitório e o momento em que é servida a refeição

Tabela 19: Comportamentos observados, ao longo dos 5 dias, que se consideraram estar relacionados com mal-estar, desconforto e impaciência e as respetivas respostas das adultas, entre a ida para o refeitório e o momento em que é servida a refeição

Dia de obs.	Criança	Comportamentos manifestados	Respostas das adultas
1º Dia	BV	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente desde o momento em que sai da sala e entra no refeitório até ao momento em que lhe é servida a sopa; - Tenta sair da cadeira alta continuamente (antes de lhe ser servida a refeição); 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem ao choro da criança; - Quando a criança se consegue pôr em pé na cadeira alta, a auxiliar que vê repreende a criança oralmente e volta a sentá-la.
	G	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes desde o momento em que é sentado na cadeira e o momento em que lhe é servida a sopa; - Levanta-se várias vezes da cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem ao choro da criança; - A educadora repreende oralmente a criança sempre que esta se levanta da cadeira.
	BG	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes desde que é sentado na cadeira até que lhe é servida a sopa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das auxiliares conforta oralmente a criança da primeira vez que esta chora. - As restantes adultas não reagem ao choro da criança.
	X	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente desde que é sentado na cadeira alta até que lhe é servida a sopa; - Tenta sair da cadeira alta continuamente; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem a nenhum dos comportamentos da criança.
	LP	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se da cadeira várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das auxiliares e a educadora repreendem oralmente a criança sempre que esta se levanta da cadeira.
	J	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes desde que se senta na cadeira até que lhe é servida a sopa; - Levanta-se uma vez da cadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das auxiliares conforta oralmente a criança da primeira vez que esta chora; - A educadora repreende oralmente a criança por esta se ter levantado da cadeira.
	S	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se da cadeira várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente a criança sempre que esta se levanta da cadeira;
	MR	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes da cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente a criança sempre que esta se levanta da cadeira;
MT	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes da cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora repreende oralmente a criança sempre que esta se levanta da cadeira; 	
2º dia	BV	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente a partir do momento em que entra no refeitório até que lhe é servida a sopa; - Tenta sair da cadeira alta constantemente; - Tira o babete e atira-o para o chão várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem ao choro da criança; - A educadora repreende oralmente quando a criança se consegue pôr em pé na cadeira alta, voltando a sentá-la; - A educadora repreende oralmente quando vê o babete da criança no chão.

	G	- Chora várias vezes desde que é sentado na cadeira até que lhe servem a sopa; - Levanta-se várias vezes da cadeira.	- As adultas não reagem ao choro da criança; - As adultas repreendem oralmente quando a criança se levanta da cadeira.
	BG	- Chora mais do que uma vez, não continuamente, desde que se senta na cadeira até que lhe é servida a sopa;	- As adultas não reagem ao choro da criança;
	X	- Chora continuamente desde que é sentado na cadeira alta até que lhe é servida a sopa; - Tenta sair da cadeira alta constantemente; - Brinca com os cortinados que estão atrás da sua cadeira;	- A educadora repreende oralmente quando vê a criança a brincar com os cortinados; - Nenhuma das adultas reage ao choro da criança, nem aos restantes comportamentos identificados.
	M	- Chora continuamente desde que é colocado na cadeira alta; - Tenta sair da cadeira alta constantemente; - Tira o babete e atira-o para o chão; - Adormece passado 5 minutos de estar sentado na cadeira alta;	- Uma das auxiliares conforta oralmente a criança uma vez enquanto chora; - Uma das auxiliares repreende oralmente a criança quando a vê a tirar o babete; - A educadora acorda a criança quando vê que esta adormeceu, tirando a da cadeira alta e colocando-a em pé no chão. A criança chora quando é acordada e deita-se no chão a chorar. Uma das auxiliares pega a criança ao colo, confortando-a e tentando mantê-la acordada até ser servida a comida.
	R	- Chora mais do que uma vez, não continuamente, desde que se senta na cadeira até que lhe é servida a sopa; - Levanta-se da cadeira várias vezes.	- Nenhuma das adultas reage ao choro da criança; - Sempre que a criança se levanta, as auxiliares repreende oralmente.
	LP	- Levanta-se da cadeira várias vezes	- As adultas repreendem oralmente quando a criança se levanta.
	J	- Chora mais do que uma vez, não continuamente, desde que se senta na cadeira até que lhe é servida a sopa; - Levanta-se uma vez da cadeira;	- Uma das auxiliares conforta oralmente a criança da primeira vez que esta chora; - A educadora repreende oralmente a criança quando a vê em pé.
	S	- Levanta-se várias vezes da cadeira;	- As adultas repreendem oralmente sempre que a criança se levanta.
	MR	- Levanta-se várias vezes da cadeira;	- As adultas repreendem oralmente sempre que a criança se levanta.
3º Dia	BV	- Chora continuamente desde que chega ao refeitório até lhe servirem a sopa; - Tenta sair da cadeira alta constantemente;	- As adultas não reagem ao choro da criança; - Quando a criança se consegue pôr em pé na cadeira alta, a educadora repreende oralmente e volta a sentar a criança.
	G	- Chora continuamente desde que é sentado na cadeira até que lhe servem a sopa;	- As adultas não reagem ao choro da criança;

		<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes da cadeira; - Não quer estar sentado; - Põe-se em pé em cima da cadeira e tenta subir para cima da mesa; - Chora sempre que é repreendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre que a criança se levanta, ou a educadora ou uma das auxiliares a repreende oralmente; - Quando a criança se põe em pé na cadeira, a educadora repreende a criança oralmente, voltando a sentá-la na cadeira.
	BG	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se da cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - A auxiliar repreende oralmente.
	X	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente desde que é sentado na cadeira alta até que lhe é servida a sopa; - Tenta sair da cadeira alta constantemente; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem a nenhum dos comportamentos manifestados por esta criança.
	M	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente a partir do momento em que o sentam na cadeira alta; - Tenta sair da cadeira alta constantemente; - Adormece 4 minutos depois de ser sentado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das auxiliares conforta a criança oralmente; - Quando a educadora repara na criança a dormir, retira-a da cadeira e coloca-a no chão. A criança chora e deita-se no chão. Uma das auxiliares coloca a criança sentada à mesa com os restantes colegas, esta levanta-se e anda pelo refeitório até chegar a refeição. Nenhuma das adultas reage.
	R	<ul style="list-style-type: none"> - Chora mais do que uma vez, não continuamente, desde que é sentado à mesa; - Levanta-se continuamente da cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem ao choro da criança; - As auxiliares repreendem oralmente sempre que a criança se levanta, voltando a sentá-la na cadeira.
	LP	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - As auxiliares repreendem oralmente sempre que a criança se levanta;
	J	<ul style="list-style-type: none"> - Chora mais do que uma vez, não continuamente, desde que é sentado à mesa; - Não quer estar sentado na cadeira e tenta levantar-se várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem a nenhum dos comportamentos manifestados pela criança.
	S	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes da cadeira; - Chora uma vez, depois de ser repreendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora repreende oralmente sempre que a criança se levanta, tornando a sentá-la na cadeira.
	MR	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes da cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente sempre que a criança se levanta;
	MT	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes da cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> As adultas repreendem oralmente sempre que a criança se levanta;
4º Dia	BV	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente desde que o sentam na cadeira alta; - Não quer estar sentado e tenta sair da cadeira alta constantemente; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem a nenhum dos comportamentos manifestados;
	G	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente a partir do momento em que o sentam na cadeira; - Levanta-se constantemente da cadeira alta; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem ao choro da criança; - Quando a criança se levanta, as adultas repreendem oralmente.

	BG	- Chora continuamente até ser servida a comida;	- Uma das auxiliares conforta a criança oralmente várias vezes; As restantes adultas não reagem.
	X	- Chora continuamente desde que é sentado na cadeira alta até que lhe é servida a sopa; - Não quer estar sentado e tenta sair da cadeira alta constantemente.	- As adultas não reagem e nenhum dos comportamentos manifestados pelas crianças.
	MT	- Chora continuamente a partir do momento em que o sentam na cadeira alta; - Não quer estar sentado e tenta sair da cadeira alta constantemente; - Adormece passado 9 minutos;	- Uma das auxiliares conforta oralmente a criança algumas vezes; As restantes adultas não reagem ao choro da criança; - Quando repara na criança a dormir, a educadora acorda-a e coloca-a no chão. A criança deita-se no chão a chorar. Uma das auxiliares pega a criança ao colo e consola-a, voltando posteriormente a colocar a criança na cadeira alta.
	R	- Chora várias vezes desde que é sentado na cadeira; - Não quer estar sentado na cadeira; - Levanta-se constantemente; - Chora quando é repreendido.	- As adultas não reagem ao choro da criança; - Quando as adultas vêm a criança em pé, repreendem-na oralmente.
	LP	- Levanta-se constantemente;	- As adultas repreendem oralmente;
	J	- Chora mais do que uma vez, não continuamente, desde que é sentado à mesa; - Não quer estar sentado; - Levanta-se da cadeira;	- Uma das auxiliares conforta a criança oralmente; - Quando a criança se levanta, a educadora repreende oralmente;
	S	- Não quer estar sentado e levanta-se várias vezes da cadeira; - Chora depois de ser repreendido pela educadora;	- Quando a criança se levanta é repreendida oralmente; - As adultas não reagem ao choro da criança.
5º Dia	BV	- Chora continuamente desde que o sentam na cadeira alta; - Não quer estar sentado e tenta sair da cadeira alta constantemente;	- As adultas não reagem a nenhum dos comportamentos manifestados;
	G	- Chora continuamente a partir do momento em que o sentam na cadeira; - Levanta-se constantemente da cadeira alta;	- As adultas não reagem ao choro da criança; - Quando veem a criança em pé, todas as adultas repreendem oralmente;
	BG	- Chora continuamente a partir do momento em que o sentam na cadeira;	- As auxiliares confortam a criança oralmente uma vez;
	X	- Chora várias vezes desde que é sentado na cadeira alta; - Não quer estar sentado e tenta sair da cadeira alta constantemente;	- As adultas não reagem a estes comportamentos.
	MT	- Chora continuamente a partir do momento em que o sentam na cadeira alta;	- As adultas não reagem ao choro da criança nem ao facto de esta não querer estar sentada;

	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado e tenta sair da cadeira alta constantemente; - Adormece passado 7 minutos de ser sentado na cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a criança adormece, a educadora retira-a da cadeira alta põe a criança no chão. A criança deita-se no chão a chorar. A educadora pega a criança ao colo e senta-a numa cadeira “normal”. A criança levanta-se e anda pelo refeitório a chorar até chegar a sopa. As adultas não reagem.
R	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se constantemente; - Sempre que é repreendido, a criança chora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre que se levanta, as adultas repreendem oralmente; - As adultas não reagem ao choro da criança;
J	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado e levanta-se uma vez da mesa; - Quando repreendida, a criança chora; 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora repreende oralmente a criança quando a vê em pé; - As adultas não reagem ao choro da criança;
S	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se constantemente; - Chora mais do que uma vez, não continuamente, depois de ser repreendido oralmente (não sempre); 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a criança se levanta, as adultas repreendem-na oralmente; - As adultas não reagem ao choro da criança.
MR	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes da mesa; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente sempre que veem a criança em pé;
MT	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes da mesa; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente sempre que a criança se levanta;

ANEXO M - Comportamentos observados, que se consideraram estar relacionados com mal-estar, desconforto e impaciência e as respetivas respostas das adultas, desde que as crianças acabam de comer até que saem do refeitório.

Tabela 20: Comportamentos observados, que se consideraram estar relacionados com mal-estar, desconforto e impaciência e as respetivas respostas das adultas, desde que as crianças acabam de comer até que saem do refeitório

Dia de obs.	Criança	Comportamentos manifestados pelas crianças	Respostas das adultas
1º Dia	BV	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente depois de lhe tirarem o copo com água (com o qual gosta de brincar); - Não quer estar sentado e tenta sair constantemente da cadeira alta; - Puxa os cortinados que estão atrás da sua cadeira; - Atira o prato do colega para o chão; - Acaba por adormecer 10 min depois de acabar de comer; 	<ul style="list-style-type: none"> - Adultas não reagem ao choro da criança; - Adultas não reagem às tentativas de sair da cadeira alta; - Educadora ralha quando a criança atira o prato para o chão; - Auxiliar repreende oralmente quando vê a criança a puxar os cortinados; - Quando a auxiliar vê a criança a dormir, tira-a da cadeira e põe a criança no chão. Esta deita-se no chão a chorar. Nenhuma das adultas reage. Posteriormente a criança levanta-se e vai para a casa-de-banho brincar com as torneiras. A educadora repreende a criança oralmente e esta chora por ser repreendida.
	G	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente depois de acabar de comer; - Mostra sinais de sono, deita a cabeça nos braços. 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem a estes comportamentos.
	BG	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente; - Não quer estar sentado e levanta-se várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem ao choro da criança; - A auxiliar repreende oralmente das primeiras vezes que a criança se levanta;
	X	<ul style="list-style-type: none"> - Adormece enquanto come o 2º prato; - Chora várias vezes, não continuamente depois de ser acordado; - Levanta-se várias vezes, não quer estar sentado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando repara que a criança está a dormir, a auxiliar tira-o da cadeira alta e senta-o numa cadeira normal. A criança chora por ter sido acordada. - Adultas não reagem ao choro da criança.
	LF	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes; - Sobe para cima da mesa; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente a criança sempre que esta se levanta; - A auxiliar ralha quando vê a criança em cima da mesa, voltando a sentá-la na cadeira.
	LP	<ul style="list-style-type: none"> - Chora mais do que uma vez, não continuamente; - Não quer estar sentado; - Levanta-se várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Adultas não reagem ao choro da criança; - Adultas repreendem oralmente a criança quando esta se levanta; - Educadora repreende oralmente quando vê a criança a brincar com os sapatos;

		- Tira os sapatos e brinca com os mesmos;	
	J	- Levanta-se da mesa algumas vezes; - Acaba por adormecer passado 10 minutos de terminar a refeição;	- Quando se levanta, a auxiliar pede para se voltar a sentar; - Quando vê a criança a dormir, a auxiliar acorda-a, dizendo-lhe que ainda não é hora da sesta.
	S	- Chora mais do que uma vez, não continuamente; - Não quer estar sentado na cadeira; - Levanta-se da mesa constantemente;	- Adultas não reagem ao choro da criança; - Adultas repreendem oralmente quando a criança se levanta;
	MR	- Não quer estar sentado; - Levanta-se da mesa constantemente; - Tira os sapatos e brinca com os mesmos em cima da mesa	- Educadora repreende oralmente quando vê os sapatos da criança em cima da mesa;
	MA	- Não quer estar sentada; - Levanta-se constantemente da mesa;	- Educadora repreende oralmente a criança quando esta se levanta;
	SB	- Levanta-se várias vezes da cadeira; - Sobe para cima da mesa.	- Educadora repreende oralmente a criança quando esta se levanta; - Auxiliar repreende oralmente quando vê a criança em cima da mesa;
	SM	- Levanta-se várias vezes da cadeira;	- uma das auxiliares repreende a criança das primeiras vezes que esta se levanta: das restantes vezes não há reação
2º Dia	BV	- Chora continuamente a partir do momento em que lhe tiram o copo de água até que adormece; - Adormece aproximadamente 10 minutos depois de acabar de comer;	- Adultas não reagem ao choro; - Uma das auxiliares acorda a criança quando repara que esta está a dormir; - Quando a criança adormece uma segunda vez, a educadora tira-a da cadeira alta e coloca-a no chão; A criança deita-se no chão a chorar até que se levanta e vai brincar com as portas do móvel presente no refeitório.
	G	- Não quer estar sentado; - Levanta-se sistematicamente da cadeira; - Põe-se em pé na cadeira várias vezes; - Boceja frequentemente, deita a cabeça nos braços; - Acaba por adormecer aprox. 13 minutos depois de acabar de comer;	- Quando se levanta e quando se põe em pé na cadeira, as adultas repreendem a criança oralmente; - Quando repara que a criança está a dormir, a educadora acorda-a dizendo-lhe que não pode dormir ainda porque depois não tem sono à hora da sesta.
	BG	- Não quer estar sentado na cadeira; - Levanta-se uma vez para ir brincar com um colega; - Chora quando é repreendido; - Acaba por adormecer aprox. 15 min depois de acabar de comer;	- Aux. repreende oralmente quando a criança se levanta da cadeira; - Nenhuma das adultas reagem ao choro da criança; - Quando repara na criança a dormir, a educadora acorda-o dizendo que não pode dormir, porque depois não tem sono à hora da sesta.

X	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado na cadeira alta e pede para sair; - Puxa os cortinados que estão atrás da cadeira; - Boceja frequentemente durante toda a refeição; - Encosta a cabeça nos braços e acaba por adormecer 5 min. depois de acabar de comer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adultas não reagem ao pedido da criança para sair da cadeira alta; - Aux e educadora repreendem oralmente quando vêm a criança a brincar com os cortinados; - Educadora acorda a criança assim que a vê a dormir, retirando-a da cadeira alta para o chão. A criança senta-se no chão a chorar. A aux levanta a criança e senta-a numa cadeira normal. A criança continua a chorar e acaba por adormecer novamente, sendo novamente acordado pela auxiliar que acaba por deixar a criança andar livremente pelo refeitório, na tentativa de a manter acordada.
MT	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado na cadeira alta; - Tenta sair constantemente; - Acaba por adormecer logo que lhe tiram o copo de água (com o qual gosta de brincar); 	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma das adultas reage ao facto de a criança não querer estar sentada, nem às tentativas da mesma de sair da cadeira; - Quando repara que MT. está a dormir, a aux. acorda logo a criança, tirando-a da cadeira alta e sentando-a no chão. A criança chora e encosta-se à cadeira alta, acabando por adormecer novamente. A educadora acorda novamente a criança, sentando-a numa cadeira normal e quando esta adormece mais uma vez, a aux. leva-a para a sala e deita-a na cama.
R	<ul style="list-style-type: none"> - Chora várias vezes, depois de acabar de comer; - Não quer estar sentado; - Levanta-se várias vezes da cadeira; - Chora quando as adultas o repreendem por se levantar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a criança se levanta, as adultas repreendem oralmente; - Quando a criança chora, as adultas não reagem.
LP	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado na cadeira; - Levanta-se algumas vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a criança se levanta, as adultas repreendem oralmente.
V	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Descalça-se e atira os sapatos para longe: ao levantar-se para os ir buscar deixa cair o prato no chão; - Chora quando a aux. o repreende oralmente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aux. repreende oralmente quando a criança deixa cair o prato e quando repara que a criança está descalça;
J	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Levanta-se da cadeira várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Adultas repreendem oralmente sempre que a criança se levanta.
S	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Choraminga frequentemente; - Tenta subir para cima da mesa; 	<ul style="list-style-type: none"> - A educ. repreende oralmente quando vê a criança a subir para cima da mesa; - Nenhuma das adultas reage ao choro da criança.

	MR	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Pede-me para se levantar; - Levanta-se várias vezes da cadeira; - Vem ter comigo para ver o que estou a fazer. 	- Adultas repreendem oralmente sempre que a criança se levanta da mesa.
	MA	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentada; - Levanta-se da cadeira algumas vezes; 	- Adultas repreendem sempre que vêm a criança em pé.
	SM	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Levanta-se frequentemente da cadeira. 	- Adultas repreendem sempre que a criança se levanta.
3º Dia	BV	<ul style="list-style-type: none"> - Chora constantemente depois de lhe ser tirado o copo de água; - Não quer estar sentado; - Tenta sair da cadeira alta constantemente; - Adormece na cadeira alta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente, as adultas não reagem ao choro da criança. - 10 min depois de acabar de comer, a ed. vê a criança a dormir e deixa-a sair da cadeira alta. A criança continua a chorar.
	G	<ul style="list-style-type: none"> - Chora frequentemente; - Não quer estar sentado; - Levanta-se frequentemente da cadeira; - Põe-se em pé na cadeira; - Chora sempre que é repreendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem a criança sempre que a vêm levantada; - A ed. repreende oralmente a criança quando esta se põe em cima da mesa; - As adultas não reagem ao choro da criança.
	BG	<ul style="list-style-type: none"> - Deita a cabeça nos braços; - Chora algumas vezes; - Não quer estar sentado; 	- As adultas não reagem ao choro da criança.
	XA	<ul style="list-style-type: none"> - Entorna a água do copo e brinca com a água que fica no tabuleiro, acabando por molhar as mangas da camisola; - Chora constantemente depois de ser repreendido oralmente; - Apresenta sinais de sono e acaba por adormecer na cadeira alta (12:03). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambas aux. e ed. repreendem a criança oralmente por estar a brincar com a água; - Nenhuma das adultas reage ao choro da criança; - Quando repara que a criança está a dormir, a aux. retira a criança da cadeira alta. A criança chora por ser acordada. Não há reação das adultas. A criança acaba por adormecer novamente, em pé, encostada à cadeira alta. A ed. senta-o numa cadeira e a criança acaba por despertar.
	MA	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Tenta sair da cadeira alta constantemente; - Chora constantemente; - Adormece sentado na cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das aux. consola a criança quando esta começa a chorar, no entanto não a deixa sair da cadeira alta; - Quando vê a criança a dormir, a mesma aux. tira-a da cadeira e põe a criança no chão. Assim que é posto no chão, deita-se no chão a chorar, acabando por

			adormecer no chão do refeitório (quase imediatamente). A aux. acaba por levar a criança para a cama.
	R	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Levanta-se constantemente da cadeira; - Chora quando é repreendido pelas adultas; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente a criança quando a vêm em pé; - As adultas não reagem ao choro da criança.
	LP	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Chora algumas vezes; - Levanta-se várias vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente quando a criança se levanta; - Uma das aux. pergunta à criança o que se passa, de uma das vezes que a mesma chora.
	S	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Levanta-se várias vezes da cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente a criança quando a vêm em pé.
	MAR	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Atira o copo de água para o chão várias vezes: levanta-se para o ir buscar; - Sempre que se levanta, vai brincar com os bebés da sala do 1 ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma das adultas têm qualquer reação (não reparam que a criança se levanta).
	MAT	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentada; - Levanta-se várias vezes; - Chora uma vez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adultas repreendem oralmente quando a criança se levanta; - Não há reação ao choro da criança.
4º Dia	BV	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado na cadeira alta; - Tenta sair da cadeira constantemente; - Atira o copo de água para o chão, num ato de frustração (por não querer estar sentado); - Chora continuamente a partir do momento em que lhe é tirado o copo de água; - “Grita”; - Puxa os cortinados que se encontram atrás da sua cadeira; - Boceja frequentemente, encosta a cabeça nos braços; - Acaba por adormecer na cadeira alta; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há reação das adultas ao choro da criança; - Não há reação às tentativas de sair da cadeira alta; - Quando a criança adormece, uma das auxiliares acorda a criança e tira-a da cadeira para que não adormeça novamente. A criança, ao ser acordada, chora frequentemente até à hora de sair do refeitório.
	G	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Levanta-se frequentemente da cadeira; - Coloca-se em pé em cima da cadeira; - Chora muito frequentemente; - Chora sempre que é repreendido por uma adulta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adultas repreendem oralmente a criança quando esta se levanta e quando se põe em pé na cadeira; - Nenhuma das adultas reage ao choro da criança.

BG	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado na cadeira; - A partir do 12:03 chora continuamente até saírem do refeitório; 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. pergunta à criança porque está a chorar e consola-a oralmente; - A outra aux. senta-se ao pé da criança, deixando que esta se encoste a ela (a chorar), abraçando-a de seguida.
XA	<ul style="list-style-type: none"> - Entorna a água no tabuleiro da cadeira alta, brincando com a mesma; - Chora quando é repreendido pela educadora; - Boceja frequentemente durante toda a refeição, esfrega os olhos, encosta a cabeça nos braços; - Adormece na cadeira alta pouco depois de lhe ser tirado o copo de água. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ed. repreende a criança oralmente quando vê que está a brincar com a água; - Nenhuma das adultas reagem ao choro da criança; - Quando a aux. repara na criança a dormir, acorda-a, tira-a da cadeira e senta a criança numa cadeira normal. A criança chora constantemente até adormecer novamente encostado à mesa, sendo novamente acordado até que desperta e brinca com os colegas que estão ao seu lado até à hora de sair do refeitório.
MA	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente depois de acabar de comer; - Não quer estar sentado na cadeira alta e tenta sair constantemente; - Adormece pouco depois de acabar a refeição; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das aux. dirige-se à criança, que está a chorar, perguntando-lhe o que se passa, consolando-a oralmente; - Quando a ed. repara que a criança está a dormir na cadeira, levanta-a e vai deitá-la na cama;
R	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Levanta-se constantemente da cadeira; - Choraminga quando é repreendido (não sempre). 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem a criança oralmente sempre que a veem levantada; - Nenhuma das adultas reage ao choro da criança.
V	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado da cadeira e levanta-se uma vez. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aux. repreende a criança oralmente.
J	<ul style="list-style-type: none"> - Boceja e esfrega os olhos frequentemente durante toda a refeição; - Adormece imediatamente depois de acabar o segundo prato; - Depois de ser acordado pela educadora, chora frequentemente até saírem do refeitório. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ed. acorda a criança quando vê que esta está a dormir, dizendo-lhe que não pode dormir ainda, senão não dorme à hora da sesta; - Uma das auxiliares pergunta à criança porque está a chorar, consolando-a oralmente (diz-lhe que já estão quase a ir para a cama).
S	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado na cadeira; - Deita-se em cima da mesa; - Chora frequentemente; - Vê um bocado de comida no chão e cai da cadeira ao tentar apanhá-lo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das aux. repreende oralmente a criança quando esta se deita em cima da mesa; - Não há reação quando a criança chora ou quando cai da cadeira.
MAT	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado na cadeira; - Levanta-se constantemente; - Está sempre virado para trás a brincar com as crianças de outra sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente a criança quando esta se levanta.

5º Dia	BV	<ul style="list-style-type: none"> - Chora continuamente; - Não quer estar sentado; - Tenta sair da cadeira alta; -Puxa os cortinados que estão atrás da sua cadeira; - Bate no colega do lado, num ato de frustração; - Boceja frequentemente; - Acalma-se, deita a cabeça nos braços e acaba por adormecer; - Depois de acordado pela aux., deita-se no chão a chorar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há reação das adultas ao choro da criança; - Aux. repreende oralmente a criança por puxar os cortinados, dizendo-lhe que é perigoso porque pode cair e magoá-lo; - Nenhuma das adultas repara na criança a bater no colega, mesmo quando este chora; - Quando vê a criança a dormir, a aux. acorda-a, tira-a da cadeira alta e põe a criança no chão. Mais uma vez, não há reação das adultas quando a criança chora por ser acordada.
	G	<ul style="list-style-type: none"> - Chora frequentemente depois de acabar de comer por não querer ficar sentado na cadeira; - Levanta-se muito frequentemente; - Chora quando repreendido pelas adultas; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas não reagem ao choro da criança; - “ “ repreendem a criança frequentemente quando a veem em pé;
	BG	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado; - Chora algumas vezes durante o período de espera até saírem do refeitório. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há reação ao choro da criança.
	X	<ul style="list-style-type: none"> - Boceja e esfrega os olhos durante toda a refeição; - Acaba por adormecer na cadeira alta enquanto come o segundo prato; - Depois de ser acordada, deita-se no chão a chorar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. acorda a criança, tira-a da cadeira e põe a mesma no chão. - Uma das aux. pega na criança (quando esta está a chorar no chão) e dá-lhe colo.
	MA	<ul style="list-style-type: none"> - Boceja e esfrega os olhos durante toda a refeição; - Adormece a comer o segundo prato; - Quando é acordado chora continuamente; - Tenta sair da cadeira; - Bate no colega do lado, num ato de frustração; - Depois de ser tirado da cadeira alta, deita-se no chão a chorar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a aux. vê a criança a dormir, acorda-a e tenta dar-lhe o restante da refeição, não conseguindo; - Adultas repreendem a criança quando esta bate no colega; - A mesma aux. tira a criança da cadeira alta e põe a mesma no chão; - Quando vê que a criança não se está a acalmar, vai deitá-la na cama.
	R	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer estar sentado na cadeira; - Levanta-se constantemente; - Chora, por vezes, quando é repreendido pelas adultas; 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente a criança quando a veem em pé; - Não há reação quando a criança chora.
	LF	<ul style="list-style-type: none"> - Levanta-se várias vezes da cadeira; - Põe-se em pé na mesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente a criança quando esta se levanta e quando se põe em pé na mesa.
	J	<ul style="list-style-type: none"> - Boceja, esfrega os olhos depois de acabar de comer; - Não quer estar sentado na cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a ed. vê a criança a chorar depois de lhe terem batido, pega nela ao colo e conforta-a.

		- Chora porque a criança do lado lhe bate e a partir desse momento chora frequentemente;	
	S	- Não quer estar sentado na cadeira; - Chora algumas vezes; - Bate no colega do lado quando fica preso na sua cadeira;	- Não há reação ao choro da criança; - A ed. repreende oralmente quando a criança bate no colega.
	MR	- Não consegue estar sentado na cadeira muito tempo; - Levanta-se constantemente;	- As adultas repreendem oralmente a criança sempre que a vêm de pé.
	MA	- Não quer estar sentada; - Diz que tem sono e que quer ir para a cama; - Chora muito frequentemente	- A ed. repreende, por vezes, a criança quando chora, porque a mesma não quer comer a sopa.

Anexo N – Número de vezes, ao longo dos 5 dias de observação, em que as adultas deram a comida às crianças.

Tabela 21 – Quantas vezes, ao longo dos 5 dias de observação, as adultas deram a comida às crianças																
Criança	Observações	1º dia			2º dia			3º dia			4º dia			5º dia		
		Come sozinho	Adulta dá	Quer comer sozinho	Come sozinho	Adulta dá	Quer comer sozinho	Come sozinho	Adulta dá	Quer comer sozinho	Come sozinho	Adulta dá	Quer comer sozinho	Come sozinho	Adulta dá	Quer comer sozinho
BV	- 1 ano;		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X
G	- 1 ano;		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X
BG	- 1 ano;		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X
X	- 11 meses;		X			X			X			X			X	
M	- 11 meses;		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X
R	- 1 ano;		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X
LF	- 1 ano - A criança não come se não for ajudada		X			X			X			X			X	
LP	- 1 ano		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X
V	- 1 ano; - A criança não come se não for ajudada		X			X			X			X			X	
J	- 1 ano		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X
S	- 1 ano		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X
MR	- 2 anos	X			X			X			X			X		
MT	- 2 anos - Não gosta de comer sopa/ não comia se não fosse dada pelas adultas;		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X

	-O consegua sozinha	segundo comer														
SB	- 2 ano	x			x			x			x			x		
SM	- 2 anos		x			x			x			x			x	

Anexo O - Comportamentos observados durante o decorrer da refeição e respetivas respostas das adultas responsáveis

Tabela 22: Comportamentos observados durante o decorrer da refeição e respetivas respostas das adultas responsáveis

Dia de obs.	Criança	Comportamentos manifestados	Respostas das adultas
1º Dia	BV	<ul style="list-style-type: none"> - Não que seja a adulta a dar-lhe a sopa e tenta tirar a colher da mão da auxiliar; - Foge com a cara quando a auxiliar tenta dar a sopa; - Chora porque quer ser ele a agarrar na colher; - Põe a mão na sopa; - Entorna a água do copo no tabuleiro da cadeira de alimentação e brinca com ela (molha as mangas); - Chora bastante quando a educadora lhe retira o copo de água. 	<ul style="list-style-type: none"> - A adulta não deixa a criança comer sozinha; - A adulta repreende oralmente a criança quando esta vira a cara; - Quando vê a criança a pôe a mão na sopa, a auxiliar dá uma ligeira palmada na mão da criança; - A educadora repreende oralmente a criança quando repara na água entornada, retirando-lhe imediatamente o copo e limpando a água do tabuleiro.
	G	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer ser alimentado pela educadora; - foge com a cara à colher; - Chora quando a educadora não o deixa comer sozinho; - Chora quando a educadora põe comida na boca da criança, contra a sua vontade; - Come o segundo prato com as mãos; - Brinca com o esparguete; - Entorna a água na mesa; 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora não deixa a criança comer a sopa sozinha; - A educadora repreende oralmente a criança quando esta vira a cara ou fecha a boca para não comer; - Quando uma das auxiliares vê a criança a comer com as mãos, repreende-a oralmente e passar a dar-lhe à boca o restante; - As adultas repreendem sempre que esta brinca com a comida; - A auxiliar repreende a criança quando a vê a brincar com a água, retirando-lhe o copo ;
	BG	<ul style="list-style-type: none"> - Quer comer sozinho; - Tenta tirar a colher da mão da auxiliar; 	<ul style="list-style-type: none"> - A auxiliar dá a comida à criança
	M	<ul style="list-style-type: none"> - Chora porque não quer comer; - Chora e vira a cara quando as adultas tentam dar-lhe a comida; - Quer ter a mão na sopa e chora quando a auxiliar não deixa; - Come com as mãos o segundo prato. 	<ul style="list-style-type: none"> - As adultas repreendem oralmente a criança que não quer comer, quando esta vira a cara ou não abre a boca; - A auxiliar repreende a criança quando esta põe a mão na sopa; - A auxiliar repreende a criança quando a vê comer com as mãos.
	R	<ul style="list-style-type: none"> - Chora porque quer comer sozinho; - Tenta tirar a colher à auxiliar; - Põe continuamente as mãos na sopa; - Come o segundo prato com as mãos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A auxiliar dá a sopa à criança, não obstante - A auxiliar repreende a criança sempre que esta põe a mão na sopa, assim como quando vê a criança a comer com as mãos. - As adultas repreendem a criança quando esta brinca com a comida;

		- Brinca com o esparguete;	
	LP	- Não quer comer; - Vira a cara e cerra a boca quando a auxiliar lhe dá a sopa; - Chora quando a auxiliar lhe põe sopa na boca; - Diverte-se, dando o esparguete à boca da criança do lado; - A criança come o segundo com as mãos;	- A auxiliar repreende a criança quando a esta vira a cara ou fecha a boca; - Mesmo com a criança a chorar, a auxiliar continua a dar a sopa à criança; - A educadora repreende quando vê a criança a brincar com a comida; - A educadora repreende a criança por estar a comer com as mãos, dando-lhe “à boca” o resto do almoço.
	J	- Quer comer sozinho; fuge com a cara quando a educadora dá a sopa; - Come o segundo prato com as mãos.	- A educadora não deixa a criança comer a sopa sozinha; - A educadora repreende oralmente a criança quando esta vira a cara; - A auxiliar repreende quando a ver a comer com as mão, dando-lhe “à boca” o resto da comida que tem no prato.
	S	- Não quer comer a sopa, gira a cara e fecha a boca; - Chora quando a auxiliar lhe põe a sopa na boca. - Brinca com a comida, atira-a para o chão e diverte-se dando esparguete “à boca” da criança ao seu lado.	- A auxiliar repreende a criança por esta estar a virar a cara e continua a dar a sopa à criança, mesmo quando esta chora. - A auxiliar repreende as crianças quando as vêm a brincar com o esparguete.
2º dia	BV	- Não quer que seja a adulta a dar-lhe a sopa e tenta tirar a colher da mão da educadora; - Fuge com a cara quando a educadora tenta dar a sopa; - Chora porque quer ser ele a agarrar na colher; - Come o segundo prato com as mãos; - Diverte-se atirando comida para o chão; - Brinca com a comida, espalhando-a na mesa; -Entorna a água do copo no tabuleiro da cadeira de alimentação e brinca com ela (molha as mangas); - Chora bastante quando a auxiliar lhe retira o copo de água.	- A educadora repreende oralmente a criança por esta estar a virar a cara; - A educadora vai buscar uma colher mais pequena para a criança poder agarrar, mas continua a dar-lhe a sopa com a colher grande; - A auxiliar repreende a criança quando esta come com as mãos; - As adultas repreendem a criança quando a vêm a brincar com a comida; - A educadora repreende quando vê a criança a brincar com a água, retirando-lhe o copo.
	G	- Quer comer sozinho; - Tenta tirar a colher à auxiliar - fuge com a cara à colher; - Chora quando a auxiliar não o deixa comer sozinho; - Chora quando a auxiliar põe comida na boca da criança; - Come o segundo prato com as mãos; - Brinca com a comida.	- A auxiliar dá a sopa; - Repreende quando a criança se recusa a comer; - Continua a alimentar a criança forçosamente, mesmo depois de começar a chorar; - A educadora repreende a criança quando a vê comer com as mãos; - As adultas repreendem quando vêm a criança a brincar com a comida;

	BG	- Quer comer sozinho; vira a cara das primeiras vezes;	- A educadora dá a sopa;
	M	- Chora porque não quer comer a sopa; - Chora e vira a cara quando as adultas tentam dar-lhe a comida; - Quer ter a mão na sopa e chora quando a auxiliar não deixa; - Come com as mãos o segundo prato.	- A auxiliar dá a sopa; - A aux repreende e retira as mãos da sopa; - A aux vai buscar uma colher mais pequena para a criança, mas continua a dar-lhe a sopa com a sua colher; - A educadora repreende quando vê a criança comer com as mãos, dando-lhe “à boca” o restante da refeição
	R	- Quer comer sozinho; - Choraminga quando a auxiliar lhe começa a dar a sopa; -Põe continuamente as mãos na sopa; - Come o segundo prato com as mãos.	- A auxiliar dá a sopa; - A auxiliar e a educadora repreendem oralmente quando a criança põe as mãos na sopa; - A educadora repreende a criança quando a vê a comer com as mãos, fazendo-a comer com a colher.
	LP	- Não quer comer; - Vira a cara e cerra a boca quando a auxiliar lhe dá a sopa; - Chora quando a auxiliar lhe põe sopa na boca; - A criança come o segundo com as mãos; - Diverte-se atirando as batatas para o chão;	- A auxiliar repreende a criança quando a esta vira a cara ou fecha a boca; - A educadora repreende a criança por estar a comer com as mãos, fazendo-a pegar na colher; - As adultas repreendem quando vêm a criança a atirar comida para o chão: aux. dá uma palmada ligeira na mão da criança;
	J	- Quer comer sozinho; foge com a cara quando a educadora dá a sopa; - Come o segundo prato com as mãos; - Brinca com a comida;	- A educadora repreende oralmente a criança quando esta vira a cara; - A auxiliar repreende quando a ver a comer com as mão, dando-lhe “à boca” o resto da comida que tem no prato; - A auxiliar repreende quando vê a criança a brincar com a comida;
	S	- Quer comer sozinho; - Tenta tirar a colher da mão da auxiliar; - Come o segundo com as mãos;	- A aux. dá a sopa; - A aux repreende a criança quando a vê a comer com as mãos, dando-lhe “à boca” o restante.
3º Dia	BV	- Não quer comer a sopa; - Vira a cara e cerra a boca quando a aux dá a sopa; - Chora quando a aux lhe põe comida na boca; - Põe as mãos na sopa; - Come o segundo com as mãos; - Entorna e brinca com a água e com o copo no tabuleiro; - Chora quando a educadora tira o copo e limpa a água.	- A aux. dá na mesma a sopa à criança; - Repreende quando a criança põe as mãos na sopa, dando-lhe uma palmada ligeira na mão; - A educadora repreende quando vê a criança a comer o segundo com as mãos, dando-lhe “à boca” o resto da comida; - A Aux. repreende a criança quando a vê a brincar com a água, retirando-lhe o copo e limpando a água de imediato.
	G	- Quer comer sozinho;	- A educadora dá a sopa à criança;

	<ul style="list-style-type: none"> - Tenta tirar a colher da mão da educadora; - Recusa-se a comer, fecha a boca e vira a cara; - Chora quando a educadora lhe põe sopa na boca; - Quer por as mãos na sopa; - Come o segundo prato com as mãos; - Entorna e brinca com a água na mesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ed. repreende quando a criança gira a cara e fecha a boca; - A ed. não deixa a criança por as mãos na sopa; - A auxiliar e a educadora repreendem a criança quando a vêm a comer o segundo com as mãos: a auxiliar dá o resto da refeição “à boca” da criança; - A educadora repreende a criança quando esta brinca com a água, tirando-lhe o copo e limpando a água da mesa imediatamente.
BG	<ul style="list-style-type: none"> - Quer comer sozinho; - Foge com a cara à colher; 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora dá a sopa na mesma.
M	<ul style="list-style-type: none"> - Quer comer sozinho; - Tira e come as ervilhas da sopa com as mãos; - Chora quando a auxiliar não deixa ter as mãos na sopa; 	<ul style="list-style-type: none"> - A auxiliar dá a sopa à criança; - Repreende quando a criança põe as mãos na sopa;
R	<ul style="list-style-type: none"> - Mete as mãos na sopa; - Quer comer sozinho; - Gira a cara das primeiras vezes; - Come o segundo com as mãos; - Brinca com a comida; 	<ul style="list-style-type: none"> - A auxiliar repreende a criança quando a vê com as mãos na sopa, dando-lhe a sopa “à boca”; - Repreende quando a criança gira a cara; - As adultas repreendem quando vê a criança a brincar com a comida; - Educadora repreende quando vê a criança a comer o segundo prato com as mãos, dando-lhe o restante à boca
LP	<ul style="list-style-type: none"> - Quer comer sozinho; - Brinca com a comida; - Come o segundo com as mãos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora dá a sopa; - As adultas repreendem quando vê a criança a brincar com a comida; - A educadora repreende quando a vê a comer com as mãos, dando-lhe o restante “à boca”;
J	<ul style="list-style-type: none"> - Quer comer sozinho; - Tenta tirar a colher à educadora; - Vira a cara das primeiras vezes; - Come o segundo com as mãos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora dá a sopa à criança; - A educadora repreende a criança quando esta come com as mãos, fazendo-a comer com a colher.
S	<ul style="list-style-type: none"> - Não quer comer; - Foge com a cara e cerra a boca; - Põe as mãos na sopa; - Come o segundo com as mãos; - Quer comer sozinho; - Entorna e brinca com a água. 	<ul style="list-style-type: none"> - A auxiliar repreende quando a criança foge com a cara; - Repreende quando a criança põe as mãos na sopa, dando-lhe uma palmada ligeira na mão; - Quando a educadora vê a criança a comer o segundo com as mãos, repreende-a e dá-lhe o restante “à boca”; - A aux repreende a criança por estar a brincar com a água, retirando-lhe o copo de imediato e limpando a água.

4º Dia	BV	<ul style="list-style-type: none"> - Quer comer sozinho; - Tenta tirar a colher da mão da auxiliar; - Foge com a cara quando a auxiliar tenta dar a sopa; - Chora porque quer ser ele a agarrar na colher; - Come o segundo prato com as mãos; - Brinca com a comida, espalha o arroz no tabuleiro da cadeira, atira a carne para o chão; - Quer brincar com a água e chora quando a auxiliar lhe tira o copo 	<ul style="list-style-type: none"> - a auxiliar dá a sopa à criança; - repreende quando a criança se recusa a comer; - repreende quando vê a criança a comer com as mãos, fazendo-a comer com a colher; - As adultas repreendem sempre que vêm a criança a brincar com a comida: educadora dá uma palmada ligeira na mão da criança; - Quando vê que a criança está prestes a entornar a água, retira-lhe o copo de imediato;
	G	<ul style="list-style-type: none"> - Quer comer sozinho; - Tenta tirar a colher da mão da educadora; - Recusa-se a comer, fecha a boca e vira a cara; - Chora quando a educadora lhe põe sopa na boca; - Quer por as mãos na sopa; - Brinca com a comida: Atira-a para o chão, espalha-a pela mesa e diverte-se dando-a aos colegas do lado; - Come o segundo prato com as mãos; 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora dá a sopa à criança; - A ed. repreende quando a criança gira a cara e fecha a boca; - A ed. não deixa a criança por as mãos na sopa; - Adultas repreendem a criança quando a vêm a brincar com a comida: educadora dá uma palmada ligeira na mão da criança; - A auxiliar e a educadora repreendem a criança quando a vêm a comer o segundo com as mãos: a auxiliar dá o resto da refeição “à boca” da criança;
	BG	<ul style="list-style-type: none"> - Foge com a cara à colher, das primeiras vezes;~ - Quer comer sozinho; - Come o segundo com as mãos; 	<ul style="list-style-type: none"> - A auxiliar repreende a criança quando esta se recusa a comer; - A auxiliar dá a sopa;
	M	<ul style="list-style-type: none"> - Chora porque não quer comer a sopa; - Chora e vira a cara quando a educadora tenta dar-lhe a sopa; - Quer ter a mão na sopa e chora quando a educadora não deixa. 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora dá a sopa forçosamente à criança; - A educadora repreende quando a criança não quer comer; - A educadora não permite que a criança ponha a mão na sopa;
	R	<ul style="list-style-type: none"> - Mete as mãos na sopa; - Quer comer sozinho; - Gira a cara e cerra a boca das primeiras vezes; - Brinca com a comida; - Come o segundo com as mãos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A auxiliar dá a sopa; - A auxiliar repreende a criança quando esta se recusa a comer; - As adultas repreendem sempre que vêm a criança a brincar com a comida; - A auxiliar repreende a criança por estar a comer com as mãos, dando-lhe o restante refeição “à boca”;
	LP	<ul style="list-style-type: none"> - Quer comer sozinho; - Tenta tirar a colher das mãos da auxiliar; - fecha a boca e vira a cara; - Come o segundo com as mãos; 	<ul style="list-style-type: none"> - A auxiliar dá a sopa; - repreende quando a criança se recusa a comer; - Repreende sempre que vê a criança a comer com as mãos, fazendo-a comer com a colher.
	J	<ul style="list-style-type: none"> - Quer comer sozinho; - Roda a cabeça das primeiras vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora dá a sopa; - Repreende quando a criança gira a cara;

		- Come o segundo com a mão;	- Repreende sempre que a criança come com as mãos, acabando por lhe dar so segundo “à boca”.
	S	- Não quer comer; - Fecha a boca e foge com a cara; - Chora quando a auxiliar lhe põe comida na boca forçosamente; - Come o segundo com as mãos; - Quer comer sozinho; - Tenta tirar a colher da mão da auxiliar.	- A auxiliar repreende a criança quando esta se recusa a comer; - repreende quando vê a criança a comer com as mãos, fazendo-a comer com a colher e acabando por lhe dar o resto da comida “à boca”;
5º Dia	BV	- Não quer que seja a adulta a dar-lhe a sopa e tenta tirar a colher da mão da educadora; - Foge com a cara quando a educadora tenta dar a sopa; - Chora porque quer ser ele a agarrar na colher; - Brinca com a comida; - Come o segundo prato com as mãos;	- A educadora dá a sopa; - A educadora vai buscar uma colher mais pequena, mas continua a dar a sopa à criança com a sua colher; - Repreende quando a criança se recusa a comer; - As adultas repreendem quando vê a criança a brincar com a comida; - A auxiliar repreende quando vê a criança a comer com as mãos, dando-lhe ela a restante comida “à boca”
	G	- Não quer ser alimentado pela educadora; - Foge com a cara à colher; - Chora quando a educadora não o deixa comer sozinho; - Chora quando a educadora põe comida na boca da criança, contra a sua vontade; - Come o segundo prato com as mãos; - Entorna a água na mesa;	- A educadora dá a sopa à criança; - Repreende quando esta foge com a cara; - A educadora repreende sempre que vê a criança a comer com as mãos, acabando por lhe dar a restante comida à boca; - A auxiliar repreende a criança quando esta encontra a água, retirando-lhe de imediato o copo e limpando a água.
	BG	- Quer comer sozinho; - Vira a cara quando a auxiliar dá a sopa, das primeiras vezes; - Come o segundo prato com as mãos.	- Auxiliar dá a sopa; - Auxiliar repreende a criança quando a vê a comer com as mãos, acabando por lhe dar o restante “à boca”.
	M	- Chora porque não quer comer; - Chora bastante e vira a cara quando as adultas tentam dar-lhe a comida; - Quer ter a mão na sopa e chora quando a auxiliar não deixa;	- Auxiliar repreende a criança quando esta se recusa a comer; - Auxiliar dá a sopa forçosamente à criança; - Auxiliar não deixa a criança pôr as mãos na sopa, repreendendo-a sempre que a criança tenta;
	R	- Põe as mãos na sopa; - Brinca com a comida; - Come o segundo prato com as mãos;	- Educadora repreende a criança quando a vê suja de sopa, acabando por lhe dar à boca a sopa restante; - As adultas repreendem quando vê a criança a brincar com a comida;

			- Auxiliar repreende a criança quando a vê a comer com as mãos, acabando por lhe dar a comida restante “à boca”;
	L.P	- Não quer comer quando a auxiliar dá; - Foge com a cabeça, vira a cara e fecha a boca sempre que a auxiliar tenta alimentá-lo; - Chora quando a auxiliar coloca forçosamente a sopa na sua boca; - Come o segundo prato com as mãos.	- A auxiliar repreende a criança quando esta se recusa a comer; - A auxiliar dá a sopa toda à criança; - Sempre que vêm a criança a comer com as mãos, as adultas repreendem-na e fazem a criança comer com a colher.
	J	- Tenta tirar a colher da mão da educadora; - Brinca com a comida; - Come o segundo com as mãos;	- A educadora dá a sopa à criança; - As adultas repreendem quando vêm a criança a brincar com a comida; - As adultas repreendem a criança quando a vêm a comer com as mãos, fazendo-a comer com a colher. A auxiliar acaba por dar o segundo prato à criança “à boca”
	S	- Não quer comer; - Vira a cara e fecha a boca quando a auxiliar dá a sopa; - Chora quando a aux. força a entrada da colher na boca da criança; - Come o segundo prato com as mãos; - Não quer comer quando é a auxiliar a dar, virando a cara das primeiras vezes;	- A auxiliar repreende a criança quando esta se recusa a comer; - A aux. continua a dar a sopa à criança, mesmo quando esta chora; - Quando vêm a criança a comer com as mãos, as adultas repreendem-na oralmente, fazendo-a comer com a colher; - Eventualmente a aux acaba de dar a refeição “à boca” da criança.

ANEXO P – Sumário das respostas das entrevistadas às várias questões colocadas nas entrevistas semi-diretivas.

Tabela 23 – Excertos das respostas das educadoras às várias questões colocadas nas entrevistas semi-diretivas

O que quero saber	Respostas das entrevistadas						
	Educadora cooperante	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4	Educadora 5	Educadora 6
Formação especializada em creche -Sente necessidade?	“Não” “na nossa altura era muito direcionado para o pré escolar”	“Não, especializada em creche não” “Não, penso que a formação mais enriquecedora que podemos ter é a experiência pessoal”	“Não, a única formação que tenho foi o que aprendi no curso” “Sempre que se sente necessidade de algo, vamos à internet ou procuramos formações e rapidamente fazemos uma formação”	“Não” “Sim, sinto que somos um pouco mal preparadas para trabalhar em creche”	“Não” “no que diz respeito à creche, tenho muito pouca formação e por vezes sinto necessidade, sim”	“ Não” “todos os anos que trabalho em creche sinto a necessidade de ter uma formação mais especializada”	“não tenho nenhuma formação especializada” “Sinto bastante necessidade de uma formação mais especifica em trabalho em creche”
Tempo de serviço em creche	“em creche fiz 8 anos”	“pelo menos 10 anos”	“de creche tenho 7 anos”	“1 ano”	“2 anos”	“13 ou 14 anos”	“4 anos”
Trabalhar em creche foi uma	“vamos todas rodando, acompanhamos o	“Esta instituição funciona com	“A partir deste ano passa a haver	Não foi feita esta pergunta	“Foi uma escolha, porque quando	“iniciamos com um grupo de creche que	“pegamos no grupo de 18 meses/2 anos

<p>escolha ou “imposição” da instituição?</p>	<p>grupo desde o 1 aos 5 anos”</p>	<p>regime de rotatividade: começamos com as crianças com 1 ano, não há educadora no berçário, e levamos até aos 5 anos”</p>	<p>educadoras só de creche e educadoras só de jardim. Este ano estou na sala dos 2 anos, para o ano volto para a sala de 1 ano e assim sucessivamente”</p>		<p>comecei vim substituir uma educadora e já sabia que era para fazer uma substituição em creche”</p>	<p>acompanhamos até à sala dos 5 anos”</p>	<p>e levamo-lo até aos 5 anos” “não sendo uma escolha [. . .] é o funcionamento da instituição”</p>
<p>Como vê o trabalho em creche, de um modo geral?</p>	<p>Não foi feita esta pergunta</p>	<p>“gosto muito de trabalhar em creche porque é um desafio diferente” “acho que é um trabalho muito afetivo” “sabendo que nós estamos lá e que somos o suporte afetivo deles”</p>	<p>“o meu conforto é, sem duvida, o pré-escolar: dá-me imensa luta, a creche não é propriamente a minha “praia” “é muito gratificante, para quem gosta é muito gratificante” “Pessoalmente, creche é muito difícil para mim”</p>	<p>“creche é brincar muito com as crianças, respeitar o ritmo de cada criança e deixá-los serem autónomos. Penso que este seja um trabalho muito importante, mais do que fazer atividades um trabalho de estabelecer relações, entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, relações</p>	<p>“trabalhei em creche, em duas instituições privadas diferentes e a minha experiência não foi a melhor” “Sinto que, por não haver instituições públicas de creche, nós educadoras de creche temos de fazer apenas o que nos deixam fazer, o que muitas vezes passa por obedecer</p>		<p>“é sempre um constante desafio” “acabando por estar mais preocupada com as suas necessidades, autonomia, alimentação e bem-estar global do que propriamente com atividades, como acontece com o JI”</p>

				de confiança e afetividade”	a um patrão, que muitas vezes não tem qualquer tipo de formação na área da educação”		
Quem é responsável pela organização das rotinas pedagógicas de creche na sua instituição	“Somos nós, as educadoras”	“Quanto à sala, temos um bocadinho de autonomia e podemos construir as nossas próprias rotinas, se bem que temos alguns limites relacionados com os horários” “temos momentos em que dependemos de horários estipulados e temos que cumprir, como o acolhimento, reforço da manhã, refeições, sextas e a	“Na teoria, a responsável pelas rotinas é a educadora da sala. Mas as rotinas são sempre iguais, de ano para ano, as rotinas são iguais” “este horário de rotina já está instituído há muitos anos e é controlado”	“As educadoras são responsáveis pelas rotinas das suas salas, exceto o horário das refeições que está estipulado para todos as crianças da instituição e a sesta, porque dependemos do horário da instituição”	“A diretora”	“Cada educadora [. .] é responsável pelas rotinas e por todo o trabalho de sala que faz com as crianças”	“são feitas pela educadora da sala” “Há coisas que não somos nós que controlamos, como os horários da refeição, porque isso depende do próprio funcionamento da instituição”

		saída tudo isto depende do horário já estipulado pela instituição. De resto temos autoridade para fazer as nossas próprias rotinas”					
Quais os critérios utilizados na construção da rotina da sua sala?	“as rotinas são feitas com orientações da segurança social, que tem um manual de procedimentos que nos orienta e que nos diz que as crianças têm que ter um período de almoço, de sesta, de higiene e nós seguimos esse modelo, sim, podendo ser considerada a nossa linha orientadora”	“[as rotinas] já estão implementadas porque nós dependemos de horários. Para a hora de almoço, dependemos dos horários da cozinha, porque somos nós que confeccionamos as nossas refeições: a cozinha têm um horário para confeccionar refeições para creche e outra posterior para JI, por	“Não existem critérios, já está instalada há muito, muito tempo”	“As características do grupo em questão quando falamos dos horários relativos às atividades pedagógicas, ou à brincadeira livre, tudo o que estiver relacionado com horários exteriores à sala, como o almoço e a sesta, já está definido pela direção”	“A quantidade de crianças e respectivas idades”	“Existem sempre critérios, cada criança é uma criança e cada grupo é um grupo. Depois de conhecer o grupo, adapta-se a rotina” “Não há estratégias definidas, há grupos de crianças que temos que conhecer e, a partir daí criar e definir as rotinas que vão ao encontro do grupo e ao	“Em primeiro lugar têm de conhecer o grupo no seu todo e a cada criança individualmente para a fazerem” “[Os critérios] estão relacionados com as necessidades das crianças, mas também com os horários de funcionamento da instituição, como já lhe disse o acolhimento e saída

		isso dependemos de horários”				mesmo tempo ao encontro de cada criança” “elas é que nos vão dando pistas para o trabalho a desenvolver e qual o caminho seguir, considerando sempre a individualidade e o ritmo de cada uma”	já estão estipulados, as refeições também, a hora da sesta acaba por ser condicionada” “dentro da sala, eu giro o tempo consoante aquilo que vejo que resulta para o grupo de crianças” “Normalmente não foge muito à regra, mas sim, tudo o que tem a ver com o que me diz respeito eu tento ajustar às necessidades das crianças”
As rotinas são alteradas de ano para ano?	“Não, não são alteradas todos os anos”	“Não, normalmente não são alteradas, já estão implementadas	“Não, a rotina é igual há muitos anos”	“a maior parte da rotina mantém-se todos os anos, como o horário de	“Mantêm-se iguais. As crianças é que vão mudando de salas e por isso vão	“Devido ao funcionamento da própria escola, a própria rotina nunca	“As rotinas em si são apenas alteradas dependendo das

	<p>“em creche as coisas vão mantendo-se iguais, não há grande alteração”</p> <p>“Os meninos à medida que vão passando de sala é que vão mudando de rotinas”</p> <p>“Mas em termos de salas [as rotinas] são fixas”</p> <p>“não vão havendo muitas alterações até porque as rotinas estão já implementadas há muitos anos”</p> <p>“Nós, no início do ano, o que podemos fazer é, por</p>	<p>porque nós dependemos de horários”</p>		<p>entrada, os momentos de higiene, a hora das refeições e a sesta, por norma, são iguais de ano para ano”</p>	<p>mudando de rotinas, mas a sala do 1 ano tem sempre os mesmos horários, a sala de 2 anos a mesma coisa, e assim sucessivamente”</p>	<p>sofre grandes alterações. As horas de refeições, sestas e higiene são sempre as mesmas”</p> <p>“Depois adaptamos é a rotina da sala aos grupos, os momentos de atividade, de tempo no exterior, de brincadeira livre, esses tempos são ajustados”</p>	<p>educadoras que estão com os grupos”</p> <p>“pode variar na realização de atividades, às vezes em termos de horas”</p> <p>“mas por norma vai-se mantendo”</p> <p>“Não existem grandes variações nas rotinas em qualquer uma das salas, por vezes pode haver pequenos acertos, mas nada relevante. Se for de extrema importância para o grupo de crianças sem dúvida que se deve alterar”</p>
--	---	---	--	--	---	--	--

	<p>exemplo, decidir que “estes” podem ir almoçar um bocadinho mais tarde ou que podem ter um bocadinho mais tempo de brincadeira de manhã, podemos ajustar aqui”</p>						
<p>As rotinas são iguais em todas as salas de creche?</p>	<p>“Não, porque são um bocadinho ajustadas às idades”</p> <p>“As rotinas são ajustadas, se bem que há um formato bastante semelhante”</p>	<p>“Não, não são exatamente iguais porque eles têm necessidades diferentes e têm horários diferentes e idades diferentes”</p>	<p>“É sim, e também é igual à sala dos 3 anos porque também dormem a sesta”</p>	<p>“Aspetos relacionados com as atividades, por exemplo, diferem de sala para sala, até porque as crianças são todas diferentes, têm idades diferentes e necessidades diferentes. Relativamente aos momentos de sesta,</p>	<p>“a rotina é organizada de acordo com as idades de cada sala, sendo esta instituída pela instituição e não pela educadora da sala. Mas não diferem muito, a única coisa que difere são as horas a que vão almoçar, como só existe um</p>	<p>“Sim, todas as salas de creche estão dependentes dos mesmos horários. Vamos almoçar às mesmas horas e vamos para a sesta às mesmas horas”</p>	<p>“Sim, as rotinas são mais ou menos as mesmas, porque acabamos por estar todas, como já lhe disse, de certa forma, dependentes dos horários da instituição, do acolhimento, das refeições, da sesta”</p>

				tudo o que sejam refeições e atividades extracurriculares, sim, são idênticos a todas as salas de creche”	refeitório e é pequeno, primeiro vão os da sala do 1 ano, depois os da sala dos 2, depois os 3 anos e assim sucessivamente”		
O educador pode alterar livremente a rotina da sua sala, se sentir necessidade?	“Está, sim”	“temos um bocadinho de autonomia e podemos construir as nossas próprias rotinas, se bem que temos alguns limites relacionados com os horários”	“sempre que há necessidade nós adaptamos e temos liberdade para o fazer, desde que seja possível fazer-se estas alterações na cozinha e não existam grandes obstáculos, é possível adaptar em prol do bem estar da criança, sim”	“Sim, mas não sempre” “É algo que tem de ser falado entre a educadora, a coordenadora e os pais” “se quiser levar o grupo para ir lanchar mais cedo, mesmo que acordem muito antes da hora do lanche, não posso, porque estamos dependentes de horários exteriores. A mesma coisa	“Já me aconteceu deparar-me com essa situação, tinha uma criança que não dormia a sesta e tentei arranjar soluções [. . .] mas não me deixaram [. . .]. Posso fazer sugestões, mas tem que ser tudo aprovado pela diretora da instituição”	“Caso nos deparemos com uma necessidade de alteração, penso que sim, poderíamos alterar livremente”	“estamos livres para o fazer, sim.”

				relativamente à hora do almoço, só posso dar o almoço às crianças quando a comida chega.”			
Ponto de vista no que respeita às rotinas pedagógicas em creche	<p>“são essenciais porque nos transmitem alguma segurança e permitem à criança saber com o que pode contar”</p> <p>“dá-lhes alguma segurança e dá-lhes também alguma autonomia”</p> <p>“Quando eu chego de manhã eles sabem que é para ir sentar para comer a bolacha, depois do</p>	<p>“é uma parte fundamental do trabalho em creche”</p> <p>“permite que as crianças se sintam confiantes, se sintam seguras, se sintam autónomas, porque já sabem e conseguem prever o que vai acontecer ao longo do dia”</p> <p>“sem rotinas, o próprio trabalho das educadoras ficava comprometido”</p>	<p>“é importantíssimo [...], porque eles já sabem com o que contam, já sabem o que vão fazer”</p> <p>“não estão perdidos e têm um fio condutor, sabem o que vai acontecer a seguir”</p> <p>“uma rotina cria autonomia automaticamente, são duas coisas questão sempre interligadas”</p>	<p>“é muito importante para as crianças terem rotinas [. . .] para os ajudar a organizarem-se temporalmente, ajuda-os também a serem mais autónomos, pois sabendo o que têm de fazer a seguir já o podem fazer mais autonomamente”</p>	<p>“As rotinas em creche são uma forma de organizar o dia das crianças e o trabalho que desenvolvemos com elas”</p> <p>“As rotinas nestas idades são essenciais para que as crianças se consigam organizar, para que possam ser mais autónomas e para que se sintam mais seguras na creche”</p>	<p>“as rotinas vão proporcionar às crianças uma sequência de acontecimentos que elas seguem e compreendem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura de acontecimentos do dia, que lhes permite antecipar os acontecimentos que se vão seguir”</p> <p>“funcionando como uma estrutura de segurança e</p>	<p>“É importante para as crianças nestas idades, vão aprendendo e desenvolvendo através das rotinas até para organização espacial e temporal”</p> <p>“Apesar de também ser importante sair da rotina de vez em quando, para não se sentirem perdidas quando acontece alguma coisa</p>

	<p>almoço sabem que é para ir para a casa de banho, sentarem-se no chão para lavar as mãos e a boca e isto dá-lhes esta segurança e isto é a principal importância das rotinas”</p> <p>“sempre com alguma flexibilidade, eu acho que também não devemos ser demasiado rígidos com nada e tem que existir abertura para ajustes, porque pode haver um dia diferente”</p>	<p>“facilita o trabalho dos educadores”</p>	<p>“é de extrema importância, desde que seja flexível”</p> <p>“até para nós, educadoras, é essencial”</p> <p>“Não quer dizer que tenha que ser aquela rotina rígida, inflexível e “aquela hora tem que ser aquilo”, mas é muito importante para eles se organizarem. E claro, acho muito importante que as educadoras tenham esta noção de flexibilidade, mas não são todas que têm, infelizmente,</p>		<p>“devem ir sendo instituídas à medida que se conhece melhor o grupo, para que assim possam ser o mais adequadas aos seus interesses e necessidades, tanto quanto possível”</p>	<p>promovendo também a sua autonomia”</p> <p>“Apesar da rotina dar estabilidade à criança, o educador deve considerar e tentar adequar a rotina sem prejudicar o íntimo e o bem-estar de cada criança”</p>	<p>diferente, por algum motivo.”</p> <p>“é fundamental para a autonomia das crianças, e de certo modo para se sentirem mais seguros ao serem deixados na creche, porque passado uns dias já sabem o que vai acontecer, com o que podem esperar e isso dá-lhes mais confiança”</p>
--	---	---	--	--	--	--	---

			não acontece muitas vezes”				
Desvantagens /aspectos menos bons da implementação de uma rotina	<p>“não vejo desvantagens nas rotinas , a não ser que as rotinas sejam rígidas”</p> <p>“se calhar é uma desvantagem das rotinas, se calhar as rotinas não nos permitem, ou a estrutura orgânica da instituição não nos permite [respeitar as individualidades de todas as crianças], por muito que se queira”</p>	“não existem desvantagens”	<p>“acho que, acima de tudo, é muito importante existirem rotinas”</p> <p>“Não quer dizer que não exista uma coisa ou outra que poderia ser alterada, mas pronto”</p>	“O facto de, por vezes, a rotina da sala poder não corresponder ao ritmo de cada criança, principalmente na fase de adaptação à escola”	<p>“acho as rotinas essenciais, no entanto, muitas vezes, quando não se implementam da melhor forma, acabam por trazer mais desvantagens do que vantagens. Quando não há abertura à flexibilidade, a rotina acaba por comprometer o conforto e a felicidade das crianças”</p>	<p>“Desvantagens não vejo nenhuma”</p> <p>“a rotina só traz vantagens, e é essencial, tanto para as crianças como para as próprias educadoras”</p>	<p>“A desvantagem que me vem logo à cabeça é o facto de, às vezes, quando alguma coisa acontece de maneira diferente, eles sentem-se perdidos, ficam completamente desorganizados”</p> <p>“embora seja muito importante seguir uma certa rotina, também é bastante importante sair da rotina de vez em quando”</p>
Considera a rotina da sua sala adequada às necessidades	“eu acho que está adequada a todos, sim”	“Sim, senão não a tinha implementado, julgo ser a maneira que eu acho que	<p>“Acho que sim”</p> <p>“Sempre que vejo que há qualquer</p>	<p>“ Penso que sim”</p> <p>“se for necessário eu posso sempre</p>	“Não, apesar de tentar adaptar algumas rotinas às necessidades do	“Penso que sim, que está adequada”	“para já julgo estar adequada”

<p>individuais de todas as crianças?</p>		<p>serve melhor as necessidades das minhas crianças”</p>	<p>coisa que se pode mudar, eu mudo”</p>	<p>tentar alterar um bocadinho”</p>	<p>grupo, nem sempre é possível porque estas não foram organizadas por mim”</p>		
<p>Perspetiva relativamente à importância de respeitar o ritmo individual de cada criança</p>	<p>“Eu acho que é muito importante se a criança não viver em grupo”</p> <p>“nós não conseguimos”</p> <p>“isto é praticamente impossível em qualquer instituição, a não ser que sejam instituições que tenham muito poucas crianças e muitos funcionários”</p> <p>“Nem fisicamente nem humanamente</p>	<p>“Eu tento, na minha sala, respeitar os diferentes ritmos o máximo possível”</p> <p>“penso que tentamos e conseguimos atender ao maior número de individualidades, ao maior número de processos de desenvolvimento”</p>	<p>“cada caso é um caso, cada criança têm a sua maturidade e temos que ter isso sempre muito claro e muito presente. Sempre. Não somos todos iguais e não temos que exigir que sejam todos iguais”</p> <p>“A minha perspetiva é [...] nem sempre se consegue. Na teoria, é muito bonito e é tudo muito bonito no papel, mas nem</p>	<p>“a entrada na escola já é uma grande mudança, e a mudança de horários iria complicar ainda mais o processo de adaptação”</p> <p>“se a criança não dormiu nada durante a noite eu prefiro que ela durma um bocado, numa ponta da sala para descansar do que ela ter que esperar pela hora da sesta. Prefiro arriscar que ela não</p>	<p>“acho essencial, em creche, respeitar-se cada criança. No entanto penso que não é o que acontece na maioria das instituições. Há hora para lavar as mãos, hora para comer, hora para levantar da mesa... Normalmente as crianças têm tempo para almoçar, tempo para lanchar, tempo para dormir a sesta. Tudo tem um tempo contado”</p>	<p>“cada criança tem o seu ritmo, tal como cada adulto”</p> <p>“Quando estabelecemos uma rotina de sala, esta deve considerar sempre o íntimo de cada criança”</p> <p>“É muito difícil ter um grupo de 17/18 crianças de 1 ano ou 2 anos sem uma rotina mais ou menos igual para todos, não dá para trabalhar de outra maneira. Ou isso ou</p>	<p>“Para mim está acima de tudo”</p> <p>“não somos todos iguais e as crianças também não e por isso temos o dever de respeitar o seu ritmo e o seu tempo”</p>

	<p>tenho recursos. Às vezes estas coisas não me permitem respeitar assim tanto a individualidade de cada criança.”</p> <p>“É importante, mas depois eles também têm que se ajustar ao grupo”</p>		<p>sempre se consegue”</p> <p>“hoje trabalhei muito com esta, amanhã vou estar mais com esta [. . .] cabe-nos a nós ir gerindo”</p>	<p>durma a sesta depois, porque sei que ela precisa naquele momento”</p> <p>“Quando as crianças são muito pequeninas é muito importante respeitar os seus ritmos. Todos são diferentes e todos vêm com horários diferentes de casa. Contudo eles também têm que se ir habituando a alguns horários da escola”</p>		<p>menos crianças por sala, ou mais adultos”</p>	
<p>Considera ser, efetivamente, possível respeitar as individualidades</p>	<p>“Em algumas coisas é, por exemplo, na execução de atividades”</p>	<p>“Eu acho que sim”</p> <p>“no essencial e no que eu considero importante, sim. Perante as limitações de</p>	<p>“A 100% não é, não... pelo menos do meu ponto de vista, não é. Estaria a mentir se dissesse</p>	<p>“Nem sempre, e muito se deve ao facto de serem pouco adultos para o numero total de crianças”</p>	<p>“Não acho real, nem possível que numa sala de creche cada criança possa ter o seu horário para tudo”</p>	<p>“Claro que sim, para mim não existe rotina sem respeitar o íntimo de cada criança”</p>	<p>“Claro que é possível e em creche ainda mais porque não existe tanta preocupação</p>

<p>de todas as crianças?</p>	<p>“em muitos aspetos dá para respeitar essa individualidade”</p> <p>“as rotinas não nos permitem ou a estrutura orgânica da instituição não nos permite [respeitar as individualidades de todas as crianças], por muito que se queira”</p>	<p>recursos materiais, físicos e humanos, eu até acho que nós conseguimos atender às necessidades de todas as crianças”</p>	<p>que sim, que a 100% é possível”</p> <p>“Como viu, tenho 18 crianças, 18 crianças com 1 e 2 anos, portanto, eu tento ao máximo, mas evidentemente nem sempre é possível, confesso. Só quem não está no direto é que não entende isso”</p>	<p>“Na Noruega, na instituição onde estive a estagiar, eram 4 adultos para 12 crianças e aí sim era possível, porque é mais fácil ouvi-los, ouvir o que têm para nos dizer, perceber o que precisam, de fazer coisas diferentes com cada um, de estar em sítios diferentes, consoante as suas necessidades”</p> <p>“Aqui, por vezes é difícil, porque temos que estar sempre todos juntos”</p> <p>“Contudo acho que conseguimos</p>	<p>“no entanto cada educadora tem o dever de conhecer as individualidades de cada um e tentar ao máximo organizar uma rotina que respeite todos”</p> <p>“ No que diz respeito a atividades, na minha opinião, estas sim devem ser adequadas às necessidades de cada um”</p>	<p>“A rotina impera como um meio de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança e só faz sentido quando consideramos as necessidades de cada uma”</p>	<p>[. . .] em realizar atividades, em trabalhar certos temas mais específicos. Para mim a creche é essencialmente brincar, dar mimo, dar atenção e satisfazer as necessidades de cada criança.”</p>
-------------------------------------	---	---	---	---	---	--	---

				respeitar as individualidades noutros aspetos, nomeadamente nas atividades que realizamos, nos materiais que utilizamos ou na disposição da sala e dos seus materiais”			
Considera a transição do berçário para a creche (sala 1 ano) adequada?	Não foi feita esta pergunta	<p>“Considero adequada, sim”</p> <p>“considero que seja um modelo muito parecido, a única diferença que eu vejo é o facto de no berçário existir uma sala à parte para dormir”</p>	<p>“acho que deveria de existir uma sala intermédia, sim”</p> <p>“Acho que na sala de berçário as crianças estão até ao momento em que aprendem a andar e assim que aprendem a andar havia uma sala intermedia para onde os passavam”</p>	<p>“são modelos muito diferentes e é uma adaptação muito grande”</p> <p>“as crianças que vêm dos berçários para aqui, têm de fazer algumas adaptações, sim, nomeadamente nas suas rotinas e, por vezes, no inicio não é fácil”</p>	<p>“A transição é bastante brusca, no entanto percebo que as educadoras não tenham tempo nem capacidade para possibilitar que cada criança coma ao seu ritmo, ou que vá dormir ao seu ritmo porque, por norma, o número de crianças não o permite”</p>	<p>“Talvez seja um pouco brusca, sim. Mas sinceramente não dá para ser de outra maneira. No berçário há 6/7 crianças e na minha sala tenho 16. Não consigo adotar o mesmo modelo que elas usam no berçário”</p> <p>“no entanto, também lhes faz</p>	<p>“Acho adequada, sim. Lá está, se o educador tiver a sensibilidade para tentar ajustar o dia-a-dia da sala às necessidades de cada criança, acho que é possível atenuar esta diferença”</p> <p>“as crianças adaptam-se sempre</p>

			<p>“mantinham-se as mesmas rotinas”</p> <p>“Acho que era importante haver uma sala transitória onde aí sim, iríamos começar a trabalhar as rotinas e os horários com muita calma, porque com bebês temos que ter sempre muita calma”</p>	<p>“Contudo sinto que as crianças que vêm de creches adaptam-se mais facilmente do que as que vêm de casa”</p>		<p>bem irem aprendendo a estar em grupo, aprendem a ser mais pacientes e mais compreensivos, e isso também é importante”</p>	<p>muito bem e bastante rápido”</p>
<p>Considerava pertinente prolongar o modelo de berçário até mais tarde?</p>	<p>Não foi feita esta pergunta</p>	<p>“Não, porque há diferenças, mas não considero que sejam significativas”</p>	<p>“Não sei se seria viável e não sei se seria assim uma coisa tão boa, sou sincera. Acho que iam ficar muito “bebézões”, acho que é importante mudarem para uma sala onde vamos começar a trabalhar</p>	<p>“Sim, principalmente na sala de 1 ano, para poderem ter e fazer uma transição mais suave”</p> <p>“Na sala dos 2 anos acho que é importante que as rotinas sejam um pouco mais</p>	<p>“Sim, sem dúvida, pelo menos até aos 2 anos”</p>	<p>“Não”</p> <p>“apesar de tudo também lhes faz bem começarem a ter uma organização temporal mais estruturada”</p>	<p>“Na medida em que se devia reduzir o número de crianças nas salas, sem duvida. Por norma temos demasiadas crianças para o número de adultas e torna tudo muito mais difícil, torna mais difícil dar a</p>

			<p>com rotinas mais fixas, acho muito importante”</p>	<p>marcadas e fixas, para que a transição para a sala dos 3 anos corra bem e seja mais fácil”</p> <p>“Considero também importante pelo facto de as crianças com 2 anos no ano seguinte terão um experiência diferente, na sala dos 3 anos, e precisam de ter todos com a mesma rotina, de ter os mesmos horários de sesta e refeições. Desta forma, durante esse ano estão a habituar-se a essa rotina que vão ter no ano seguinte”</p>			<p>atenção que cada um precisa”</p> <p>“Relativamente ao resto, acho que alguma mudança também é importante”</p> <p>“era uma mais valia [existir uma sala à parte, onde as crianças fizessem a sesta], sim, há sempre crianças que não precisam de dormir tanto tempo e acabam por ter de ficar nas camas à espera das outras crianças. Mas pronto, não existindo também não é muito problemático,</p>
--	--	--	---	---	--	--	--

				“Relativamente a crianças com menos de 2 anos eu acho essencial que se respeite o horário deles, o tempo, o ritmo de cada um, e se eles precisarem de ir dormir mais cedo irem”			digamos assim, as crianças acabam por se habituar bem”
Na sua opinião, de acordo com a sua experiência e percepção acerca da organização das creches (na generalidade) em Portugal, acha que existe uma “pré-escolarização” da creche? Acha que é algo que acontece?	Não foi feita esta pergunta	“ Não”	“Acho sim, acho que há muitas colegas que o tentam fazer” “na creche o mais importante de se trabalhar é o mimo e brincar”	“Sim” “Acho que, muitas vezes, está-se demasiado focado nas atividades, no que fica nos dossiês, no que temos que mostrar aos pais” “Eu prefiro ir passear, brincar, mostrar e experienciar	“Sem dúvida. Nós em Portugal temos um grande problema, na minha opinião: passamos os dois anos de creche a preparar as crianças para o jardim de infância, passamos o jardim de infância a preparar as crianças para a escola primária, e assim sucessivamente”	“ Não, não acho” “são tipos de trabalho muito diferente e isso está bem presente”	“Acho que sim, infelizmente existem muitos sítios onde a prioridade é encher os dossiês, os corredores e as paredes das salas com trabalhos bonitos” “Creche é para brincar, para dar atenção, para dar beijinhos e abraços, para mimar e por

				<p>diferentes materiais naturais do que estar dentro da sala a fazer atividades com as crianças”</p> <p>“não quer dizer que não seja importante fazer atividades, mas devem ser feitas de acordo com os interesses das crianças”</p>			<p>vezes essa parte essencial para as crianças fica esquecida”</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO Q – Transcrição da entrevista à Educadora 1 (E1)

CM – Estagiária CM

E1 – Educadora

CM: Fale-me um pouco sobre o seu percurso formativo.

E1: Eu sou educadora de infância, formada na escola superior de educação de Santarém, acabei no ano de 1994. Tirei a minha formação inicial lá e tirei o meu complemento de formação, que equivale à licenciatura, lá também, uns anos mais tarde, quando abriram os cursos de complemento.

CM: Têm alguma formação especializada em creche?

E1: Não, especializada em creche não.

CM: E alguma vez sentiu ou sente necessidade?

E1: Não, penso que a formação mais enriquecedora que podemos ter é a experiência pessoal e é com a experiência que vamos aprendendo, vamos vendo o que resulta melhor e pior e vamos construindo a nossa prática.

CM: Fale-me um pouco sobre o seu percurso profissional.

E1: Sou educadora há 22 anos, e sempre estive nesta instituição. Já passei pelas duas valências, creche e pré-escolar e considero muito enriquecedor trabalhar nas duas e não nos cingirmos apenas a uma.

CM: Quantos anos exerceu na valência de creche?

E1: Destes 22 anos pelo menos 10 anos.

CM: Estes anos que exerceu em creche, foram uma escolha pessoal ou foi devido à organização própria da instituição?

E1: Esta instituição funciona com regime de rotatividade: começamos com as crianças com 1 ano, não há educadora no berçário, e levamos até aos 5 anos.

CM: Globalmente como vê o trabalho em creche?

E1: Têm desafios diferentes, gosto muito de trabalhar em creche porque é um desafio diferente e porque começamos a vê-los fazer tudo: andar, falar, a serem mais autónomos, a controlar os esfíncteres, todas essas pequenas coisas que acontecem tão rápido nestas

idades nos acabamos por fazer parte desse crescimento. Também gosto muito do trabalho em creche porque acho que é um trabalho muito afetivo, ou seja, gosto de trabalhar os afetos porque as crianças sentem-se muito mais seguras e acabam por depender de nós mas saber também com o que podem contar e é muito gratificante uma criança de 1 e 2 anos depender de nós mas no fundo ser autónoma ao mesmo tempo, sabendo que nós estamos lá e que somos o suporte afetivo deles.

CM: Em relação a esta instituição, quem é responsável pela organização das rotinas na valência de creche? Já estão implementadas ou são alteradas todos os anos?

E1: Não, normalmente não são alteradas porque já estão implementadas, porque nós dependemos de horários. Para a hora de almoço, dependemos dos horários da cozinha, porque somos nós que confeccionamos as nossas refeições: a cozinha têm um horário para confeccionar refeições para creche e outra posterior para JI, por isso dependemos de horários.

Quanto à sala, temos um bocadinho de autonomia e podemos construir as nossas próprias rotinas, se bem que temos alguns limites relacionados com os horários. Mas dentro da nossa própria sala nos temos autonomia: se eu quero fazer o reforço de alimentação de uma determinada maneira, tenho autonomia para o fazer, se quero que eles durmam a sesta de uma determinada maneira, tenho autonomia para o fazer: tudo isto não depende diretamente de mais ninguém. No entanto temos momentos em que dependemos de horários estipulados e temos que cumprir: acolhimento, reforço da manhã, refeições, sestas e a saída tudo isto depende do horário já estipulado. De resto temos autoridade para fazer as nossas próprias rotinas.

CM: Então as rotinas não são iguais para as diferentes salas da creche?

E1: Não, não são exatamente iguais, porque eles têm necessidades diferentes e têm horários diferentes e idades diferentes, por isso são ajustadas aos grupos consoante estes aspetos.

CM: Fale-me um pouco sobre a questão das rotinas em creche... Qual a importância que atribui à rotina em creche?

E1: Eu acho que a rotina é uma parte fundamental do trabalho em creche. É a rotina que permite que as crianças se sintam confiantes, se sintam seguras, se sintam autónomas, porque já sabem e conseguem prever o que vai acontecer ao longo do dia. E claro que sem rotinas, o próprio trabalho das educadoras ficava comprometido.

CM: E considera existir alguma desvantagem/desvantagens do estabelecimento de uma rotina em creche?

E1: Não, eu acho que não existem desvantagens porque as rotinas são criadas e acabam por oferecer às crianças um ambiente mais seguro, a possibilidade de saberem o que se espera

deles, de se conseguirem organizar mentalmente, saberem que a determinadas horas são feitas determinadas tarefas e que essas tarefas têm que ser cumpridas e assim não os apanhamos desprevenidos. Para além disso, também facilita o trabalho dos educadores porque não podemos só contar com uma criança e acolhemos o maior número de necessidades individuais das crianças, mesmo estando num grupo.

CM: Relativamente à rotina da sua sala, considera estar adequada a todas as crianças?

E1: Sim, senão não a tinha implementado, julgo ser a maneira que eu acho que serve melhor as necessidades das minhas crianças, em particular.

CM: Se tivesse acesso a outro tipo de condições, nomeadamente no que respeita, por exemplo, a infraestruturas e recursos humanos, alterava algum aspeto da rotina da sua sala?

E1: Mudaria apenas a hora da sesta, porque conseguimos todos perceber que há crianças que não têm sono à hora a que nos fazemos a sesta. No entanto, não considero ser nenhuma desvantagem irem dormir todos ao mesmo tempo. Se calhar, se houvesse outro espaço, se todas as sala de creche tivessem um dormitório, conseguíamos fazer com que as crianças fossem dormir apenas à hora a que se mostram com sono, ou o tempo de sesta que efetivamente cada um necessita. Mas o facto de irem todos para a cama à mesma hora também não é prejudicial para eles, em casa também têm horários e rotinas a cumprir e criança acaba por se habituar, no entanto se tivéssemos um espaço para a sesta, não os punha todos a dormir ao mesmo tempo.

CM: É muito comum ouvir-se falar sobre a importância de respeitar os ritmos e individualidades de cada criança. Tendo em conta a sua experiência, qual é a sua perspetiva em relação a este assunto?

E1: Eu tento, na minha sala, respeitar os diferentes ritmos o máximo possível. Na minha sala, por exemplo, as crianças fazem anos no mesmo ano civil, mas alguns fazem no início do ano e outros no final, o que quer dizer que há aqui grandes diferenças de idades. O que nós fazemos é respeitar, sabemos que as crianças mais novas ainda não são autónomas para comer, precisam de ajuda com a locomoção, enquanto as mais velhas têm uma autonomia muito maior e tentamos proporcionar coisas diferentes, materiais diferentes, brincadeiras diferentes, que nos consigamos adaptar ao desenvolvimento daquelas crianças. No geral, penso que tentamos e conseguimos atender ao maior número de individualidades, ao maior número de processos de desenvolvimento.

CM: Tendo em conta a sua experiência, considera que, efetivamente, é possível respeitar todas as crianças e todas as suas individualidades?

E1: Eu acho que sim. Quer dizer, se me pergunta se conseguimos todas as necessidades, a 100%, talvez lhe direi que não, mas no essencial e no que eu considero importante, sim. Perante as limitações de recursos materiais, físicos e humanos, eu até acho que nós conseguimos atender às necessidades de todas as crianças.

CM: Agora gostava de ouvir a sua perspetiva em relação às diferenças entre as salas de berçário e as salas de creche. Como sabemos no berçário os grupos são muito mais pequenos, existe geralmente uma sala à parte onde as crianças dormem quando necessitam, os horários de refeições são bastante mais flexíveis, etc...

No seu ponto de vista, acha que a transição dos modelos adotados em berçário para os modelos adotados numa sala de creche é adequada? Acha a mudança brusca? Como vê esta transição?

E1: Não, penso que não. Pelo menos aqui, considero que seja um modelo muito parecido. Aqui temos momentos em que temos horários para cumprir e estamos dependentes das senhoras da cozinha, por exemplo. Mas a única diferença que eu vejo é o facto de no berçário existir uma sala à parte para dormir e na sala de 1 e 2 anos não existe. Depois temos também um espaço específico onde as crianças da creche comem, exterior à sala, enquanto os bebés de berçário comem na sala. Relativamente aos horários, basicamente são os mesmos, com a variante que os de creche almoçam mais tarde e vão também para a sesta muito mais tarde, porque os meninos do berçário também têm necessidades diferentes, têm mais necessidade de dormir, fazem sestas a meio da manhã e depois da sesta, se o bebé precisar de dormir à tarde, também pode dormir à tarde. É a mesma coisa em creche, se eu tiver uma criança que, por qualquer razão precisa de dormir a meio da manhã, eu coloco-a a dormir porque sei que a hora do almoço vai correr muito melhor, a hora da sesta também vai correr melhor e, no fundo, o dia todo vai correr muito melhor. A mesma coisa à tarde, se for preciso também colocamos uma criança que precise a dormir, mesmo se já dormiu a sesta. Não queremos que a criança esteja com tanto sono, que fique chateada por querer dormir e não a deixarem descansar que depois o resto do dia corra mal, e por vezes basta 15/20 minutos, o que não vai influenciar assim tanto a rotina da sesta, mas acaba por influenciar todo o dia, para essa criança.

CM: Sendo assim, nesta instituição considera que não há grandes diferenças nos horários do berçário comparativamente aos horários em creche.

E1: Há diferenças, mas não considero que sejam significativas.

CM: Sendo assim, não falando no caso desta instituição em particular, mas de acordo com a experiência e percepção da organização das creches (na generalidade) em

Portugal, acha que faz sentido falar numa “pré-escolarização” da creche? Acha que é algo que acontece?

E1: Não. Acho que as rotinas são muito importantes, são boas para as crianças e para os educadores, porque temos que estruturar o dia e tanto para eles, como para nós, é benéfico porque acaba por nos facilitar o trabalho, porque sabemos que estamos a tentar cumprir as necessidades deles, acabando por lhes proporcionar um ambiente mais seguro onde eles estão melhor com a rotina e estando eles melhor, é muito mais fácil para nós estarmos com outra disposição a fazer o nosso trabalho e as coisas diárias que temos que fazer, as atividades, estando eles bem, isso reflete-se em nós. Imagine que temos uma sala onde uma dorme agora porque tem sono, outra come “não sei quando” porque está com fome, depois outro que se não quer comer, não come e depois está cheio de fome ao lanche, nós também temos que saber viver em conjunto e se temos um grupo de 14 crianças, em que 7 estão bem e 7 não estão, não pode acontecer, vai influenciar a disposição do educadora e ambiente da sala, vamos ouvir choros, este choro vai irritar as crianças que até estavam bem e se as rotinas nos ajudam no nosso dia-a-dia, também ajuda a simplificar a vida da sala e isso acaba por nos ajudar a nós, educadores, e por isso acho que as rotinas são muito boas.

ANEXO R – Transcrição da entrevista à Educadora 2 (E2)

CM – Estagiária CM

E2 – Educadora

CM: Fale-me um pouco sobre o seu percurso formativo.

E2: Tirei o curso aqui, em Santarém, em 1996, mais tarde fiz o complemento de formação na área das expressões. Trabalhei em Lisboa, depois vim trabalhar para Santarém e aqui estou há muitos anos.

CM: Têm alguma formação especializada em creche?

E2: Não, a única formação que tenho foi o que aprendi no curso.

CM: E sente necessidade, ou alguma vez sentiu necessidade de ter alguma formação mais específica para creche?

E2: Sempre que se sente necessidade de algo, neste momento temos uma coisa muito boa que é a internet, vamos à internet ou procuramos formações e rapidamente fazemos uma formação e, sempre que possível, faço formações.

CM: Quanto ao seu percurso profissional, há quantos anos exerce a profissão, quantos anos trabalhou em creche?

E2: Sou educadora há 22 anos, sendo que de creche tenho 7 anos. Nesta instituição a partir deste ano letivo vai funcionar de forma diferente, mas antigamente pegávamos num grupo com 1 ano e acompanhávamos até aos 5 e quando iam para a escola, voltávamos para a sala de 1 ano. A partir deste ano passam a haver educadoras só de creche e educadoras só de

jardim. Este ano estou na sala dos 2 anos, para o ano volto para a sala de 1 ano e assim sucessivamente.

CM: E o que acha dessa mudança?

E2: Acho péssimo. Para já acho que há sempre educadoras que têm mais perfil para creche e outras para JI, todas nós somos diferentes e todas nós nos sentimos melhor e mais confortáveis num sitio do que noutro, sendo que o meu conforto é, sem duvida, o pré-escolar: dá-me imensa luta, a creche não é propriamente a minha “praia” e sinto que vou estagnar bastante neste modelo: 1 ano, 2 anos, 1 ano, 2 anos, pode ser que saia surpreendida, mas...duvido, tenho esperança que mude a direção e que mude também este modelo.

CM: Como vê o modelo em que o educador leva a criança desde o 1 ano até aos 5?

E2: Eu confesso que tenho uma opinião diferente, confesso que, a nível pessoal, como gosto muito mais de pré-escolar, gosto de pegar no grupo e seguir com ele pelo pré escolar, no entanto acho que não faz mal nenhum às crianças mudarem de educadora, acho que lhes abre um bocadinho a visão, deixam de ver sempre os mesmos defeitos e as mesmas qualidades na pessoa, porque depois já conhecem os nossos defeitos e qualidades e depois já brincam connosco e não lhes faz mal ter contanto com outras pessoas, acho que os ajuda imensos quando vão para a escola, já vão com uma visão de mais pessoas e acho que lhes abre imenso os horizontes e acho que depois se tornam pessoas que se desenrascam melhor porque lidaram com diferentes personalidades, tornam-se pessoas com uma maior facilidade em trabalhar com outras pessoas. É este o meu ponto de vista. Agora para mim é péssimo porque vou ficar estagnada em creche, que não é, de todo, a minha “praia”.

CM: Se me permite perguntar, porque é que foi feita esta alteração agora?

E2: Mudou porque o Ministério da Educação só vê o JI, não abrange a creche, o que significa que os subsídios para as educadoras em creches são uns e para as educadoras em JI são outros. A instituição está a atravessar um período um pouco complicado em termos monetários e então uma forma da instituição angariar mais dinheiro é colocar as educadoras com menos tempo de serviço em creche e as com mais tempo de serviço em JI, porque os subsídios são maiores e é uma forma de entrar mais dinheiro na instituição e das receitas serem maiores. Então as educadoras mais novas vão ficar todas em creche, sendo que as mais novas, neste caso, têm todas 20 e “tal” anos de serviço e todas a rondar os 50 anos de idade.

CM: De uma forma global, como vê o trabalho em creche?

E2: O trabalho em creche é muito gratificante, para quem gosta é muito gratificante. Todos os dias os estamos a ver a adquirir coisas novas, vê-los a aprender a andar, a aprender a falar, a encaixar as peças do *leggos*, os primeiros *puzzles*, a descoberta da *digitinta*, a descoberta

de tudo, é maravilhoso para quem gosta. Eu pessoalmente gosto muito de luta, de conversa, do vamos pesquisar, vamos investigar, alguém pergunta alguma coisa e nós vamos descobrir a resposta e é diferente em creche. Pessoalmente, creche é muito difícil para mim.

CM: Nesta instituição, quem é responsável pela organização das rotinas pedagógicas das salas de creches?

E2: Na teoria, a responsável pelas rotinas é a educadora da sala. Mas as rotinas são sempre iguais, de ano para ano, as rotinas são iguais. Começamos com o acolhimento a uma certa hora, depois sentamos para comer a fruta, depois conta-se uma história, a seguir são as atividades, depois começamos a arrumar a sala, fazer a higiene e a pôr as camas na sala e às 11h30 estamos a almoçar, sempre às mesmas horas e portanto este horário de rotina já está instituído há muitos anos e é controlado. Claro que há dias em que nos atrasamos 5/10 minutos, como é evidente, não estamos a trabalhar com papéis, mas sim a rotina é igual há muitos anos.

CM: E a rotina é igual em todas as salas de creche?

E2: É sim e também é igual à sala dos 3 anos porque também dormem a sesta. Pelo ministério da educação não deveriam dormir a sesta, no entanto aqui temos o pedido dos pais, os pais fizeram uma carta a pedir para eles dormirem e, caso apareça uma inspeção, temos uma carta que comprova que foram os pais que nos pediram a nós para eles dormirem e, portanto, fazem o mesmo horário que nós porque também fazem o repouso, porque nós achamos que é muito importante que eles durmam a sesta. Por mim, eles dormiam até aos cinco anos, acho importantíssimo e o argumento de que depois vão mal habituados para o 1º ciclo não faz sentido, assim que fizerem as férias de verão antes do ano letivo começar perdem logo essa rotina e adaptam-se muito bem. Se bem que eu acho que devíamos dormir a sesta mesmo em adultos, só faz é bem, nem que sejam 20/30 minutos, mas acho que descansar a cabeça faz tão bem, ficamos muito mais concentrado, é muito bom.

CM: Então já referiu que as rotinas se mantêm iguais de ano para ano, e sendo assim não existem propriamente critérios que sejam tidos em conta e utilizados para a construção das rotinas?

Não, já está instalada há muito muito tempo.

CM: E se a educadora de uma das salas sentir que precisa de fazer alguma alteração para adequar a rotina a determinadas especificidades do grupo, tem liberdade para o fazer? Alguma vez lhe aconteceu?

E2: Sim, posso até dar um exemplo que aconteceu comigo, não este ano porque o meu grupo costuma estar cá todo às 9h30, mas tenho anos em que o grupo entra mais tarde, por volta das 10h e nesses casos, não sento o grupo à hora habitual, 9h30, para começar a comer e

contar a história, vou estar a ser interrompida e acabo por perder a qualidade da história, do tema, portanto deixo-os brincar até mais tarde e sento-os depois mais tarde, ou seja, nós mudamos um bocadinho... Por exemplo, há também anos em que os meninos são muito “bebézões” e há necessidade de irem dormir um pouco mais cedo, tentamos dar-lhes o almoço mais cedo, combinar com as senhoras da cozinha e sempre que há necessidade nós adaptamos e temos liberdade para o fazer, desde que seja possível fazer-se estas alterações na cozinha e não existam grandes obstáculos, é possível adaptar em prol do bem estar da criança, sim.

CM: Gostava que me falasse um pouco sobre a questão das rotinas em creche

E2: Acho que é importantíssimo as rotinas, porque eles já sabem com o que contam, já sabem o que vão fazer, é como andar numa estrada e saber para onde se vai, não andar perdido de um lado para o outro. Eles sabem que aquela hora têm que se sentar, não estão perdidos e têm um fio condutor, sabem o que vai acontecer a seguir, portanto acho que é *super* importante as rotinas em creche, até para nós, educadoras, é essencial, e eu até digo mais, para nós pessoas e seres humanos... quando há algo que foge da nossa rotina ficamos...é sempre importante e uma mais valia, até mesmo para a autonomia: uma rotina cria autonomia automaticamente, são duas coisas questão sempre interligadas.

CM: No seu ponto de vista, e tendo por base a sua experiência, reconhece alguma desvantagem ou algum aspeto menos bom da rotina?

E2: eu acho que, acima de tudo, é muito importante existirem rotinas em creche. Não quer dizer que não exista uma coisa ou outra que poderia ser alterada, mas pronto, acho que é muito importante haver. Em pré-escolar podemos quebrar as rotinas facilmente, em creche eu acho que é de extrema importância, desde que seja flexível.

CM: Relativamente à rotina da sua sala, em particular, considera-a adequada às necessidades e individualidades de todas as crianças?

E2: Acho que sim, mal de mim se não achasse. Sempre que vejo que há qualquer coisa que se pode mudar, eu mudo. Tenho muito essa consciência, quando há alguma coisa que não está a correr bem, vamos mudar. Por exemplo, há crianças que não querem ir à casa de banho quando chegam, outras querem logo ir assim que entram na sala, portanto a rotina acaba por ser individualizada para cada um. Tenho um menino que gosta de ficar de fralda até por volta das 10h30, porque ainda não consegue ter maturidade para ir fazer o cocó ao bacio, é tranquilo, quando faz, vamos trocar e já fica de cueca o resto do dia, não tem que ser.... Portanto, dentro da rotina cada um tem a sua, individualizada, sem dúvida. E mesmo quando estou na sala de 1 ano, não tenho pressa nenhuma em tirar as fraldas logo quando têm um ano, não, como as minhas colegas. Eles têm o ritmo deles, e não me chateia nada

mudar fraldas o tempo que for preciso até achar que eles estão com maturidade suficiente para começar a usar o bacio. Tenho um menino com 3 anos de fralda e uma pequenina com um ano e “pico” que já faz tudo na sanita e já pede para ir fazer, portanto, cada caso é um caso, cada criança têm a sua maturidade e temos que ter isso sempre muito claro e muito presente, sempre, não somos todos iguais e não temos que exigir que sejam todos iguais.

CM: É muito comum ouvir-se falar sobre a importância de respeitar os ritmos e individualidades de cada criança. Tendo em conta a sua experiência, qual é a sua perspectiva em relação a este assunto?

E2: A minha perspectiva é que isso é tudo muito bonito e quando conseguimos, conseguimos, mas nem sempre se consegue. Na teoria, é muito bonito e é tudo muito bonito no papel, mas nem sempre se consegue. Como viu, tenho 18 crianças, 18 crianças com 1 e 2 anos, portanto, eu tento ao máximo, mas evidentemente nem sempre é possível, confesso. Só quem não está no direto é que não entende isso. É muito fácil impor regras e afirmar essas coisas todas, mas no direto, no dia-a-dia muitas vezes não é possível. Tentamos ao máximo, agora cabe-nos a nós também ter isso em atenção: hoje dei muita atenção a esta criança, hoje trabalhei muito com esta, amanhã vou estar mais com esta, vou estar mais atenta a esta, cabe-nos a nós ir gerindo, também nos cabe a nós, educadoras, pedir também ajuda à auxiliar: “dá atenção agora aquela criança, porque eu não estou a conseguir”, “Vê lá o que se passa”, etc, cabe-nos a nós saber fazer um bom trabalho de equipa, porque se temos uma auxiliar na sala é uma mais valia. E em prol do bem-estar das crianças é fundamental. Nunca esquecendo quem é a educadora e quem é a auxiliar, mas também nunca esquecendo que o trabalho e o caminho pode ser feito de mãos dadas, juntas, em parceria.

CM: Sendo assim, já respondeu que não considera ser, efetivamente, possível respeitar estas individualidades...

E2: A 100% não é, não... pelo menos do meu ponto de vista, não é. Estaria a mentir se dissesse que sim, que a 100% é possível... tentamos, mas há sempre uma lacuna, há sempre uma falha...

CM: Vou agora falar-lhe um pouco de uma situação com a qual me deparei na prática: no meu grupo tinha um bebé de 1 ano que não dormia durante a noite, quando chegava à escola estava exausto e, evidentemente, só queria dormir. No entanto, os adultos acordavam esta crianças constantemente porque queriam que, tal como as outras, esta participasse nas atividades e também porque tinham receio que se dormisse de manhã, não ia dormir à hora da sesta. Como é de esperar, o dia desta criança era fortemente influenciado e todos os momentos da rotina até à hora da sesta tornavam-se situações de grande desconforto.

Se se deparasse com uma situação assim, como abordava a situação, que estratégias tentaria implementar?

E2: A primeira estratégia nessa situação é trabalhar os pais, porque a criança se não dorme é porque os pais não a sabem ensinar a dormir em casa. Cada vez mais temos pais muito permissivos, é difícil contrariar, é difícil dizer não, cansa e é difícil... é muito mais fácil dizer “não queres dormir, não dormes. Depois logo dormes no colégio” e na maioria das vezes, o que a minha profissão me têm dito e o que tenho constatado é que há meninos que chegam a andar sozinhos em casa durante a noite. Acima de tudo, temos que ensinar os pais a ensinarem as crianças a dormir, porque também se ensina: através da regra, da rotina. Nós não gostamos mais ou menos das crianças por lhes darmos regras e rotinas, pelo contrário, quanto mais regras lhes dermos, mais gostamos deles. Primeiro que tudo, temos que trabalhar os pais dessa crianças, temos que ajudar os pais a ensinar e depois não estava lá para ver, não posso julgar o trabalho da colega, mas o que eu faria era deixá-lo dormir um pouco de manhã porque imagino que chegue a um ponto em que apenas estamos a massacrar a criança e com isso estamos a afetar o nosso trabalho e o ambiente das outras crianças. Agora claro, quem perde é, de facto a criança, que talvez não assista a momentos importantes como o conto da história ou não participe em alguma atividade, mas penso que nesse caso, colocaria essa criança a dormir de manhã, sim.

CM: Agora gostava de ouvir a sua perspetiva em relação às diferenças entre as salas de berçário e as salas de creche. Como sabemos no berçário os grupos são muito mais pequenos, existe geralmente uma sala à parte onde as crianças dormem quando necessitam, os horários de refeições são bastante mais flexíveis...

E2: Sim, aqui no nosso berçário também funciona assim, sim...

CM: e o facto do número de crianças ser mais reduzido, que também nos permite fazer um trabalho mais individualizado com cada uma... Na sua opinião, considera que a transição da sala de berçário para a sala do 1 ano é adequada? Acha “brusca”?

E2: Se me está a perguntar se eu acho que deveria de existir uma sala intermédia, sim acho. Acho que na sala de berçário as crianças estão até ao momento em que aprendem a andar e assim que aprendem a andar havia uma sala intermedia para onde os passavam, sim acho.

CM: E nessa sala, a seu ver, deveriam manter-se as mesmas características da sala do berçário?

E2: Sim, mantinham-se as mesmas rotinas, mas as crianças que já andavam passavam para essa sala. Nós aqui não temos, mas acho que deve existir. Aqui passam logo do berçário para o 1 ano.

CM: E porque é que acha que essa transição é desadequada?

E2: Acho que era importante haver uma sala transitória onde aí sim, iríamos começar a trabalhar as rotinas e os horários com muita calma, porque com bebês temos que ter sempre muita calma.

CM: Não existindo, em muitos sítios, os recursos necessários para implementar esta sala de transição, acha que faria sentido prolongar o modelo de berçário até mais tarde? Por exemplo até aos dois anos existir então uma sala à parte onde as crianças pudessem ir fazer a sesta?

E2: Não sei, foi uma coisa que nunca questionei... não sei. Não sei se seria viável e não sei se seria assim uma coisa tão boa, sou sincera. Acho que iam ficar muito “bebézões”, acho que é importante mudarem para uma sala onde vamos começar a trabalhar com rotinas mais fixas, acho muito importante... não sei se não seria deixá-los ficar muito “bebézões”, não sei.

CM: Na sua opinião, de acordo com a sua experiência e perceção acerca da organização das creches (na generalidade) em Portugal, acha que faz sentido falar numa “pré-escolarização” da creche? Acha que é algo que acontece?

E2: Acho sim, acho que há muitas colegas que o tentam fazer, para ser sincera, acho que sim, infelizmente. E acho horrível, se acho que a escolarização do pré-escolar horrível, quanto mais numa creche. Acho que na creche o mais importante de se trabalhar é o mimo e brincar, brincar na rotina e brincar no mimo.

CM: Para finalizar, há alguma coisa que eu não perguntei ou mencionei e que ache importante referir?

E2: Não, acho que tocamos um pouco em tudo, mas sim, acho muito importante as rotinas, acho muito importante para eles aprenderem, acho. Não quer dizer que tenha que ser aquela rotina rígida, inflexível e “aquela hora tem que ser aquilo”, mas é muito importante para eles se organizarem. E claro, acho muito importante que as educadoras tenham esta noção de flexibilidade, mas não são todas que têm, infelizmente, não acontece muitas vezes.

CM: Claro, por vezes até os momentos de atividade pedagógica acabam por ser comprometidos, uma vez que muitas vezes observamos que numa dada atividade, os primeiros que a realizam têm sempre muita liberdade para levar o tempo que quiserem, mas as últimas crianças já não têm o mesmo tempo, já tem que ser mais “a despachar”, por vezes até nem são as próprias crianças a fazer o trabalho, e tudo porque se está a aproximar a hora de arrumar, ou a hora do almoço, etc...

E2: Ah sim... acontece tantas vezes... eu faço questão de dizer isso aos pais logo no início do ano. Eles não vão ver um portefólio cheio de trabalhos, um trabalho por dia, não. Já se sabe que são bebês e demoram o seu tempo a fazer as coisas, e já se sabe que não temos nem 5, nem 10, nem 15 meninos.. eu tenho 18! Portanto, não se faz agora, faz-se à tarde,

não se faz à tarde, faz-se amanhã ou no dia a seguir, não há problema nenhum. Os pais são logo avisados que realmente não vão ver uma pasta a transbordar de trabalhos, mas uma coisa eu garanto, todos os que lá estão com qualidade e todos são feitos apenas por eles, podem perguntar aos filhos como é que fizeram, porque é que fizeram, quando, porque eles sabem explicar tudo, sabem dizer qual é o meu, qual é o do amigo. E se o problema é os pais pensarem que as crianças não fazem atividades, que é muitas vezes a preocupação das coordenadoras e dos diretores das instituições, filmam-se as atividades que não resultam em trabalhos em papel e mostram-se aos pais, não há problema nenhum.

ANEXO S – Transcrição da entrevista à Educadora 3 (E3)

CM – Estagiária CM

E3 – Educadora

CM: Fale-me um pouco sobre o seu percurso formativo

E3: Eu fiz a minha licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Lisboa, posteriormente realizei o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Após terminar a minha formação e ter estado a trabalhar como educadora com crianças entre os 18 meses e os 2 anos, realizei um estágio profissional numa escola outdoor na Noruega.

CM: Têm alguma formação especializada em creche?

E3: Não

CM: Sente necessidade, ou alguma vez sentiu necessidade de ter alguma formação mais específica para creche?

E3: Sim, sinto que somos um pouco mal preparadas para trabalhar em creche. Pelo menos falo por mim, durante a minha formação sempre tive mais queda para pré-escolar do que para creche e quando comecei a trabalhar senti-me um pouco perdida. Mas foi um amor que se foi construindo e hoje em dia adoro o trabalho em creche.

CM: Quanto ao seu percurso profissional, há quantos anos exerce a profissão, quantos anos trabalhou em creche?

E3: 1 ano

CM: De uma forma global, como vê o trabalho em creche?

E3: Para mim trabalhar em creche é brincar muito com as crianças, respeitar o ritmo de cada criança e deixá-los serem autónomos. Penso que este seja um trabalho muito importante, mais do que fazer atividades um trabalho de estabelecer relações, entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, relações de confiança e afetividade.

CM: Na sua instituição, quem é responsável pela organização das rotinas pedagógicas das salas de creches?

E3: As educadoras são responsáveis pelas rotinas das suas salas, exceto o horário das refeições que está estipulado para todos as crianças da instituição e a sesta, porque dependemos do horário da instituição, os almoços são servidos a uma hora já estipulada, assim como os lanches, que acontecem depois da sesta.

CM: A rotina é igual em todas as salas de creche da sua instituição?

E3: Não, difere em alguns aspetos, por pequenos que sejam. Depende muito da abordagem da educadora. Aspetos relacionados com as atividades diferem de sala para sala, até porque as crianças são todas diferentes, têm idades diferentes e necessidades diferentes. Relativamente aos momentos de sesta, tudo o que sejam refeições e atividades extracurriculares, sim, são idênticos a todas as salas de creche.

CM: As rotinas das salas de creche da sua instituição são alteradas de ano para ano, ou mantêm-se iguais?

E3: Essa é uma decisão da educadora responsável pela sala, mas a maior parte da rotina mantém-se todos os anos, como o horário de entrada, os momentos de higiene, a hora das refeições e a sesta, por norma, são iguais de ano para ano, sim.

CM: Caso sejam alteradas, quais os critérios que são utilizados na construção das mesmas?

E3: As características do grupo em questão quando falamos dos horários relativos às atividades pedagógicas, ou à brincadeira livre, tudo o que estiver relacionado com horários exteriores à sala, como o almoço e a sesta, já está definido pela direção.

CM: Se a educadora de uma das salas sentir que precisa de fazer alguma alteração para adequar a rotina a determinadas especificidades do grupo, tem liberdade para o fazer? Alguma vez lhe aconteceu?

E3: Sim, mas não sempre. Tive uma vez uma criança com 18 meses, no período de adaptação, por vezes tinha que ir deitar-se mais cedo, porque ficava com muito sono, mas por exemplo, se quiser levar o grupo para ir lanche mais cedo, mesmo que acordem muito antes da hora do lanche, não posso, porque estamos dependentes de horários exteriores. A mesma coisa relativamente à hora do almoço, só posso dar o almoço aos miúdos quando a comida chega.

CM: Gostava que me falasse um pouco sobre a questão das rotinas em creche (qual a sua importância, quais os seus benefícios, ...)

E3: Penso que é muito importante para as crianças terem rotinas, principalmente as com 2 anos, para os ajudar a organizarem-se temporalmente (sequência da rotina), ajuda-os também a serem mais autónomos, pois sabendo o que têm de fazer a seguir já o podem fazer mais autonomamente, como saber que têm de ir para o refeitório, por exemplo. Considero também importante pelo facto de as crianças com 2 anos no ano seguinte terão um experiência diferente, na sala dos 3 anos, e precisam de ter todos com a mesma rotina, de ter os mesmos horários de sesta e refeições. Desta forma, durante esse ano estão a habituar-se a essa rotina que vão ter no ano seguinte. Relativamente à crianças com menos de 2 anos eu acho essencial que se respeite o horário deles, o tempo, o ritmo de cada um, e se eles precisarem de ir dormir mais cedo irem, como eu observei na Noruega. É importante para que eles se sintam bem na escola, estejam bem-dispostos, pois a entrada na escola já é uma grande mudança, e a mudança de horários iria complicar ainda mais o processo de adaptação. Contudo, não quer dizer que as rotinas não possam ser mudadas. Às vezes também é importante lidar com o imprevisto e fazer algo diferente.

CM: No seu ponto de vista, e tendo por base a sua experiência, reconhece alguma desvantagem ou algum aspeto menos bom da rotina?

E3: O facto de, por vezes, a rotina da sala poder não corresponder ao ritmo de cada criança, principalmente na fase de adaptação à escola.

CM: Relativamente à rotina da sua sala, em particular, considera-a adequada às necessidades e individualidades de todas as crianças?

E3: Penso que sim, como referi anteriormente, se for necessário eu posso sempre tentar alterar um bocadinho. É algo que tem de ser falado entre a educadora, a coordenadora e os pais, porque às vezes também os pais pedem para alterar as rotinas, principalmente nas horas de sono. Contudo, tento agir sempre para o bem-estar da criança, se por acaso, como aconteceu uma vez, a criança não dormiu nada durante a noite eu prefiro que ela durma um bocado, numa ponta da sala para descansar do que ela ter que esperar pela hora da sesta. Prefiro arriscar que ela não durma a sesta depois, porque sei que ela precisa naquele momento. As rotinas são muito importantes, mas também temos que olhar pelo bem-estar das nossas crianças.

CM: É muito comum ouvir-se falar sobre a importância de respeitar os ritmos e individualidades de cada criança. Tendo em conta a sua experiência, qual é a sua perspetiva em relação a este assunto?

E3: Na minha experiência na Noruega percebi realmente o que é respeitar os ritmos de cada criança, principalmente na sala de 1 ano, em que cada um dorme quando quer ou quando precisa. Quando as crianças são muito pequeninas é muito importante respeitar os seus ritmos. Todos são diferentes e todos vêm com horários diferentes de casa. Contudo eles também têm que se ir habituando a alguns horários da escola.

CM: Considera ser, efetivamente, possível respeitar as individualidades de todas as crianças? Porquê?

E3: Nem sempre, e muito se deve ao facto de serem pouco adultos para o numero total de crianças. Na Noruega, na instituição onde estive a estagiar, eram 4 adultos para 12 crianças e aí sim era possível, porque é mais fácil ouvi-los, ouvir o que têm para nos dizer, perceber o que precisam, de fazer coisas diferentes com cada um, de estar em sítios diferentes, consoante as suas necessidades. Aqui em Portugal, por vezes é difícil, porque temos que estar sempre todos juntos. Se estão a mudar as fraldas eu não posso descer com os que querem almoçar porque não posso ir sozinha com 10 ou mais crianças tão pequeninas. Contudo acho que conseguimos respeitar as individualidades noutros aspetos, nomeadamente nas atividades que realizamos, nos materiais que utilizamos ou na disposição da sala e dos seus materiais.

Gostava de ouvir a sua perspetiva em relação às diferenças entre as salas de berçário e as salas de creche. Como sabemos no berçário os grupos são muito mais pequenos,

existe geralmente uma sala à parte onde as crianças dormem quando necessitam, os horários de refeições são bastante mais flexíveis e o facto do número de crianças ser mais reduzido também nos permite fazer um trabalho mais individualizado com cada uma...

CM: Na sua opinião, considera que a transição (no que respeita às rotinas) da sala de berçário para a sala do 1 ano é adequada? Considera “brusca”?

E3: Na minha escola não há berçário, mas as crianças que vêm dos berçários para aqui, têm de fazer algumas adaptações, sim, nomeadamente à rotina e por vezes no início não é fácil. Contudo sinto que as crianças que vêm de creches adaptam-se mais facilmente do que as que vêm de casa. Mas sim, acho que são modelos muito diferentes e é uma adaptação muito grande.

CM: Considerava pertinente prolongar o modelo de berçário até mais tarde, nomeadamente para as salas de 1 e 2 anos? (Ou seja, continuar a existir uma sala à parte para dormir, continuar a existir flexibilidade relativamente às refeições, existir um número menor de crianças nas salas...)

E3: Sim, principalmente na sala de 1 ano, para poderem ter e fazer uma transição mais suave. Na sala dos 2 anos acho que é importante que as rotinas sejam um pouco mais marcadas, para que a transição para a sala dos 3 anos corra bem e seja mais fácil. Porém, considero que esse deveria ser o método usado sempre do berçário até ao secundário. O método de respeitar cada um, o ritmo de cada um.

CM: Na sua opinião, de acordo com a sua experiência e percepção acerca da organização das creches (na generalidade) em Portugal, acha que existe uma “pré-escolarização” da creche? Acha que é algo que acontece? (Isto é, acha que existe uma tendência para “pré-escolarizar” as salas de creche?)

E3: Sim. Como já disse, na minha sala o importante não são as atividades que se fazem ou que deveriam fazer todo os dias, mas respeitar cada um e se for preciso estar uma semana só a brincar, que assim seja. Acho que, muitas vezes, está-se demasiado focado nas atividades, no que fica nos dossiês, no que temos que mostrar aos pais. Eu prefiro ir passear, brincar, mostrar e experienciar diferentes materiais naturais do que estar dentro da sala a fazer atividades com as crianças. As crianças destas idades têm uma capacidade de atenção muito pequena, por isso acho mais importante que durante esse tempo estejam a ouvir uma história e depois façam outras coisas. Isto não quer dizer que não seja importante fazer atividades, mas devem ser feitas de acordo com os interesses das crianças, algo que eles consigam manipular sozinhos e que não seja algo obrigatório estar muito tempo focados, porque eles não têm essa capacidade.

CM: Para finalizar, há alguma coisa que eu não perguntei ou mencionei e que ache importante referir?

E3: Não, acho que não.

ANEXO T – Transcrição da entrevista à Educadora 4 (E4)

CM – Estagiária CM

E4 – Educadora

CM: Fale-me um pouco sobre o seu percurso formativo

E4: tirei a licenciatura no Escola superior de Educação de Lisboa e posteriormente o mestrado na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

CM: Têm alguma formação especializada em creche?

E4: Não

CM: Sente necessidade, ou alguma vez sentiu necessidade de ter alguma formação mais específica para creche?

E4: Sim. Durante a licenciatura além de ter tido muito poucos estágios, estes nunca foram em creche. Durante o mestrado realizei apenas um estágio de um mês em creche. Devido a isto sinto que, no que diz respeito à creche, tenho muito pouca formação e por vezes sinto necessidade, sim.

CM: Quanto ao seu percurso profissional, há quantos anos exerce a profissão, quantos anos trabalhou em creche?

E4: Estou a trabalhar há pouco mais de 3 anos e, em creche, trabalhei 2 anos.

CM: Trabalhar em creche foi uma escolha ou “imposição” da instituição?

E4: Foi uma escolha, porque quando comecei vim substituir uma educadora e já sabia que era para fazer uma substituição em creche, sim.

CM: De uma forma global, como vê o trabalho em creche?

E4: Sinto que, por não haver instituições públicas de creche, nós educadoras de creche temos de fazer apenas o que nos deixam fazer, o que muitas vezes passa por obedecer a um patrão, que muitas vezes não tem qualquer tipo de formação na área da educação. Pode ser apenas a minha experiência, e espero que assim seja, mas também já trabalhei noutra instituição privada, também em creche e a minha experiência não foi a melhor. Não sei como funcionam as IPSS, mas nas instituições privadas, pelo menos pela minha experiência, existem muitas coisas muito mal feitas.

Como referiste que o teu trabalho é sobre rotinas pedagógicas, aproveito para dizer que as rotinas próprias das crianças destas idades são muito pouco respeitadas devido a regras das

instituições. Tanto na outra instituição como na que trabalho agora, existe um horário específico para cada sala almoçar, lanche e dormir a sesta. Cheguei a ter que obrigar crianças que não tinham sono a ficar deitadas todo o tempo da sesta. Sim, é necessário que ao longo do dia parem, tenham um momento mais calmo, mas na minha opinião obrigar uma criança a estar deitada duas horas quando esta está acordada não contribui para que esta fique calma mas sim que fique mais irrequieta ainda.

CM: Na sua instituição, quem é responsável pela organização das rotinas pedagógicas das salas de creches?

E4: A diretora, que não tem formação absolutamente nenhuma na área da educação.

CM: A rotina é igual em todas as salas de creche da sua instituição?

E4: A rotina é organizada de acordo com as idades de cada sala, sendo esta instituída pela instituição e não pela educadora de cada sala. Mas não diferem muito, a única coisa que difere são as horas a que vão almoçar, como só existe um refeitório e é pequeno, primeiro vão os da sala do 1 ano, depois os da sala dos 2, depois os 3 anos e assim sucessivamente.

CM: As rotinas das salas de creche da sua instituição são alteradas de ano para ano, ou mantêm-se iguais?

E4: Mantêm-se iguais. As crianças é que vão mudando de salas e por isso vão mudando de rotinas, mas a sala do 1 ano tem sempre os mesmos horários, a sala de 2 anos a mesma coisa, e assim sucessivamente.

CM: Caso sejam alteradas, quais os critérios que são utilizados na construção das mesmas?

E4: A quantidade de crianças e respetivas idades. Mas normalmente, cada sala já tem uma rotina específica e é sempre essa.

CM: Se a educadora de uma das salas sentir que precisa de fazer alguma alteração para adequar a rotina a determinadas especificidades do grupo, tem liberdade para o fazer? Alguma vez lhe aconteceu?

E4: Já me aconteceu deparar-me com essa situação, sim. Tinha uma criança que não dormia a sesta e tentei arranjar soluções, tentei primeiro que ou eu ou a auxiliar pudessemos ir com ela para a rua, enquanto a outra ficava com o resto das crianças a sala, mas não me deixaram e depois tentei também pedir para que ela fosse um bocadinho para uma das salas do pré-escolar ou do berçário, para poder brincar com outras crianças, mas também não foi permitido. Infelizmente, no meu caso, não tinha nem autoridade para fazer as atividades que eu queria. Posso fazer sugestões, mas tem que ser tudo aprovado pela diretora da instituição.

CM: Gostava que me falasse um pouco sobre a questão das rotinas em creche (qual a sua importância, quais os seus benefícios, ...)

E4: As rotinas em creche são uma forma de organizar o dia das crianças e o trabalho que desenvolvemos com elas. As rotinas destas idades são essenciais para que as crianças se consigam organizar, para que possam ser mais autónomas e para que se sintam mais seguras na creche, porque já sabem o que vai acontecer e as coisas não “caem de paraquedas”. No entanto, acho que devem ir sendo instituídas à medida que se conhece melhor o grupo, para que assim possam ser o mais adequadas aos seus interesses e necessidades, tanto quanto possível.

CM: No seu ponto de vista, e tendo por base a sua experiência, reconhece alguma desvantagem ou algum aspeto menos bom da rotina?

E4: Como já disse acho as rotinas essenciais, no entanto, muitas vezes, quando não se implementam da melhor forma, acabam por trazer mais desvantagens do que vantagens. Quando não há abertura à flexibilidade, a rotina acaba por comprometer o conforto e a felicidade das crianças.

CM: Relativamente à rotina da sua sala, em particular, considera-a adequada às necessidades e individualidades de todas as crianças?

E4: Não, apesar de tentar adaptar algumas rotinas às necessidades do grupo, nem sempre é possível porque estas não foram organizadas por mim

CM: É muito comum ouvir-se falar sobre a importância de respeitar os ritmos e individualidades de cada criança. Tendo em conta a sua experiência, qual é a sua perspetiva em relação a este assunto?

E4: Concordo plenamente com o que disse, acho essencial em creche respeitar-se cada criança, no entanto penso que não é o que acontece na maioria das instituições. Há hora para lavar as mãos, hora para comer, hora para levantar da mesa... Normalmente as crianças têm tempo para almoçar, tempo para lanchar, tempo para dormir a sesta. Tudo tem um tempo contado, claro que não devem passar a tarde toda a almoçar mas por vezes o tempo que lhes é imposto é menos do que o tempo que nós, adultos, demoramos a comer.

CM: Considera ser, efetivamente, possível respeitar as individualidades de todas as crianças? Porquê?

E4: Não acho real, nem possível que numa sala de creche cada criança possa ter o seu horário para tudo, no entanto cada educadora tem o dever de conhecer as individualidades de cada um e, assim, tentar ao máximo organizar uma rotina que respeite todos. No que diz respeito a atividades, na minha opinião estas sim devem ser adequadas às necessidades de

cada um. Deve haver momentos de grande grupo, menos centrados nas individualidades, mas é muito importante que existam muitos momentos onde se trabalhe com base na individualidade de cada criança, e momentos de pequeno grupo que devem ser, sem dúvida, adaptados às rotinas de cada um.

Gostava de ouvir a sua perspetiva em relação às diferenças entre as salas de berçário e as salas de creche. Como sabemos no berçário os grupos são muito mais pequenos, existe geralmente uma sala à parte onde as crianças dormem quando necessitam, os horários de refeições são bastante mais flexíveis e o facto do número de crianças ser mais reduzido também nos permite fazer um trabalho mais individualizado com cada uma...

CM: Na sua opinião, considera que a transição (no que respeita às rotinas) da sala de berçário para a sala do 1 ano é adequada? Considera “brusca”?

E4: A transição é bastante brusca, no entanto percebo que as educadoras não tenham tempo nem capacidade para possibilitar que cada criança coma ao seu ritmo, ou que vá dormir ao seu ritmo porque, por norma, o número de crianças não o permite. O que acho que devia de acontecer era existirem mais profissionais para o número de crianças, ou menos crianças nas salas de creche, para que fosse possível realizar um trabalho de qualidade.

CM: Considerava pertinente prolongar o modelo de berçário até mais tarde, nomeadamente para as salas de 1 e 2 anos? (Ou seja, continuar a existir uma sala à parte para dormir, continuar a existir flexibilidade relativamente às refeições, existir um número menor de crianças nas salas...)

E4: Sim, sem dúvida, pelo menos até aos 2 anos, sem duvida.

CM: Na sua opinião, de acordo com a sua experiência e perceção acerca da organização das creches (na generalidade) em Portugal, acha que existe uma “pré-escolarização” da creche? Acha que é algo que acontece? (Isto é, acha que existe uma tendência para “pré-escolarizar” as salas de creche?)

E4: Sem dúvida. Nós em Portugal temos um grande problema, na minha opinião. Passamos os dois anos de creche a preparar as crianças para o jardim de infância, passamos o jardim de infância a preparar as crianças para a escola primária e assim sucessivamente e as crianças e nós próprias acabamos por não aproveitar cada etapa, porque estamos sempre a pensar no que vem a seguir.

ANEXO U – Transcrição da entrevista à Educadora 5 (E5)

CM – Estagiária CM

E5 – Educadora

CM: Tem alguma formação especializada em creche? Se sim, como surgiu, correspondeu às expectativas? Se não, nunca sentiu necessidade?

E5: Não, e todos os anos que trabalho em creche sinto a necessidade de ter uma formação mais especializada.

CM: Há quantos anos exerce a profissão de educadora? A sua forma de trabalhar mudou ao longo dos anos? De que forma?

E5: Exerço há 26 anos e todos os anos, todos os dias reformulo a minha forma de trabalhar, de forma a adaptar as práticas aos diferentes grupos e crianças.

CM: E desses anos, quantos foram a trabalhar em creche?

E5: Em creche trabalhei, por volta, 13 ou 14 anos, acho eu. Não tenho a certeza, mas deve andar por aí.

CM: Há quantos anos exerce na instituição onde se encontra a trabalhar atualmente? Acompanha os grupos pelas várias valências?

E5: Há 26 anos e por norma iniciamos com um grupo de creche que acompanhamos até à sala dos 5 anos.

No total, quantos anos exerceu na valência de creche? Foi uma escolha ou uma “imposição”?

E5: 10 anos, penso eu. A escola pratica um sistema de rotatividade, o que significa que todas as educadoras acompanham as crianças dos 2 aos 5 anos, exceto nos anos em que assumem a coordenação, nesses anos não têm grupo.

CM: Globalmente, como vê o seu trabalho enquanto educadora a trabalhar em Creche?

E5: Todas nós, educadoras temos um papel determinante, fundamental e orientador do bem-estar físico, mental e emocional da criança.

CM: Quem é responsável pela organização e construção das rotinas pedagógicas das salas em creche, na instituição onde exerce?

E5: Cada educadora que se encontra na sala de creche é responsável pelas rotinas e por todo o trabalho de sala que faz com as crianças.

CM: Existem critérios para a construção destas rotinas? Se sim, quais são os critérios tidos em conta? Pode dar algum exemplo?

E5: Existem sempre critérios, cada criança é uma criança e cada grupo é um grupo. Depois de conhecer o grupo, adapta-se a rotina.

CM: As rotinas das salas de creche são alteradas de ano para ano? Porquê?

E5: Devido ao funcionamento da própria escola, a própria rotina nunca sofre grandes alterações. As horas de refeições, sesta e higiene são sempre as mesmas. Depois adaptamos é a rotina da sala aos grupos, os momentos de atividade, de tempo no exterior, de brincadeira livre, esses tempos são todos ajustados.

CM: As rotinas são iguais para todas as salas de creche? Se sim, porquê? Caso não sejam, quais as diferenças e porque existem?

E5: Sim, todas as salas de creche estão dependentes dos mesmos horários. Vamos almoçar às mesmas horas e vamos para a sesta às mesmas horas. Depois, como já disse, tudo o que respeita ao trabalho individual da educadora na sua sala, aí já difere, mas sim, acabam por ser iguais, sim.

CM: Se algum/a dos/as educadores/as das diferentes salas da creche sentir que é necessário alterar a rotina do seu grupo, pode fazê-lo livremente? Pode relatar alguma situação em que esta questão tenha surgido?

E5: Caso nos deparemos com uma necessidade de alteração, penso que si, poderíamos alterar livremente.

CM: Qual a importância que atribui à rotina em creche? Porquê?

E5: Penso que seja uma das coisas mais importantes. O dia-a-dia das crianças na creche desenrola-se de acordo com um conjunto de rotinas e atividades que se devem planear cuidadosamente e promover de forma a favorecer o desenvolvimento da criança e assegurar-lhe um constante bem-estar.

CM: No seu ponto de vista, quais as vantagens do estabelecimento de uma rotina em creche? E quais as desvantagens, caso considere existirem?

E5: Claro que há vantagens, no sentido em que as rotinas vão proporcionar às crianças uma sequência de acontecimentos que elas seguem e compreendem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura de acontecimentos do dia, que lhes permite antecipar os acontecimentos que se vão seguir, funcionando como uma estrutura de segurança e promovendo também a sua autonomia. Desvantagens não vejo nenhuma, sinceramente. Acho que a rotina só traz vantagens, e é essencial, tanto para as crianças como para as próprias educadoras. É muito difícil ter um grupo de 17/18 crianças de 1 ano ou 2 anos sem uma rotina mais ou menos igual para todos, não dá para trabalhar de outra maneira.. tem que existir uma rotina idêntica. Ou isso ou menos crianças por sala, ou mais adultos.

CM: Em relação à rotina pedagógica da sua sala, considera estar adequada às necessidades individuais de todas as crianças do seu grupo? Existem aspetos (relacionados com a rotina da sala) que considere que deveriam/poderiam ser alterados? Quais são? Porquê?

E5: Penso que sim, que está adequada. A alteração é sempre possível desde que estejamos atentos ao grupo e sintamos a necessidade de alterar.

CM: Existem variações das rotinas ao longo do ano, na sua instituição/na sua sala? Porquê? No seu entender deveriam existir?

E5: Claro que sim, até porque os dias não são todos iguais, existem dias de festa... Apesar da rotina dar estabilidade à criança, o educador deve considerar e tentar adequar a rotina sem prejudicar o íntimo e o bem-estar de cada criança.

CM: É bastante comum ouvir-se falar sobre a importância pelo respeito dos ritmos/tempos individuais e das especificidades de cada criança. Tendo por base a sua experiência profissional, qual é a sua perspetiva sobre este assunto?

E5: É verdade, cada criança tem o seu ritmo, tal como cada adulto. Quando estabelecemos uma rotina de sala, esta deve considerar sempre o íntimo de cada criança, sem dúvida.

CM: Tendo em conta a sua experiência profissional em creche é, efetivamente, possível desenvolver uma rotina pedagógica que respeite os ritmos e individualidades de cada criança? Porquê?

E5: Claro que sim, para mim não existe rotina sem respeitar o íntimo de cada criança. A rotina impera como um meio de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança e só faz sentido quando consideramos as necessidades de cada uma.

CM: Na sua opinião, quais as estratégias que os educadores podem/devem adotar de modo a desenvolver uma rotina que vá ao encontro da individualidade de cada criança, em contexto de creche?

E5: Não há estratégias definidas... há grupos de crianças que temos que conhecer e, a partir daí criar e definir as rotinas que vão ao encontro do grupo e ao mesmo tempo ao encontro de cada criança. Não devemos nem podemos antecipar o método de trabalho, elas é que nos vão dando pistas para o trabalho a desenvolver e qual o caminho seguir, considerando sempre a individualidade e o ritmo de cada um.

CM: Considera a transição do berçário para a creche (sala 1 ano) adequada?

E5: Talvez seja um pouco brusca, sim. Mas sinceramente não dá para ser de outra maneira. No berçário há 6/7 crianças e na minha sala tenho 16. Não consigo adotar o mesmo modelo que elas usam no berçário. Se tivesse menos crianças, sim, ponderava continuar com o modelo de berçário. Mas, no entanto, também lhes faz bem irem aprendendo a estar em grupo, aprendem a ser mais pacientes e mais compreensivos, e isso também é importante.

CM: Então considerava pertinente prolongar o modelo de berçário até mais tarde?

E5: Não, como lhe disse penso que apesar de tudo também lhes faz bem começarem a ter uma organização temporal mais estrutura. Claro que as rotinas são moldáveis e tem que haver espaço para ajustes, mas acima de tudo acho mais importante começarem logo a familiarizar-se com as rotinas desde cedo.

CM: Na sua opinião, de acordo com a sua experiência e percepção acerca da organização das creches (na generalidade) em Portugal, acha que existe uma “pré-escolarização” da creche? Acha que é algo que acontece?

E5: Não, não acho. Acho que são tipos de trabalho muito diferente e isso está bem presente. Não se pode pedir a uma criança de creche o que se pede a uma criança do JI. Existem diferenças muito claras no desenvolvimento e nas tarefas que são capazes de realizar, e acho que isso é tido em conta, sim.

ANEXO V – Transcrição da entrevista à Educadora 6 (E6)

CM – Estagiária CM

E6 – Educadora

CM: Onde realizou o seu percurso académico? Como avalia os contributos da formação na sua prática profissional? (adequados, suficientes, etc...);

E6: O meu curso foi tirado na ESEI Maria Ulrich e achei ter sido bastante importante para a minha prática profissional.

CM: Tem alguma formação especializada em creche? Se sim, como surgiu, correspondeu às expectativas? Se não, nunca sentiu necessidade?

E6: Não, não tenho nenhuma formação especializada apenas o que aprendi na faculdade e algumas formações durante estes anos. Sinto bastante necessidade de uma formação mais específica em trabalho em creche, sim.

CM: Há quantos anos exerce a profissão de educadora? A sua forma de trabalhar mudou ao longo dos anos? De que forma?

E6: Já sou educadora à 16 anos e ao longo dos anos a minha forma de trabalhar vai se adaptando à realidade e à necessidade de cada grupo e da sociedade também.

CM: Em creche, quanto tempo exerceu?

E6: Em creche exerci 7 anos.

CM: Há quantos anos exerce na instituição onde se encontra a trabalhar atualmente? Como tem sido o seu percurso? Acompanha os grupos pelas várias valências?

E6: Já estou à 15 anos nesta instituição e por norma pegamos no grupo de 18 meses/2 anos e levamo-lo até aos 5 anos

CM: No total, quantos anos exerceu na valência de creche? Foi uma escolha ou uma “imposição”?

E6: Na valência de creche contando com este ano tenho 4 anos, não sendo uma escolha, como referi anteriormente é o funcionamento da instituição.

CM: Globalmente, como vê o seu trabalho enquanto educadora a trabalhar em Creche?

E6: É uma valência que gosto, independentemente de ser rotativo, pois trabalhar para estas crianças de idades tão pequenas é sempre um constante desafio acabando por estar mais preocupada com as suas necessidades, autonomia, alimentação e bem-estar global do que propriamente com atividades, como acontece com o JI.

CM: Na organização educativa onde exerce, quem é responsável pela organização e construção das rotinas pedagógicas das várias salas na valência de creche?

E6: As rotinas aqui são feitas pela educadora da sala. Há coisas que não somos nós que controlamos, como os horários da refeição, porque isso depende do funcionamento da instituição”

CM: Existem critérios para a construção destas rotinas? Se sim, quais são os critérios tidos em conta? Pode dar algum exemplo?

E6: Tem a ver com as necessidades das crianças, mas também com os horários de funcionamento da instituição, como já lhe disse o acolhimento e saída já estão estipulados, as refeições também, a hora da sesta acaba por ser condicionada pelas refeições, porque é entre o almoço e o lanche. Mas dentro da sala, eu giro o tempo consoante aquilo que vejo que resulta para o grupo de crianças. Normalmente não foge muito à regra, mas sim, tudo o que tem a ver com o que me diz respeito eu tento ajustar às necessidades das crianças.

CM: As rotinas das salas de creche são alteradas de ano para ano? Porquê?

E6: As rotinas em si são apenas alteradas dependendo das educadoras que estão com os grupos ou então pode variar na realização de atividades, às vezes em termos de horas, mas por norma vai-se mantendo.

CM: As rotinas são iguais para todas as salas de creche? Se sim, porquê? Caso não sejam, quais as diferenças e porque existem?

E6: Sim, as rotinas são mais ou menos as mesmas, porque acabamos por estar todas, como já lhe disse, de certa forma, dependentes dos horários da instituição, do acolhimento, das refeições, da sesta, por isso sim, a rotina é a mesma, sim.

CM: Se algum/a dos/as educadores/as das diferentes salas da creche sentir que é necessário alterar a rotina do seu grupo, pode fazê-lo livremente? Pode relatar alguma situação em que esta questão tenha surgido?

E6: Sim podemos alterar a rotina, temos que avisar a coordenadora e explicar porquê, mas estamos livres para o fazer, sim.

CM: Qual a importância que atribui à rotina em creche? Porquê?

E6: É importante para as crianças nestas idades, vão aprendendo e desenvolvendo através das rotinas até para organização espacial e temporal. Apesar de também ser importante sair da rotina de vez em quando, para não se sentirem perdidas quando acontece alguma coisa diferente, por algum motivo. Mas a rotina no dia-a-dia é fundamental para a autonomia das crianças, e de certo modo para se sentirem mais seguros ao serem deixados na creche, porque passado uns dias já sabem o que vai acontecer, com o que podem esperar e isso dá-lhes mais confiança.

CM: No seu ponto de vista, quais as vantagens do estabelecimento de uma rotina em creche? E quais as desvantagens, caso considere existirem?

E6: A desvantagem que me vem logo à cabeça é o facto de, às vezes, quando alguma coisa acontece de maneira diferente, eles sentem-se perdidos, ficam completamente desorganizadas e por isso é que acho que, embora seja muito importante seguir uma certa rotina, também é bastante importante sair da rotina de vez em quando.

CM: Em relação à rotina pedagógica da sua sala, considera estar adequada às necessidades individuais de todas as crianças do seu grupo? Existem aspetos (relacionados com a rotina da sala) que considere que deveriam/poderiam ser alterados? Quais são? Porquê?

E6: Ainda só estou há um mês com este grupo, para já julgo estar adequada, mas se achar que o devo alterar por algum motivo irei fazê-lo, claro.

CM: Existem variações das rotinas ao longo do ano, na sua instituição/na sua sala? Porquê? No seu entender deveriam existir?

E6: Não existem grandes variações nas rotinas em qualquer uma das salas, por vezes pode haver pequenos acertos, mas nada relevante. Se for de extrema importância para o grupo de crianças sem dúvida que se deve alterar.

CM: É bastante comum ouvir-se falar sobre a importância pelo respeito dos ritmos/tempos individuais e das especificidades de cada criança. Tendo por base a sua experiência profissional, qual é a sua perspetiva sobre este assunto?

E6: Para mim está acima de tudo, não somos todos iguais e as crianças também não e por isso temos o dever de respeitar o seu ritmo e o seu tempo, nem todos aprendem ao mesmo tempo.

CM: Tendo em conta a sua experiência profissional em creche é, efetivamente, possível desenvolver uma rotina pedagógica que respeite os ritmos e individualidades de cada criança?

E6: Claro que é possível e em creche ainda mais porque não existe tanta preocupação, vá, em realizar atividades, em trabalhar certos temas mais específicos. Para mim a creche é essencialmente brincar, dar mimo, dar atenção e satisfazer as necessidades de cada criança.

CM: Na sua opinião, quais as estratégias que os educadores podem/devem adotar de modo a desenvolver uma rotina que vá ao encontro da individualidade de cada criança, em contexto de creche?

E6: Em primeiro lugar têm de conhecer o grupo no seu todo e a cada criança individualmente para a fazerem. E nós educadores temos de ter essa sensibilidade para perceber as necessidades do grupo e de cada criança.

CM: Considera a transição do berçário para a creche (sala 1 ano) adequada?

E6: Acho adequada, sim. Lá está, se o educadora tiver a sensibilidade para tentar ajustar o dia-a-dia da sala às necessidades de cada criança, acho que é possível atenuar esta diferença. E as crianças adaptam-se sempre muito bem e bastante rápido.

CM: Considerava pertinente prolongar o modelo de berçário até mais tarde?

E6: Na medida em que se devia reduzir o número de crianças nas salas, sem dúvida. Por norma temos demasiadas crianças para o número de adultas e torna tudo muito mais difícil, torna mais difícil dar a atenção que cada um precisa. Relativamente ao resto, acho que alguma mudança também é importante.

CM: No berçário normalmente existe uma sala à parte para as sextas, achava pertinente adotar-se essa medida também para as salas com crianças de 1 e 2 anos?

E6: No berçário há salas à parte para as sextas porque os bebés normalmente dormem várias vezes durante o dia, mas sim, se existissem recursos para isso, era uma mais valia, sim, há sempre crianças que não precisam de dormir tanto tempo e acabam por ter de ficar nas camas à espera das outras crianças. Mas pronto, não existindo também não é muito problemático, digamos assim, as crianças acabam por se habituar bem.

CM: Na sua opinião, de acordo com a sua experiência e perceção acerca da organização das creches (na generalidade) em Portugal, acha que existe uma “pré-escolarização” da creche? Acha que é algo que acontece?

E6: Acho que sim, infelizmente existem muitos sítios onde a prioridade é encher os dossiês, os corredores e as paredes das salas com trabalhos bonitos sem ter como prioridade o benefício que aquilo traz à criança. Creche é para brincar, para dar atenção, para dar beijinhos e abraços, para mimar e por vezes essa parte essencial para as crianças fica esquecida, com muita pena.