



# **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar**

Marta Isabel Moura Pinto

**Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em  
Educação Pré-escolar**

Orientado por

**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira e**

**Professor Doutor Carlos Manuel da Costa Teixeira**

Bragança

2018



# **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar**

Marta Isabel Moura Pinto

**Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em  
Educação Pré-escolar**

Orientado por

**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Professor Doutor Carlos Manuel da Costa Teixeira**

Bragança

2018

## **Agradecimentos**

O meu grande sonho de infância era tornar-me Educadora de Infância, pelo que a apresentação deste relatório é a concretização desse sonho.

Ao longo da realização do trabalho, tive um misto de emoções e todas me deram força para lutar contra as dificuldades e vencer.

Gostaria de agradecer a todas as crianças com as quais me cruzei, pois sem elas nada seria possível. As crianças são o meu grande amor, e tornam o mundo mais bonito.

Um agradecimento especial aos meus orientadores Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira e Professor Doutor Carlos Manuel da Costa Teixeira, por todo o apoio e disponibilidade.

Para a minha mãe, a minha inspiração e o meu maior apoio na concretização deste sonho, o maior agradecimento do fundo do meu coração. Ela é uma guerreira que sai sempre vitoriosa das batalhas da vida. Obrigada por tudo, mãe.

Um agradecimento para a minha segunda mãe, a minha tia Fernanda, que me ajudou a ser a pessoa que sou hoje e que esteve e está sempre do meu lado.

Um obrigada à minha Irmã por me acompanhar ao longo da minha vida.

Um especial agradecimento para as minha amigas Catarina Castro, e à sua linda família principalmente o membro mais novo, e Tânia Fonseca, por me apoiarem incondicionalmente e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

Um obrigada à Sofia Pereira e à Vanessa Pereira por nunca me deixarem sequer pensar em desistir, mesmo nos momentos menos bons.

Um beijinho grande para a minha amiga Tânia Magalhães, que mesmo estando longe, sempre me apoiou nesta caminhada.

Um bejinho especial para a anabela (Belinha) e família que me acompanharam desde o princípio.

Um agradecimento especial à Clara Sampaio, pelo grande apoio que sempre deu à minha família.

Ao Ricardo, agradeço toda a força que me deu para a concretização deste objetivo pessoal.

Agradeço à restante família e amigos, que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.



## **Resumo**

O presente relatório realiza-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar. A PES foi realizada em contexto de Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com um grupo de vinte crianças de dois anos de idade, em contexto de Educação Pré-escolar, numa instituição pertencente à rede pública de jardins de infância com um grupo de catorze crianças de três anos de idade. Os objetivos deste relatório são refletir, investigar e dar a conhecer o trabalho realizado em ambos os contextos e esclarecer o impacto das rotinas no desenvolvimento da autonomia e iniciativa das crianças. A prática foi centrada em respeitar a individualidade da criança, considerando as suas necessidades e vontades. As experiências de aprendizagem apresentavam como principal objetivo desenvolver a autonomia e iniciativa da criança. A questão-problema do trabalho levantada foi: *“Será que a existência de rotina diária favorece o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança?”*. Esta questão constitui o ponto de partida para esta investigação, a partir da qual foram propostos os seguintes objetivos: (i) refletir sobre a importância da rotina diária na Creche/jardim de infância; (ii) identificar os momentos da rotina diária que melhor favorecem o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança; (iii) observar a existência ou ausência de rotinas de qualidade na Creche/jardim de infância; (iv) criar momentos da rotina diária; A metodologia utilizada foi a investigação qualitativa de natureza interpretativa, recolhendo dados sobre as rotinas das crianças com recurso à observação participante, notas de campo, entrevista e fotografia. Apresento resultados através de narrativa com descrições contextuais e citações dos participantes em experiências de aprendizagem significativas que favoreceram as rotinas diárias da criança tornando-as mais autónomas, com iniciativa e criatividade.

**Palavras chave:** Creche, Educação Pré-escolar, Rotinas, Autonomia, Iniciativa



## **Abstract**

This report is carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) curriculum, integrated in the Master's Program in Pre-school Education. PES was carried out in a day-care setting at a Private Social Solidarity Institution, located in a neighborhood of the city of Bragança, with a group of twenty two-year-old children. In the context of pre-school education, PES was carried out in an institution belonging to the public network of kindergartens with a group of fourteen three-year-old children. The objectives of this report are to reflect, to investigate and to make known the work accomplished in both contexts and to clarify the impact of the routines in the development of the autonomy and initiative of the children. The practice was focused on respecting the individuality of the child, considering their needs and wants. The main objective of the learning experiences was to develop the autonomy and initiative of the child. The problem question of the work raised was: "Does the existence of daily routines favor the development of the autonomy and initiative of the child?". This question is the starting point for this research, from which the following objectives were proposed: (i) to reflect on the importance of daily routines in kindergarten; (ii) identify the moments of the daily routine that best favor the development of the autonomy and initiative of the child; (iii) to observe the existence or absence of quality routines in kindergarten / kindergarten; (iv) create moments of daily routine; The methodology used was the qualitative research of an interpretative nature, as well as the use of data collection on children's routines and using participant observation, field notes, interview and photography. I present results through narrative contextual descriptions and quotations from participants in meaningful learning experiences that favored the child's daily routines by making them more autonomous, with initiative and creativity.

**Keywords:** Kindergarten, Preschool, Routines, Autonomy, Initiative



# Índice

Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	vi
Introdução.....	1
<b>1. Enquadramento Teórico.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. O Modelo <i>Reggio Emilia</i> .....</b>	<b>4</b>
<b>1.1.1. O tempo educacional.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3. Modelo curricular High/Scope.....</b>	<b>8</b>
<b>1.4.1. Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-participação .....</b>	<b>12</b>
<b>1.4.2. Organização do tempo pedagógico .....</b>	<b>12</b>
<b>1.5. A importância das rotinas para o desenvolvimento da iniciativa e autonomia da criança .....</b>	<b>13</b>
<b>1.5.1. Conceito de rotina .....</b>	<b>13</b>
<b>1.5.2. A autonomia da criança.....</b>	<b>14</b>
<b>1.5.4. Contributo das rotinas para o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança .....</b>	<b>15</b>
<b>2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1. Caracterização do contexto educativo em creche.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1.1. A Rotina .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2. Caracterização do Contexto de Educação Pré-escolar .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.1. Caracterização do grupo de crianças .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.2. Organização do espaço.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.3. Rotina diária da Educação Pré-escolar .....</b>	<b>23</b>
<b>3. Metodologia de Investigação do Estudo.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1. A metodologia qualitativa como opção metodológica .....</b>	<b>26</b>
<b>3.1.1. As notas de campo .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1.2. Observação Participante.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1.3. A entrevista .....</b>	<b>28</b>
<b>3.1.4. A fotografia .....</b>	<b>29</b>
<b>4. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio .....</b>	<b>31</b>
<b>4.1. Descrição e análise dos resultados .....</b>	<b>31</b>
<b>4.1.1. Inquérito por questionários em contexto de Creche .....</b>	<b>31</b>
<b>4.2. Experiências de Ensino e Aprendizagem .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de Creche.....</b>	<b>49</b>

<b>4.3. Experiência de Ensino e Aprendizagem realizadas em Contexto de jardim de infância</b> .....	56
<b>4.3.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem: “Descobrir a Natureza”</b> .....	56
<b>Considerações Finais</b> .....	69
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	73
<b>Anexos</b> .....	78

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> - Planta da Sala de Educação Pré-escolar .....	22
<b>Figura 2</b> - Questão 1 .....	32
<b>Figura 3</b> - Questão 2 .....	32
<b>Figura 4</b> - Questão 3 .....	33
<b>Figura 5</b> - Questão 4 .....	34
<b>Figura 6</b> - Questão 5 .....	35
<b>Figura 7</b> - Questão 6 .....	36
<b>Figura 8</b> - Questão 7 .....	36

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Horário das rotinas.....	24
Quadro 2 - Vantagens e desvantagens da investigação qualitativa.....	27
Quadro 3 - Nota de campo n.º1 (24/05/16) .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Quadro 4 - Nota de campo n.º 2 (24/05/16) .....	51
Quadro 5 - Nota de campo n.º 3 (24/05/16) .....	52
Quadro 6 - Nota de campo n.º1 (25/05/16) .....	52
Quadro 7 - Nota de campo n.º 1 (7/06/2016) .....	54
Quadro 8 - Nota de campo n.º 2 (7/06/2016) .....	55
Quadro 9 - Nota de campo n.º 1 (13/11/16) .....	57
Quadro 10 - Nota de campo n.º 2 (13/11/16) .....	58
Quadro 11 - Nota de campo n.º 1 (15/11/16) .....	59
Quadro 12 - Nota de campo n.º 1 (16/11/16) .....	60
Quadro 13 - Nota de campo n.º 2 (16/11/16) .....	60
Quadro 14 - Nota de campo n.º 1 (17/11/16) .....	61
Quadro 15 - Nota de campo n.º 1 (9/01/17) .....	64
Quadro 16 - Nota de campo n.º 2 (9/01/17) .....	64
Quadro 17 - Nota de campo n.º 1 (11/01/17) .....	65
Quadro 18 - Nota de campo n.º 2 (11/01/17) .....	66

## **Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos**

EI – Educadora de Infância

EIE – Educadora de Infância estagiária

MEM – Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EA- Experiência de Aprendizagem



## **Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-escolar.

A PES em Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada num bairro da cidade de Bragança, com um grupo de vinte crianças na faixa etária de dois anos. A PES em Educação Pré-escolar decorreu numa instituição pertencente à rede pública de jardins de infância, com um grupo de catorze crianças de 3 anos de idade

O tema/questão de investigação do presente trabalho é o impacto das rotinas no desenvolvimento da autonomia e iniciativa das crianças. A escolha fundamenta-se na atualidade do tema e na procura de melhoria do dia-a-dia da criança devido ao facto de as crianças permanecerem muito tempo nestas instituições educativas. Como tal, a preocupação com a organização do tempo deve ser uma constante de modo a rentabiliza-lo e adequa-lo às necessidades e interesses das crianças e também da família. As rotinas ajudam a criança a compreender que existem diferentes unidades temporais. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (p.27). Mas não só, uma rotina diária de qualidade e estável permite que as crianças vão desenvolvendo a sua autonomia e iniciativa, o que favorece o seu processo de desenvolvimento.

A autonomia é essencial para podermos tomar as nossas próprias decisões, para sermos livres de fazer as nossas escolhas, sem estarmos dependentes de outras pessoas. Por este motivo, a Educação Pré-escolar apresenta como objetivo, desenvolver a autonomia da criança. Para que este objetivo seja atingido, o educador deve realizar atividades que promovam o desenvolvimento da autonomia da criança, criar momentos onde as crianças possam tomar decisões, realizar escolhas e assumir responsabilidades.

Com a investigação que me propus desenvolver, pretendi aprofundar conhecimentos sobre a temática em estudo. Pretendi ainda realizar uma prática baseada no respeito e no afeto.

O presente relatório está dividido em quatro pontos distintos: o ponto um corresponde ao enquadramento teórico, e descreve a importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança, abordando sucintamente os

modelos curriculares, entre os quais, o modelo Reggio Emília, o modelo Movimento da Escola Moderna portuguesa e o modelo High-Scope. A pedagogia-em-participação também é mencionada, por valorizar a criança e as suas rotinas. É também descrita a importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança, onde se esclarece o conceito de rotina, autonomia e iniciativa.

O ponto dois corresponde à caracterização dos contextos de intervenção pedagógica onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, em Creche e Educação Pré-escolar, descrevendo de forma pormenorizada ambos os contextos.

O ponto três refere-se à metodologia de investigação do estudo utilizada para a realização do presente relatório, e que corresponde à metodologia qualitativa, por ser a mais pertinente para a compreensão da temática em estudo. Os instrumentos de recolha de dados que utilizarei são, a observação participante, notas de campo, inquérito por questionário e entrevista semi-estruturada. Estes instrumentos vão ser importantes para analisar a rotina da criança na instituição e em casa, e também investigar o quanto pais se preocupam em proporcionar uma rotina estável e com vários momentos potencializadores do desenvolvimento da criança.

Os objetivos que pretendo atingir são: refletir sobre a importância das rotinas diárias na Creche e Jardim de Infância; Identificar os momentos da rotina diária que melhor favorecem o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança; observar a existência ou ausência de rotinas de qualidade na Creche e Jardim de Infância; introduzir um momento de transição (relaxamento); música para marcação do tempo, quadro de tarefas e barra de rotinas diárias); trabalhar a noção de rotina diária nas crianças.

No ponto quatro, é realizada a descrição e análise dos resultados, com recurso a gráficos e excertos das entrevistas onde irei proceder à análise e interpretação de quatro experiências de aprendizagem, duas em contexto de Creche e duas em contexto de Educação Pré-escolar. Por último exponho as considerações finais, onde se destaca a resposta à questão-problema. Termina com as referências bibliográficas, que reúne todo o material consultado para construção do trabalho.



## 1. Enquadramento Teórico

Neste ponto, será abordado o contributo que a rotina diária tem para o desenvolvimento da autonomia e iniciativa das crianças.

Existem vários modelos curriculares para a educação de infância que dão importância à rotina diária, entre os quais, o *Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*, o *Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*, e o *Modelo Curricular High-Scope*. Apesar de não constituir um modelo curricular, será igualmente considerada a perspetiva educativa da Associação Criança: a pedagogia-em-Participação, na qual a rotina diária também assume relevo

Ao longo dos anos, a rotina diária das crianças tem sido cada vez mais valorizada. Neste sentido, todos os modelos curriculares reforçam a ideia de que é importante que as crianças tenham uma rotina diária consistente quer na creche quer na educação pré-escolar.

### 1.1. O Modelo *Reggio Emilia*

O Modelo *Reggio Emilia* tem o nome da cidade onde surgiu, após a Segunda Guerra Mundial em Itália, numa época em que muitas crianças perderam a família ou parte dela, tendo as mulheres que trabalhar e não tendo com quem deixar os seus filhos. Segundo Lino (2013), “um dos pilares do modelo de Reggio Emilia é o sentimento e a vivência de comunidade educativa” (p. 111). Nele, como também refere a autora “existe uma relação de colaboração entre as crianças, os professores e a família, e a aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (p.111). este modelo vê a criança “como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e de o mundo que a rodeia” (Lino, 2013, p.114).

O modelo *Reggio Emilia* pressupõe que de todas as crianças tenham igualdade de oportunidades, apesar das suas condições financeiras, e valoriza o contacto com as famílias e a restante comunidade. Segundo Lino(2013), o modelo destaca notoriamente o papel do espaço, que é visto como um terceiro educador, pela enorme influência que exerce sobre as aprendizagens da criança. O espaço e os materiais devem ser organizados e planeados com muito rigor, para que se possa criar um ambiente

agradável, que ofereça segurança e sentido de familiaridade a crianças, pais e professores.

A autora sublinha a importância que neste modelo, se atribui à *piazza*, que consiste num espaço comum para a realização de atividades. “Assim, em cada escola, existe um espaço comum, a *piazza*, à volta da qual estão dispostas três salas de atividades”. (Lino, 2013 p. 120)

O modelo transmite a mensagem de que juntos conseguimos alcançar todas as metas a que nos propomos. Segundo Serralha (2009), citado por Melim (2014),

“trata-se, portanto, do projecto de uma comunidade de profissionais que proporciona aos seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroacção do acto pedagógico, que se (re)constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no colectivo, de onde resulta, conseqüentemente, a construção de uma pedagogia” (p.21).

É um modelo em que a arte tem uma importância fulcral, pois é através da arte que as crianças fazem as suas aprendizagens. Segundo LeeKeenan e Nimmo (1999), citados por Varela (2010),

“a arte e a estética são vistas como uma parte central da maneira como as crianças percebem e representam o seu mundo. A arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disso, é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitiva/simbólica plena da criança em desenvolvimento” (p.76).

O educador tem o papel de observar, escutar e proporcionar oportunidades de aprendizagens às crianças.

### **1.1.1. O tempo educacional**

O Modelo *Reggio Emilia* refere a importância do tempo da criança estar organizado para que exista tempo para várias experiências que proporcionem diferentes interações. Segundo Lino (2013), “as crianças podem trabalhar e jogar sozinhas, juntar-

se a outras para, em pequenos grupos, levar a cabo investigações e projetos e realizar atividades que envolvam todas as crianças de uma sala”. (p. 126)

As crianças têm também a oportunidade de trabalhar com todos os adultos da comunidade, e ainda com os pais. De acordo com Melim (2014), os horários são estruturados de forma que possa existir harmonia entre os vários tempos destinados às crianças (tempo individual, em pequeno grupo e em grande grupo).

O Modelo *Reggio Emilia* tem uma rotina estável, mas flexível. Isto é, apesar de existir um planeamento das atividades diárias, podem existir alterações sempre que se verifique tal necessidade. Enfatiza que trabalhar em pequenos grupos, possibilita uma maior capacidade de avaliação dos interesses e capacidades de cada criança, possibilita ao educador uma maior interação com o grupo de crianças, e permite-lhe escutar e ajudar cada criança.

Segundo Lino (2013), por volta das nove horas da manhã, inicia-se a reunião de grupo com educadores, para planear as atividades da manhã. As atividades decorrem a partir deste momento, e as crianças escolhem os materiais que precisam. Segundo a autora,

o tempo quotidiano proporciona às crianças, múltiplas oportunidades de fazer escolhas. As crianças é que elegem trabalhar individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo, podem também optar pelo espaço que preferirem, como a sala, os ateliés, na piazza ou até no exterior. (p.126)

Os diferentes tipos de interações são muito importantes, pelo que, como Lino (2013) também refere “a organização do trabalho em pequenos grupos, que o trabalho de projeto promove, facilita, simultaneamente, a construção social, cognitiva, verbal e simbólica” (p.126). É fundamental para o desenvolvimento integral que a criança tenha acesso a diversos tipos de interação.

## **1.2. Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa**

O Movimento da Escola Moderna surgiu na década de 1960, com Sérgio Niza. Na altura, não existiam modelos democráticos nas escolas, pelo que a aprendizagem era

realizada de forma transmissiva, em que as opiniões das crianças não eram valorizadas. Deste modo, este modelo visava a construção de uma educação democrática, que tinha por base, desenvolver o sentido democrático nas escolas e por sua vez, desenvolver as crianças a um nível social e moral, no sentido de participarem ativamente na gestão do currículo escolar. Isto é, as crianças devem colaborar com os educadores na planificação das atividades educativas.

Segundo Niza(2013), inicialmente o MEM baseou-se na teoria de Freinet, e com o decorrer do tempo, foi acrescentando outras teorias, como a teoria sócio-construtivista de Vygotsky e Bruner. Assim como também refere foi evoluindo para uma “uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação socio centrada, radicada na herança socio cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (p.142). Este é um modelo português, inspirado em outros modelos de escola moderna existentes em outros países.

Segundo Niza (2013), o principal princípio pedagógico é trabalhar com as crianças, o valor de cooperação, solidariedade e democracia. Existe sempre uma negociação, desde o processo de planificação até ao momento da reflexão. O MEM refere que é necessário existir entreajuda e cooperação entre todos os intervenientes, para que as atividades corram bem. Segundo o autor, são três as finalidades formativas do MEM: “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura” (p. 144). A educação pré-escolar deve proporcionar uma prática pedagógica democrática, na qual se .... os valores sociais e culturais, devendo a criança desenvolver o sentido democrático da vida.

### **1.2.1. Distribuição das atividades no tempo**

Tal como referido, todos os modelos curriculares dão importância às rotinas diárias das crianças, pelo que este modelo não é exceção. Segundo Niza (2013), o dia-a-dia das crianças no jardim-de-infância está dividido por dois períodos distintos: o período da manhã, onde as crianças desenvolvem atividades por elas escolhidas, com a ajuda discreta do educador, e o período da tarde, onde são realizadas reuniões e atividades culturais, com a colaboração de educandos, educadores ou convidados.

Relativamente aos nove momentos fulcrais da rotina no MEM, que consistem no acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações (de aprendizagens realizadas), almoço, atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado), atividade cultural coletiva e, por fim, balanço em conselho.

Niza(2013) refere que “a estabilização de uma estrutura, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p.157). A criança para se sentir segura e protegida necessita de ter o seu dia-a-dia organizado, para que possa saber todos os momentos que o seu dia têm e a forma como estão organizados.

### **1.3. Modelo curricular High/Scope**

O modelo High/Scope postula que uma rotina diária dinâmica e constante é necessária, para que as crianças comecem a apreender a noção de tempo e a estruturar hábitos diários de organização do seu tempo. Esta relação com a temporalidade é enquadrada numa ação mais ampla, cuja intencionalidade se relaciona com a promoção e o desenvolvimento da autonomia da criança. Hohmann, Banet e Weikart (1984), citados por Santos (2010), afirmam que,

O Currículo High/Scope faz uma abordagem mais precisa, chegando mesmo a propor diversos momentos que consideram fundamentais no dia-a-dia no Jardim de Infância (tempo de planeamento, tempo de trabalho, tempo de arrumar, tempos de síntese de memória, de refeição, tempo de recreio ao ar livre, tempo de trabalho em círculo), de modo a promover a segurança e a independência da criança. (p. 82-83)

A rotina diária do modelo High/Scope permite mais tempo para a atividade individual das crianças. Assim, o educador é mais pró-ativo, e cria oportunidades para que a criança se torne mais autónoma, independente e ativa (Formosinho, 1996; Santos, 2010). O modelo High/Scope fornece também linhas orientadoras para o educador, pois refere a importância de realizar uma planificação das suas atividades de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

Neste modelo, segundo Hohman e Weikart, 2007,

o trabalho do educador é orientado pelos princípios da “Roda da Aprendizagem” que assentam na “aprendizagem pela acção”, na

“interacção adulto-criança”, no “contexto de aprendizagem”, na “rotina diária” e na “avaliação”. São eles que formam o enquadramento da abordagem educativa High/Scope. (p. 9)

A grande dificuldade surge na realização da rotina, pois esta tem de responder às necessidades das crianças e do educador. Acrescento que esta dificuldade em estruturar as rotinas das crianças também ocorre em contexto familiar, por diversos fatores (entre os quais, a vida laboral), que dificultam a criação e manutenção das mesmas. Por este motivo, o presente trabalho também dará realce à questão da relação da criança com a família.

O modelo High/Scope rege a rotina diária pelo lema planear-fazer-rever, o que possibilita às crianças a escolha do que querem fazer, bem como uma reflexão sobre as atividades que realizam. Hohmann e Weikart (2007) referem que “a sequência planear-trabalhar-recordar constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas” (p.228). Esta sequência ajuda as crianças a organizar o dia, e permite que o educador reconheça as atividades que as crianças mais gostam de realizar. Por vezes, organizar uma rotina diária não é uma tarefa fácil para os educadores.

Hohman e Weikart (2011) delinearam diretrizes para facilitar estas tarefas, que passo a citar:

Uma boa variedade de períodos de aprendizagem através da acção dá às crianças um leque de experiências e de interações. Estes períodos incluem a sequência planear-fazer-rever, o tempo em grandes grupos, o tempo de recreio e, se necessário, o tempo de comer e descansar; os períodos de aprendizagem pela acção ocorrem numa sequência razoável predizível, que vai de encontro às necessidades particulares do contexto; as experiências têm lugar num contexto físico apropriado; cada período envolve as crianças em experiências de aprendizagem pela acção num clima de apoio; a rotina diária proporciona um leque alargado de experiências pela acção; a rotina diária flui suavemente de uma experiência interessante para a seguinte(p.228).

É importante que a rotina da criança seja constituída por diversos momentos, que incluam tempo para dizer o que se quer fazer, para agir ou fazer e, por último, para

refletir sobre o que se fez. São oito, os tempos contemplados na rotina do modelo High/Scope.

O primeiro tempo é intitulado de **Planear-fazer-rever**, em que “o planeamento, quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objetivo”. (Hohman & Weikart, 2011, p.229)

O segundo tempo refere-se a **Trabalhar/fazer**, no qual as crianças começam a trabalhar na atividade que escolheram. Nesta fase, os educadores observam e só ajudam as crianças se estas solicitarem. Após o término da atividade, os materiais são limpos e arrumados.

O terceiro tempo corresponde a **Rever**, e permite que as crianças revejam o que fizeram e reflitam sobre isso. Segundo Homan e Weikart (2011) “rever, ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias ações” (p.229).

O quarto tempo consiste em atividades em **Pequenos Grupos**, no qual as crianças manipulam novos materiais e resolvem problemas que possam surgir. Estas atividades são realizadas em pequenos grupos, de 5 a 10 elementos, e “neste contexto de grupo pequeno, as crianças utilizam os materiais e encontram problemas que poderiam não encontrar, se estivessem entregues apenas a si próprias” (Homan & Weikart, 2007; p.229 e 231).

O quinto tempo consiste em atividades em **Grande Grupo**, que se refere à importância do trabalho em grande grupo. Segundo Homann e Weikart (2011), “participar no tempo em grande grupo, dá às crianças e aos adultos, a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um repertório de experiências comuns”(p.231).

O sexto tempo é relativo ao **Recreio**, em que as crianças devem fazer atividade física, forte e barulhenta, e ter a oportunidade de ir para o exterior (Homann & Weikart, 2011). Estes autores referem ainda que “o tempo exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras, e familiarizarem-se com ambientes naturais”(p.231).

O sétimo tempo, designado de **Transição**, traduz a mudança de uma atividade para outra. Os tempos de transição devem ser calmos (Homann & Weikart, 2011), e estas experiências devem ser planeadas, pois podem afetar as crianças e até deixá-las nervosas. Os autores referidos mencionam que “a forma como as crianças começam, experienciam e acabam cada dia, pode afectá-las diretamente, afectar os seus colegas e afectar os adultos da sua vida”(p. 232).

Por fim, o oitavo tempo é o de **Comer e Descansar**, e integra os momentos de refeição e descanso. Neste tempo, as crianças fazem as suas refeições e descansam, podendo dormir ou realizar atividades mais calmas, com respeito pelos hábitos que a criança tem de casa. O reconhecimento e respeito pelos hábitos familiares permitem assegurar que as crianças continuam a experimentar, tanto quanto possível, a abordagem da aprendizagem pela acção que está presente no resto da rotina diária” (Homann & Weikart,2011,p.232). O educador deve ter conhecimento da rotina das crianças em casa, para que possa proporcionar momentos de refeição e descanso o mais semelhantes possível, aos da criança em casa.

#### **1.4. Pedagogia-em-participação**

A Pedagogia-em-participação prioriza a participação da criança em todo o seu processo de aprendizagem. Segundo Oliveira Formosinho e Formosinho, (2013), na pedagogia transmissiva, o objetivo é acelerar o processo de aprendizagem da criança e inculcar-lhe conhecimentos. A criança apenas aprende o que o adulto pensa ser o importante, dado que é vista como um ser sem conhecimentos. Por outro lado, na pedagogia-em-participação, a criança é a mentora do seu processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (p.28). O professor tem que proporcionar atividades que sejam interessantes e motivantes para a criança, e esta dá pistas sobre o que deseja aprender.

Tal como o MEM, este tipo de pedagogia visa também preparar as crianças para uma vida democrática, onde deve estar presente o princípio da igualdade e inclusão. É uma pedagogia principalmente baseada em Dewey, mas também em autores como Freinet, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi e Bruner.(Oliveira-Formosinho& Formosinho, 2013

Na pedagogia-em-participação, as crianças e os adultos desenvolvem em conjunto, as atividades e projetos, desde a sua planificação até ao final, e as aprendizagens são vistas como mentoras da base de construção do saber. Segundo Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), “o papel do educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder” (p.32). O educador tem a função de estar atento aos interesses e necessidades das crianças, para que elas se sintam integradas, e sintam que a sua vontade, valores e cultura, têm importância.

### **1.4.1. Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-participação**

Oliveira Formosinho e Formosinho (2013) enuncia quatro eixos pedagógicos: o primeiro eixo – ser/estar, o segundo eixo – pertencer/participar, o terceiro eixo – explorar/comunicar e o quarto eixo – narrar/criar.

O eixo do ser/estar visa a preocupação com a identidade de cada criança, para que possa existir um ambiente onde crianças e respectivas famílias se sintam incluídas.

O eixo do pertencimento e da participação refere a importância de uma pedagogia onde existam laços entre os diversos participantes. A criança deve sentir-se bem no espaço onde está, deve ser respeitada e deve ser também ouvida. O respeito pelas crianças, família e restante comunidade deverá estar sempre presente, bem como a valorização de todas as culturas.

O eixo da exploração e da comunicação, que se refere à valorização das múltiplas linguagens da criança. A comunicação tem muita importância para a vida humana, e Freire (2005) de acordo com Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), destaca que “a comunicação das explorações do mundo, usando sentidos inteligentes e inteligências sensíveis, abre às crianças, mundos possíveis”. (p.35)

Por fim, o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem, que refere a necessidade de que a criança tenha acesso a documentação pedagógica, para que possa realizar as suas próprias aprendizagens.

### **1.4.2. Organização do tempo pedagógico**

O tempo pedagógico deve estar organizado para que criança se possa organizar. Segundo Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), este tempo deve respeitar a individualidade, os ritmos de cada criança, as suas motivações e bem-estar.

O educador deve organizar as atividades em diferentes contextos, que incluam o trabalho individual com cada criança, e o trabalho em pequenos grupos e em grande grupo. Esta abordagem permite realizar uma observação completa das relações que cada criança estabelece, e o comportamento que revela em cada uma dos contextos.

Existe uma relação entre o espaço e o tempo, e a beleza do espaço leva a uma maior humanização do espaço de aprendizagem.

## **1.5. A importância das rotinas para o desenvolvimento da iniciativa e autonomia da criança**

Neste ponto, serão desenvolvidos aspetos relacionados com o conceito de rotina. Como referimos acima, na breve referência aos modelos pedagógicos, a rotina diária é uma das dimensões fundamentais a considerar para que o clima educativo em contextos de educação de infância seja de qualidade. Antes de avançarmos, convém, naturalmente, esclarecer o conceito de “rotina”. É o que procuraremos fazer de seguida.

### **1.5.1. Conceito de rotina**

A palavra rotina, segundo o dicionário *Priberam*, deriva da palavra francesa *routine, de route*, que significa “caminho”. Sempre existiram rotinas, neste sentido de os homens criarem e seguirem caminhos. Apesar disso, Barbosa (2016) refere que só em 1844 é que se deu o registo da palavra rotina na língua portuguesa. A palavra rotina leva-nos para algo que nos é familiar, na medida em que a associamos a um caminho (que podemos entender em sentido metafórico) que se costuma percorrer.

Rotina refere-se a algo que é constante. Segundo Barbosa (2016), “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho quotidiano nas instituições de educação infantil” (p.35). Importa referir, desde já, que a rotina diária do jardim de infância deve ser planeada com as crianças, permitindo-lhes antever os momentos do seu dia. Segundo Silva et al (2016), “uma rotina é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a, e porque é conhecida pelas crianças” (p.27).

A rotina não deve ser, nem muito flexível, nem muito rígida. Segundo Martim (1996; p.53), citado por Barbosa (2016), “as crianças necessitam, portanto, de que os factos se sucedam de uma forma mais ao menos estável, configurando um ciclo que lhes proporciona segurança e eficácia nas suas ações (...)” (p.145). Uma rotina muito rígida pode afetar de forma negativa o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança, pois, se não tivermos em conta as necessidades e vontades da criança e não realizarmos as alterações necessárias à rotina diária, a criança não pode ter iniciativa para realizar uma atividade nem para a desenvolver de forma autónoma. Por isso, encerrando esta pequena reflexão, importa que a rotina exista e seja clara, para dar segurança à criança,

e, ao mesmo tempo, é necessário que ela seja flexível, podendo responder às necessidades e iniciativas sempre múltiplas das crianças que integram o grupo.

### **1.5.2. A autonomia da criança**

Começemos, novamente por olhar a etimologia do termo em estudo: “autonomia”. Segundo Mogilka (1999; ) citado por Godinho (2016), “autonomia é uma palavra que deriva dos vocábulos gregos auto (próprio) e nomos (lei ou regra)”(p.23). O esclarecimento desta origem etimológica é interessante na medida em que nos evidencia que a autonomia se relaciona com a capacidade de assumir por si próprio um quadro de regras e comportamentos – o que coloca a autonomia, desde logo, dentro de uma dimensão ética.

As crianças, ao longo do seu desenvolvimento, passam por diversas fases, entre as quais, a vontade de se afirmar enquanto pessoa, e de testar os seus limites. Segundo Papalia e Olds (2000), “os terríveis dois anos” são uma manifestação normal da necessidade de autonomia” (p. 169). As crianças pretendem afirmar-se na comunidade em que estão inseridas. Quem nunca ouviu um educando dizer “*ele/a hoje não quis vestir o casaco*”? Aqui estamos perante um exemplo de que a criança tenta expressar a sua autonomia, no sentido de tomar as suas próprias decisões. Segundo os autores atrás citados, “elas são levadas a experimentar as suas próprias ideias, exercitar as suas próprias preferências e tomar as suas próprias decisões” (p.169).

Quando um bebé nasce, é completamente dependente. Ao longo do seu crescimento, começa a desenvolver a sua autonomia, processo que carece de estímulo por parte dos cuidadores. Os bebés precisam de um ambiente que lhe possibilite diferentes aprendizagens e desafios. Segundo Post e Hohmann (2007), “num ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência” (p.28). Os educadores nunca se podem esquecer deste aspeto relativo à criação de um “ambiente desafiante” que proporcione às crianças oportunidades de exercício dada (sua) autonomia.

O educador tem, portanto, o papel de apoiar a criança no desenvolvimento da sua autonomia, evitando que a mesma se sinta humilhada e desprotegida. Em todo o processo de apoio, o educador deve compreender o quão importante é para a criança começar a descobrir o mundo por si mesma, sem críticas destrutivas. É necessário que o

educador respeite a iniciativa das crianças, com amor e respeito, de forma a potenciar o desenvolvimento da sua independência. Segundo Hyson (1994) de acordo Post e Hohmann (2007), “quando as crianças sentem que podem contar com pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia” (p.29). A relação entre adulto-criança tem uma importância fulcral para a criança. Se o adulto tiver uma atitude positiva, perante iniciativa da criança em descobrir o meio que a rodeia, apoiando-a, e fornecendo-lhe materiais que a ajudem nesse processo, a criança tem mais predisposição para explorar e ao mesmo tempo desenvolve a sua autoestima. É, pois, importante que o educador mostre que confia na criança e que a ajude na persecução dos seus objetivos. Como todos os seres humanos, em qualquer momento das suas vidas, as crianças gostam de se sentir amadas, e também gostam de sentir que confiam nelas.

### **1.5.3. A iniciativa da criança**

Iniciativa é o ato de iniciar alguma coisa, de realizar uma tarefa por nossa vontade. Nas crianças, a iniciativa deve ser desenvolvida com o apoio dos adultos, cujo papel será de encorajar a manifestação de vontade própria. Segundo o dicionário *Priberam*, a palavra “iniciativa” significa o ato de alguém que é o primeiro a realizar alguma coisa, é o princípio ou começo.

Segundo Papalia e Olds (2000), Erikson refere que a criança na faixa etária entre os três e seis anos passa pelo estágio psicossocial de iniciativa *versus* culpa. Neste estágio, a criança tenta realizar coisas novas e assim desenvolver a sua iniciativa, mas tal implica igualmente uma exposição ao sentimento de fracasso/frustração. Lidar com estes sentimentos é também uma aprendizagem importante.

### **1.5.4. Contributo das rotinas para o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança**

Uma rotina diária estável permite à criança interiorizar o seu dia-a-dia e começar a desenvolver a capacidade para realizar uma tarefa sozinha. É importante que a criança desenvolva a capacidade de iniciativa, que tome consciência dos seus interesses e “lute” por eles sozinha.

Importa desmitificar o conceito de rotina, e sobretudo diferenciar rotinas e horários, dado que são conceitos completamente diferentes. Segundo Evans e Ilfield, (1982) citadas por Post e Hohman (2007), “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (p.193).

Como anteriormente referido, uma criança deve ter uma rotina diária constante, para que se torne autónoma e desenvolva a sua iniciativa. Segundo Post e Hohmann (2007), “quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (p.194). Esta rotina deve ser conhecida pela criança.

O quadro de tarefas é um bom instrumento para desenvolver a autonomia e iniciativa da criança, pois inclui as tarefas que cada criança deve realizar. As tarefas devem ser representadas por imagens nítidas e compreensíveis, que permitam à criança identificar a tarefa que tem de realizar nesse dia. Ao longo do tempo, a criança começará a desenvolver a iniciativa de realizar a tarefa, sem que seja necessária uma indicação do educador. Por outro lado, a prática pedagógica tem confirmado que a barra de rotinas é um instrumento útil para a interiorização da rotina diária. É uma ferramenta que integra imagens alusivas à rotina diária das crianças no jardim de infância e, conforme as crianças vão marcando os momentos que já realizaram ou não, vão interiorizando a sua rotina e os momentos que o dia tem.

Quando cheguei ao contexto de pré-escolar, no decorrer do período de observação, percebi que algumas crianças ainda não tinham interiorizado a rotina diária, pois muitas vezes, quando iam de manhã à casa de banho, perguntavam se iam lavar os dentes, quando o momento de lavar os dentes era depois do almoço. E quando iam de manhã para a sala de atividades, muitas vezes não sabiam o que tinham a fazer, que era marcar as presenças, e marcar o tempo. Ao longo do tempo, as crianças, através da barra da rotina diária, foram interiorizando a existência de atividades rotina diária, e quando era o momento de marcar os momentos já realizados, se por algum motivo não se tivesse realizado algum, as crianças diziam logo que não se tinha realizado. Também já tinham a iniciativa de começar a canção dos bons dias, e a canção para o momento de marcar o tempo no respetivo quadro. Também, quando era a altura do lanche, as crianças já sabiam que duas crianças tinham a tarefa de ir buscar as mochilas, e entregá-las aos respetivos donos.

## **2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

Neste ponto, será feita a descrição dos espaços onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, mais precisamente os contextos de Creche e de Educação Pré-escolar. Apresento as instituições, as rotinas e os grupos de crianças.

### **2.1. Caracterização do contexto educativo em creche**

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada num bairro da cidade de Bragança, e teve a duração de cento e cinquenta horas. Foi realizada às terças e quartas-feiras de cada semana, no período de oito de março a oito de junho. De manhã, eram cumpridas três horas e, à tarde, duas horas, perfazendo um total de cinco horas diárias.

A instituição localizava-se numa rua sem saída e pouco movimentada, rodeada por diversas habitações, e próxima de uma zona industrial, onde predominavam os setores automóvel, mobiliário, construção civil e comércio alimentar. A nível estrutural, a instituição era constituída por res-do-chão onde a Creche funcionava mais dois andares onde funcionava o Jardim de Infância, e semi-cave onde funcionavam alguns gabinetes de trabalho.

O espaço interior incluía os seguintes compartimentos:

- Uma cozinha: espaço onde se preparavam as refeições das crianças e onde se realizavam atividades de culinária. De referir que o almoço era fornecido por uma empresa;
- Arrecadações: para armazenamento de materiais. É um espaço interdito às crianças pelos perigos inerentes ao mau uso dos materiais armazenados;
- Refeitório: local para realização das refeições, e com muita iluminação natural;
- Vestiário: local destinado aos funcionários, para que possam vestir os seus fatos de trabalho e guardar os seus bens pessoais. O espaço incluía armários e duas instalações sanitárias;
- Instalações sanitárias para as crianças, com os materiais adaptados ao tamanho das crianças. No primeiro andar (espaço da Creche) existia uma casa de banho com três sanitas e três lavatórios, e no segundo andar (espaço do Pré-escolar) existiam quatro sanitas e seis lavatórios);

- Gabinete: local para realização de reuniões, nomeadamente de pais, de coordenação e de educadoras. Também era utilizado para realização de trabalhos individuais;
- Corredores situados junto às salas, com cabides devidamente identificados com o nome das crianças;
- Seis salas de atividade: três salas destinadas à Creche e três destinadas à Educação Pré-escolar. Contudo, uma das salas da Creche era apenas utilizada como dormitório.

O espaço exterior era um espaço seguro, com gradeamento em todo o perímetro. Tinha 3 portões, sendo que dois davam acesso direto ao *hall* de entrada e um dava acesso à semi-cave. De salientar que este espaço esteve em obras, com a intenção de melhorar os espaços em que as crianças podiam brincar. Contudo foram colocados poucos materiais destinados à Creche. Era composto por chão amortecedor e continha baloiços (altos, onde crianças pequenas se poderiam magoar), uma roda (de estilo carrossel), um escorrega com escadas e com escadada para o seu acesso (de referir que esta estrutura era muito alta para crianças e uma casinha e brinquedos de mola.

### **2.1.1. A Rotina**

As crianças começavam a chegar por volta das 08:00h e o grupo só ficava completo por volta das 10:00h.

À entrada na sala, existia uma troca de informação entre a Educadora ou a Auxiliar, (dependendo de quem estava presente na sala) com os Encarregados de Educação, a fim de perceberem como a criança se encontrava.

A rotina da Creche era estável . Por volta das 09:00h, era realizado o acolhimento, seguido de um tempo para as crianças realizarem atividades livres. Por volta das 10:00h, eram realizadas atividades orientadas, seguidas da higiene. Por volta das 11:30h, as crianças iam almoçar e depois dormir. As crianças que não quisessem dormir tinham de estar deitadas a descansar na sala, sem fazer barulho. Após a sesta, realizava-se novamente a higiene, seguindo-se atividades orientadas e o lanche.

Ao longo da minha prática, consegui introduzir um novo momento na rotina,, que consistia em , por volta das 10:45h, as crianças realizavam um exercício de relaxamento para ficarem mais calmas. Este aspeto será abordado mais adiante, nas experiências de aprendizagem.

O momento da higiene antes do almoço suscitava alguma agitação nas crianças. Por vezes faziam birras e tinham brigas umas com as outras. Também o tempo de refeição não era fácil de gerir, pois as crianças tinham diferentes ritmos de comer, tendo algumas que aguardar que as restantes acabassem de fazer a refeição. Aspeto que levava a que fossem alertadas para comer, ou então eram ajudadas a terminar a refeição.

### **2.1.2. Caraterização do grupo de crianças**

O grupo era inicialmente constituído por vinte crianças com idades que iam dos doze aos 24 meses. Contudo, entrou mais uma criança, perfazendo um total de vinte crianças, sendo doze do género masculino e oito do género feminino. Temos ainda a destacar que uma das crianças frequentava apenas a Creche no período da manhã, incluindo a hora de almoço.

Algumas das crianças não tinham horário certo para dar entrada na Creche, o que prejudicava a rotina de atividades, pois muitas chegavam a meio da atividade orientada, o que causava alguma desestabilização.

O grupo de crianças tinha muita dificuldade em lidar com a partilha de materiais, pois nesta faixa etária é um dos grandes desafios pelo qual as crianças passam. As crianças procuravam os mesmos materiais, e nem sempre estavam dispostas a partilhá-los. Naturalmente, este aspeto criava, por vezes, agitação e brigas. As crianças tinham também dificuldades em esperar pela sua vez de realizar as atividades.

Esta dificuldade, por vezes, tornava difícil a socialização, e a concretização de algumas atividades. Com o passar do tempo e não podendo esquecer o natural desenvolvimento/maturação das crianças, mas também a acção educativa com elas e o grupo criando paulatinamente uma maior interação e interações sem ser necessária a intervenção do adulto. Também é importante referir que (como se verá) procuramos desenvolver atividades que proporcionassem a interação, o conhecimento e a aceitação do outro. Apesar de todas as crianças viverem em contexto de família, cada criança tinha vivências, interesses e culturas diferentes, portanto a socialização era realizada de acordo com estes fatores.

A expressão e a comunicação foram dimensões que mereceram relevo no projeto educativo mas também as capacidades motoras, num clima gerador de afetos, procurando apoiar e estimular a progressão de cada criança e do grupo

## 2.2. Caracterização do Contexto de Educação Pré-escolar

O jardim-de-infância onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada está instalado num edifício construído de raiz e inaugurado em 2003. Pertence à rede pública de jardins-de-infância. É um espaço destinado à Educação de Infância, para crianças com idades de três a seis anos, tendo capacidade para receber setenta e cinco crianças distribuídas por três salas.

A nível estrutural, o espaço interior apresentava a seguinte compartimentação:

- Três salas de atividades;
- Um corredor;
- Casas de banho adequadas para as crianças, embora apresentassem alguma limitação para as crianças mais pequenas, dado que algumas não conseguiam chegar aos lavabos, devido à sua altura;
- Casas de banho para os funcionários;
- Um *hall* de entrada, onde eram expostas algumas atividades realizadas pelas crianças;
- Um salão polivalente, onde era realizada a componente de apoio à família, atividade física, entre outras atividades;
- O refeitório era um espaço bastante pequeno, que obrigava à organização das refeições por grupos. Estava equipado com material para confeção de alimentos, embora as refeições fossem fornecidas por uma empresa contratada pela Câmara Municipal;
- Uma arrecadação para armazenamento de todo o material;
- Gabinete para a realização de reuniões;
- Uma biblioteca equipada com livros, fantoches, casa de sombras, entre outros materiais.

O espaço exterior estava vedado e tinha um portão grande, que por vezes ficava aberto todo o dia. Para além disso, o espaço tinha chão amortecedor, dois baloiços, um escorrega, dois sobe-e-desce e um cavalo de molas. Existia também um coberto, mas o chão era em paralelo e as crianças, por vezes, tropeçavam com risco de se magoarem.

O ambiente pedagógico baseava-se na entreaajuda, pelo que me senti completamente integrada. Fui sempre muito bem-recebida e respeitada por profissionais e crianças, e pude observar o respeito e afeto com que as crianças eram tratadas. O grupo era calmo e o respeito entre as crianças e a educadora era mútuo.

### **2.2.1. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo era constituído por catorze crianças com três anos de idade, sendo dez do sexo feminino e três do sexo masculino. As crianças interagiam de forma cordial.

Apenas uma criança manifestava dificuldades em interagir com os colegas e com os adultos.,

O grupo era bastante calmo. Partilhavam os materiais, pelo que as interações eram saudáveis e promotoras de um bom clima pedagógico.

Apesar de ter entrado uma criança a meio do ano letivo, não existiram mudanças no comportamento do grupo, pois recebeu muito bem o novo elemento, ajudando-o no seu processo de integração.

Através da observação, constatei que era um grupo onde os valores da partilha, entreajuda, respeito, solidariedade estavam interiorizados. As “brigas” eram, por conseguinte, praticamente inexistentes e, quando uma criança ia mais triste ou doente, as outras crianças ajudavam a que ela se sentisse melhor.

As maiores dificuldades registavam-se ao nível da partilha oral das crianças, pois era difícil realizar uma reflexão em que todos falassem. As crianças ainda manifestavam, como é aliás natural, alguma dificuldade em verbalizar os seus pensamentos.

O projeto educativo da sala contemplava várias atividades a nível da expressão e comunicação. A música também esteve sempre presente, o que ajudou no processo de desenvolvimento da expressão e comunicação, pois as crianças, ao cantarem, já estavam a desenvolver a sua capacidade de linguagem.

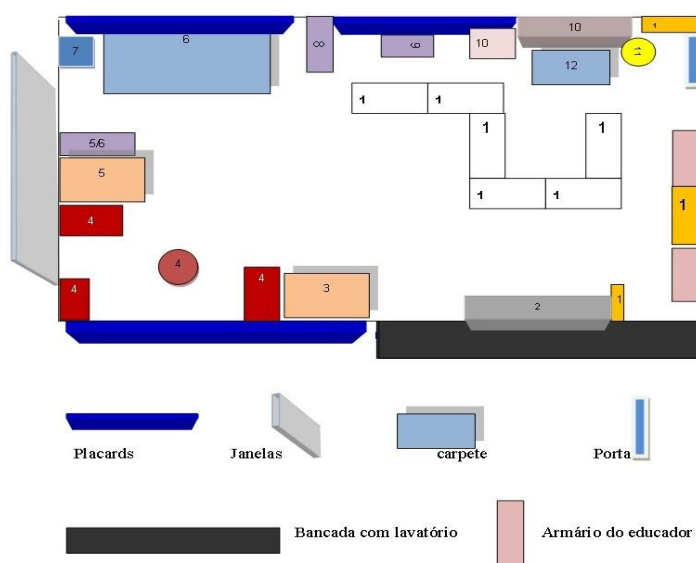
Em termos de realização de desenhos, a maioria das crianças encontrava-se na fase “da garatuja”, e apenas duas crianças já se encontram na fase “girino”. Para além disso, a maioria revelava dificuldade ao nível da motricidade fina, sendo que apenas duas crianças conseguiam recortar com tesoura.

De uma forma geral, existia uma boa interação entre pares e com os adultos. E, no entanto referir que, uma criança, com três anos de idade no início usava fralda, levava o biberão para a escola, mantinha-se muito calada. Com o passar do tempo, começou a interagir e a expressar-se mais.

As crianças, no início do ano , não tinham bem a noção de como era organizado o seu dia-a-dia no jardim de infância. Progressivamente foram interiorizando a rotina da sala e do jardim de infância

### 2.2.2. Organização do espaço

A sala de atividades, onde realizei a minha prática de ensino supervisionada em Educação Pré-escolar, estava organizada por áreas com janelas grandes, o que possibilitava a entrada de luz natural. Para que seja possível compreender a organização do espaço, apresenta-se a planta da sala, na figura 1.



**Figura 1 - Planta da Sala de Educação Pré-escolar**

Como se pode ver na figura, o número 1 corresponde à área da plástica, que contém um armário, quatro mesas, um cavalete de pintura e uma estante com caixas de materiais reutilizáveis. O número 2 representa um quadro branco, que funciona como auxiliar de algumas atividades e permite desenvolver a escrita. O número 3 corresponde a uma área de construções integrando uma manta e caixas de legos. O número 4 representa a área da casa de bonecas, constituída por um lava-louça (com panelas, copos, e outros acessórios, em plástico), um móvel-lavandaria, uma cama, mesa e dois bancos. Também tinha um móvel de disfarce, com diversas roupas, calçado e outros acessórios. O número 5 corresponde à área da garagem, que incluía uma estante, uma manta com estrada, carros e uma caixa com animais. O número 6 é uma área polivalente para a realização de diversas atividades, entre as quais, o acolhimento e a leitura (biblioteca).

Tem também um flanelógrafo, uma carpete, almofadas (no início do ano, cada criança leva uma almofada), um móvel para o teatro de sombras (constituído por uma mesa, uma caixa de papelão, uma cortina branca e um candeeiro), e uma estante com livros.

O número 7 corresponde a um biombo para realização do teatro com fantoches. O número 8 representa a área dos jogos, que contém um armário com diversos jogos e duas mesas de apoio. O número 9 é a área da natureza, que inclui uma mesa, dois bancos, uma lupa binocular e lupas de mão. O número 10 corresponde à área de multimédia, constituída por um *kit* tecnológico, que inclui um computador, 1 digitalizador e um quadro interativo.

Por fim, o número 11 corresponde à área de música, que integra vários instrumentos musicais convencionais e não convencionais, um rádio com leitor de CD, um cancioneiro, e uma manta para as crianças se sentarem.

### **2.2.3. Rotina diária da Educação Pré-escolar**

A rotina diária no jardim-de-infância facilita a organização dos vários momentos ao longo do dia, e, também, ajuda a criança a sentir-se mais calma, segura e a desenvolver a sua autonomia e iniciativa. Quando uma criança tem uma rotina diária estável consegue prever os momentos do seu dia diminuindo assim a sua ansiedade. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas” (p. 224). As OCEPE reiteram a importância da rotina diária ao afirmar que “Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.” (Silva et al, 2016, p.27).

A rotina diária do jardim de infância era flexível, se necessário eram realizadas alterações, de forma a que as vontades e interesses das crianças fossem respeitados. Reconhecia-se, assim, que cada criança tem o seu ritmo. Se alguma criança não conseguisse acabar uma determinada tarefa num determinado dia, era-lhe dada a hipótese se acabar noutro dia. Pensamos, aliás, que a realização de tarefas que se

prolongam no tempo é uma prática pedagógica muito interessante e que se enquadra no âmbito do trabalho por projeto.

**Quadro 1** – Horário das rotinas

<b>Período</b>	<b>Tempo</b>	<b>Descrição</b>
Manhã	07h30 – 09h30	Componente de apoio à família. Tempo destinado a ajudar as famílias a conciliar o seu horário de trabalho, com o horário da instituição. As crianças eram acolhidas por auxiliares e brincavam em grande grupo no salão polivalente.
	09h30	Ida à casa de banho/ encaminhamento das crianças para a sala. As crianças iam à casa de banho com a ajuda da auxiliar e, de seguida, eram encaminhados para a sala de atividades para ser realizado o acolhimento em grande grupo.
	09h40	Atividades orientadas, geralmente em pequeno grupo.
	10h30	Lanche da manhã
	11h	Atividades livres
Tarde	12h – 13h	Ida à casa de banho e Almoço
	13h – 14h	Descanso
	14h05	Ida à casa de banho e encaminhamento para a sala de atividades
	14h15	Atividades orientadas
	15h30	Lanche da tarde
	16h	Saída da instituição
	16h – 19h30	Componente de apoio à família

A rotina diária do jardim-de-infância era, como acima se referiu, flexível. Além disso, convém referir que esta rotina foi pensada de forma a garantir diferentes momentos de trabalho e de interação.

### 3. Metodologia de Investigação do Estudo

Antes de avançarmos para a descrição e análise de experiências pedagógicas realizadas no âmbito da nossa prática de ensino supervisionada, que se realizou nos contextos atrás referidos, vamos apresentar e justificar a metodologia pela qual orientamos o trabalho desenvolvido. A questão-problema orientadora da prática/investigação do presente trabalho é a seguinte: “*Será que a existência de rotinas diárias favorece o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança?*”. Com base nesta questão, surgiram outras para as quais se pretende encontrar respostas, ainda que nem sempre (talvez, quase nunca) se possam dar respostas definitivas (dogmáticas) quando refletimos acerca da educação, nomeadamente no nível da educação na/da primeira infância. Destacamos e centramo-nos em duas questões (de entre outras possíveis, que ficarão para reflexões futuras):

- As crianças com rotinas diárias claramente estabelecidas serão mais autónomas?
- Será que os pais se preocupam com as rotinas diárias dos seus filhos?

Assim, a partir da questão-problema, o presente relatório visa dar cumprimento aos seguintes objetivos:

- Refletir sobre a importância das rotinas diárias na Creche e Jardim de Infância;
- Identificar os momentos da rotina diária que melhor favorecem o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança;
- Observar a existência ou ausência de rotinas de qualidade na Creche e no Jardim-de-Infância;
- Criar momentos de rotina diária (momento de transição – relaxamento – cantar uma música para marcar o tempo, quadro de tarefas e barra de rotinas diárias), trabalhando a noção de rotina diária com as crianças;
- Cooperar com os pais / encarregados de educação no sentido de melhorar o bem-estar das crianças, criando rotinas adequadas.

Estes objetivos valorizam uma visão holística acerca da nossa intervenção nos contextos de educação de infância, partindo da observação desses contextos (observação

centrada no tópico em estudo: as rotinas) e passando para uma dimensão de maior intervenção que se quer participada pelas crianças e pelos seus cuidadores (familiares).

### **3.1. A metodologia qualitativa como opção metodológica**

No presente trabalho, foi aplicada a metodologia qualitativa e a recolha de dados baseou-se num processo de observação participante. Para a recolha e análise de dados da minha investigação, utilizei vários instrumentos tais como: notas de campo, inquéritos, registos em vídeo e fotografia. Os últimos dois instrumentos apenas auxiliaram na análise de processos e atividades das crianças, bem como dos resultados obtidos, pelo que optei por não reproduzir as fotografias no presente relatório (não opção não deixa de responder à necessidade de respeitar o anonimato das crianças com as quais trabalhei ao longo da PES).

A investigação qualitativa debruça-se sobre a qualidade, permitindo investigar o que está relacionado com o contexto e o tema do trabalho, desde o momento de recolha de dados à análise dos mesmos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), utilizamos a expressão investigação qualitativa

como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. (p. 16)

Numa investigação qualitativa é indispensável ter um contato próximo com o grupo de sujeitos em estudo, o qual é, nomeadamente neste caso, também o grupo de interação (por isso se fala em observação participante). De acordo com Sousa e Baptista (2011), “este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados...” (p. 56). Como é evidente, esta metodologia exige-nos um grande esforço interpretativo.

Para este trabalho, considerei a investigação qualitativa como sendo a mais adequada para o ensaio de respostas à questão-problema acima referida, a qual, como já ficou explícito, se refere à importância das rotinas. Para mim, o importante foi o desenrolar da investigação e não os seus resultados (embora estes não devam ser

abolidos do nosso esforço interpretativo). Segundo os autores supracitados, existem caracterizadores da investigação qualitativa e o mais importante é o processo e não apenas os resultados. O investigador tem um papel fulcral no processo, pois os resultados dependem muito da forma como este se envolve. Quer isto dizer que o investigador tem de se mostrar sensível ao contexto que está a investigar. O método utilizado é indutivo. Podemos, pois, afirmar que a investigação qualitativa é descritiva e defende uma visão integral e um conhecimento global dos fenómenos, em que o mais relevante é o significado relativo aos acontecimentos. São utilizadas condutas interpretativas e não experimentais, valorizando-se uma análise de caso ou de conteúdo.

Como qualquer opção de investigação, a investigação qualitativa tem vantagens e desvantagens, que se apresentam no quadro 1.

**Quadro 2** - Vantagens e desvantagens da investigação qualitativa

Vantagens	Desvantagens
Possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação, pelas técnicas utilizadas: entrevistas detalhadas, observações minuciosas e análise de produtos (relatórios testes, composições).	Objetividade. Existem problemas de objetividade que podem resultar da pouca experiência, da falta de conhecimentos e da falta de sensibilidade do investigador.

Para finalizar este pequeno tópico, referente à investigação qualitativa, queremos salientar a peculiar posição em que se encontra um educador-estagiário. Ele está numa fase fundamental da sua formação profissional. Pela primeira vez, encontra-se perante a tarefa de efetivamente trabalhar como educador (durante um certo período semanal), mas, e ao mesmo tempo, ele está a ser observado e avaliado. Por isso, o estagiário é simultaneamente observador e observado, não só pelas crianças com quem trabalha, mas também por outros profissionais que assumem a responsabilidade de o orientar.

### **3.1.1. As notas de campo**

As notas de campo são um importante instrumento na investigação qualitativa. No presente trabalho, as notas de campo foram muito importantes para perceber a rotina diária das crianças (em casa e no jardim-de-infância). Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Ainda segundo o autor, alguns investigadores não entendem que as

notas de campo podem completar outros métodos de investigação. O que nós procuraremos fazer é, precisamente, esse cruzamento entre as notas de campo e outros instrumentos de recolha de dados.

### **3.1.2. Observação Participante**

Numa investigação qualitativa é fundamental que o investigador tenha uma relação próxima com o contexto a investigar. Devido a esse fato, o investigador deve estar incluído no contexto, para poder realizar uma investigação mais aprofundada. Só se pode saber as necessidades, os problemas, as vontades de um grupo se tivermos contacto com ele. Através da observação participante, podemos recolher dados de uma forma mais pormenorizada. Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação permite tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). O jardim-de-infância é visto, necessariamente, como um espaço onde existem múltiplas interações. Através da observação participante, o investigador pode investigar os fenómenos que decorrem ao longo das interações, conhecendo mais profundamente o grupo que estuda, porque, não apenas o observa de uma posição exterior, mas também o escuta e o interroga, num processo de interação constante.

### **3.1.3. A entrevista**

A entrevista é, segundo Bogdan & Biklen (1994), um instrumento muito fácil de utilizar. Na perspectiva destes autores, todos nós já fizemos entrevistas, mesmo que estas tenham ocorrido de uma forma não consciente (ou intencional). Efetivamente, uma conversa entre amigos pode ser uma entrevista. Contudo, quando se pretende investigar algum tema, a entrevista tem de ser criada para esse propósito, garantindo que os entrevistados se sentem à vontade para responder às questões.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.134). A entrevista é um método muito utilizado em investigação qualitativa por possibilitar o contato presencial com o conjunto de indivíduos a investigar, e suas percepções / conceções. Como é natural, a entrevista é um instrumento de recolha de dados muito importante no âmbito das investigações educacionais.

### **3.1.4. A fotografia**

A fotografia é um instrumento que pode ser utilizado de múltiplas formas. No presente trabalho, as fotografias foram apenas utilizadas como instrumento de recolha de dados para posterior reflexão pessoal, uma vez que optei por não as colocar no presente relatório, respeitando o anonimato das crianças dos dois grupos com que trabalhamos. “As fotografias podem ser tiradas rapidamente, sempre que surja uma oportunidade, não necessitando de perícia técnica” (Bogdan & Biklen, 1994, p.140); aliás, as novas tecnologias fizeram de todos nós fotógrafos sempre prontos. O registo fotográfico deve ser realizado de maneira a que a criança não se aperceba, pois, se a criança notar que está a ser filmada ou fotografada pode modificar o seu comportamento naquele momento. Parece-nos muito importante que se crie um clima pedagógico de qualidade, em que a criança se sinta confortável e apoiada e, por isso, reaja com naturalidade aos momentos em que o(a) educador(a) procede à documentação, quer dos processos em curso, quer dos resultados dos trabalhos realizados.



## **4. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio**

Neste tópico irei apresentar e analisar as entrevistas que realizei em contexto de Creche e em contexto de jardim-de-infância, como também as experiências de aprendizagem em ambos os contextos.

### **4.1. Descrição e análise dos resultados**

Como atrás mencionado, ao longo da investigação, foi aplicada a metodologia qualitativa. Utilizei a observação participante, o que me permitiu registar notas de campo e fotografias. Através do registo fotográfico, consegui fazer uma análise mais completa, pois consegui refletir melhor sobre alguns aspetos. As notas de campo que retirei possibilitaram-me refletir sobre algumas ocorrências, que considerei pertinentes.

Os instrumentos utilizados vão ter especial ênfase no decorrer da análise de experiências de ensino/aprendizagem, que será apresentada a seguir.

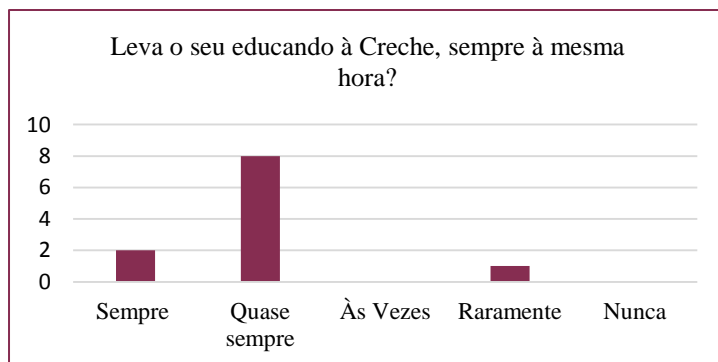
#### **4.1.1. Inquérito por questionários em contexto de Creche**

O inquérito tinha como assunto as rotinas diárias da criança em casa. O inquérito por questionário foi aplicado no contexto de Creche, e para a sua concretização, solicitei a colaboração de onze encarregados de educação, foi realizado com o intuito de investigar a rotina diária da criança em casa. A minha intenção foi conhecer melhor a rotina das crianças em casa, ou seja, fora do tempo que estão na instituição, para melhor poder conhecer as crianças e desta forma, poder melhorar a rotina das crianças na instituição, adaptando-as aos seus interesses e necessidades.

Importa referir que optei por reduzir a quantidade de dados, tendo apenas colocado as perguntas mais relevantes para o tema em estudo.

É estritamente necessário que os resultados de uma investigação sejam expostos, analisados e interpretados, utilizando os instrumentos adequados. Deste modo, passo a apresentar o resultado dos dados inicialmente recolhidos pelos inquéritos, e posteriormente, as entrevistas. Para a Creche, optei por utilizar gráficos e uma análise descritiva, dado que facilitam a análise de inquéritos.

A primeira questão era relativa ao horário em que a criança dava entrada na Creche. Como podemos ver na figura 2:



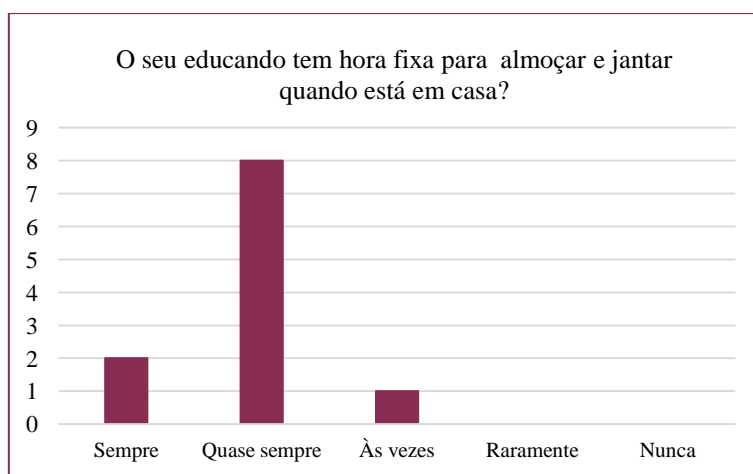
**Figura 2** - Questão 1 Representatividade do horário de entrada e saída.

A maioria dos inquiridos levava os seus educandos à instituição quase sempre à mesma hora, fator importante para criar a noção de continuidade nas crianças. Segundo Barbosa (2006),

A repetição do dia-a-dia, nas rotinas da educação infantil, pode dar às experiências das crianças o sentido de continuidade, de ser a chave do tempo que comporta a ideia de concluir amanhã algo iniciado hoje, porém, com frequência, esta não é a ideia que está presente nas rotinas. (p.149)

Durante a PES, pude constatar que levar as crianças à instituição num horário tardio prejudicava a criança e o restante grupo, pois muitas vezes implicava a interrupção das atividades para receber a criança.

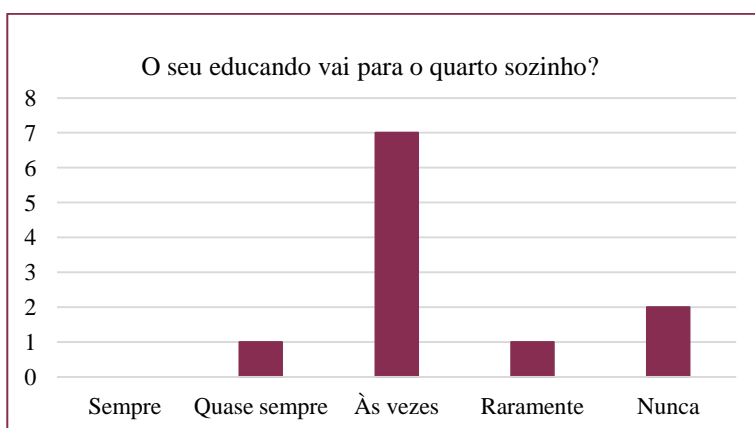
A questão número 2 tinha como objetivo saber se a criança tinha um horário fixo para realizar as refeições, como podemos ver na figura 3.



**Figura 3** - Questão 2 Horário das refeições

Verifica-se que os pais dão importância ao cumprimento de uma hora fixa para a realização das refeições. Repare-se que 2 encarregados de educação referiram que a criança tem sempre hora fixa para realizar as refeições, 8 referiram que a criança almoça e janta quase sempre à mesma hora e por fim, 1 encarregado de educação refere que a criança só às vezes tem hora fixa para realizar as refeições. A hora das refeições na instituição era uma das horas mais difíceis de gerir, pois as crianças tinham ritmos diferentes de realizar a refeição sendo algumas obrigadas a comer mais rápido do que era o seu ritmo.

A pergunta seguinte pretendia investigar se a criança já tomava a iniciativa e manifestava autonomia decidir ir para o seu quarto sem a ajuda do adulto. Como podemos ver na Figura 4, a maioria das crianças ainda não fazia, o que não nos surpreende, dado a faixa etária do grupo e a supervisão de que carecem para garantir o seu bem estar e segurança. ,

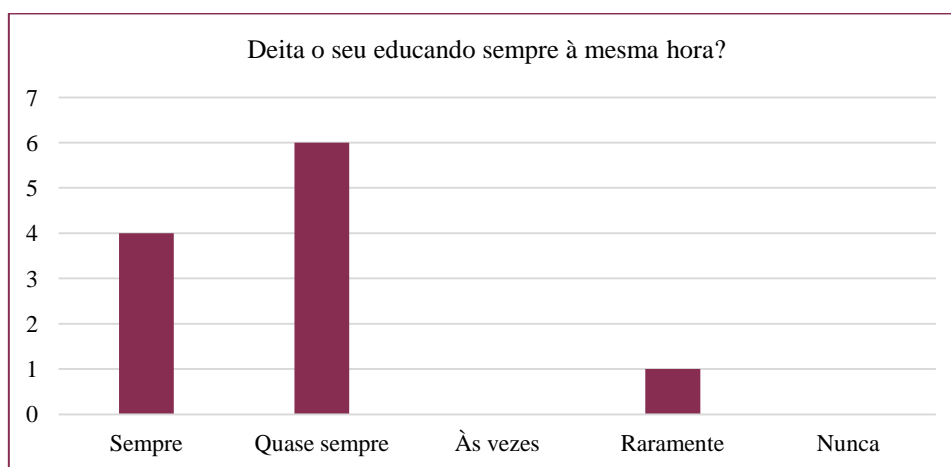


**Figura 4** - Questão 3 O seu educando vai para o quarto sozinho?

É importante que, desde muito cedo, as crianças desenvolvam o hábito de ir para o seu quarto. Segundo Brazelton (2013), “conseguir ser independente durante a noite ajuda a criança a desenvolver uma autoimagem positiva e dá-lhe uma verdadeira sensação de poder” (p.438). Contudo, como podemos observar na figura atrás apresentada, apenas 1 encarregado de educação referiu que a criança vai quase sempre sozinha para o seu quarto. Dos restantes, 7 referiram que a criança às vezes vai sozinha para o seu quarto, 1 referiu que raramente a criança vai sozinha para o seu quarto e 3 referiram que a criança nunca vai sozinha para o seu quarto.

O sono das crianças deve ser valorizado, pelo que é importante que se deem sempre à mesma hora, perfazendo o número de horas necessário. A figura 5, que

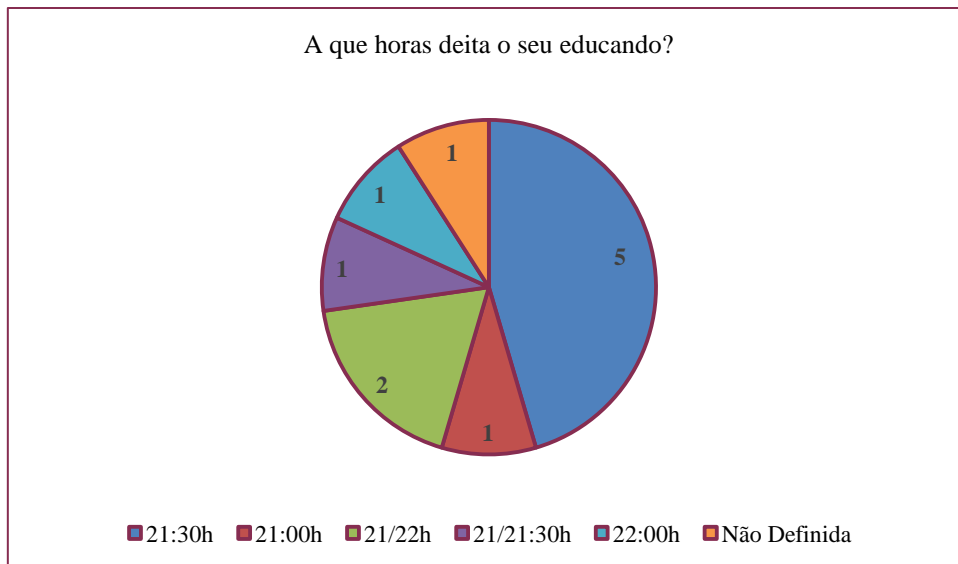
corresponde à questão número 4, sobre a hora de deitar da criança, revela que uma criança não tinha uma hora fixa para se deitar.



**Figura 5** - Questão 4 Deita o seu educando sempre à mesma hora?

Como podemos observar através da figura atrás, 4 inquirido têm hora fixa para deitar a criança; 6 referiram que quase sempre deitam a criança à mesma hora, e 1 inquirido referiu que raramente deita a criança à mesma hora. Segundo Valverde (2012), “na medida do possível, os pais devem tentar manter horários de dormir e de acordar compatíveis durante os sete dias da semana. O horário de dormir será alterado com a idade, mas deve sempre ser estabelecido de forma a permitir uma duração suficiente de sono a cada noite” (p.51). De acordo com o autor referenciado, a criança deve ter uma hora fixa para se deitar, pois só assim podemos garantir que a criança dorme o número de horas suficiente para a idade.

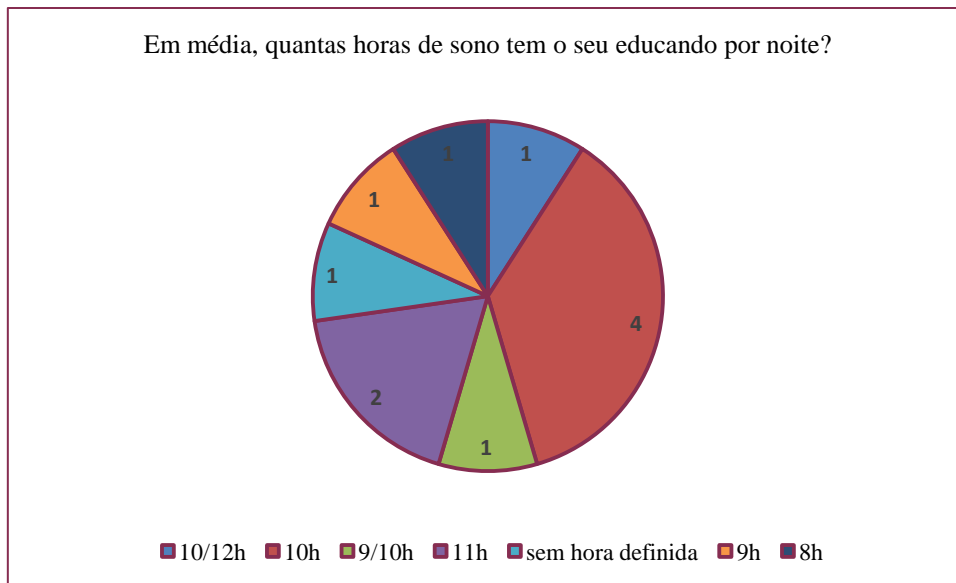
O sono influencia muito a nossa prestação durante as atividades. Sabe-se, por isso, que se não descansarmos o tempo suficiente, não desempenhamos tão bem as tarefas no nosso dia-a-dia. O mesmo acontece com as crianças. Devido a este facto, a questão número 5 é referente ao horário de dormir da criança. Como podemos ver na figura 6, o horário de deitar a criança varia de criança para criança.



**Figura 6** - Questão 5: A que horas deita o seu educando?

De acordo com a figura 6, 5 educandos deitam os seus filhos às 21:30h, 2 entre as 21/22h, 1 às 21:00h, 1 entre as 21/21:30h, 1 às 22:00h e por fim um encarregado de educação refere que a criança não tem hora fixa para se deitar. Como já referimos, é essencial que a criança tenha uma hora fixa para se deitar.

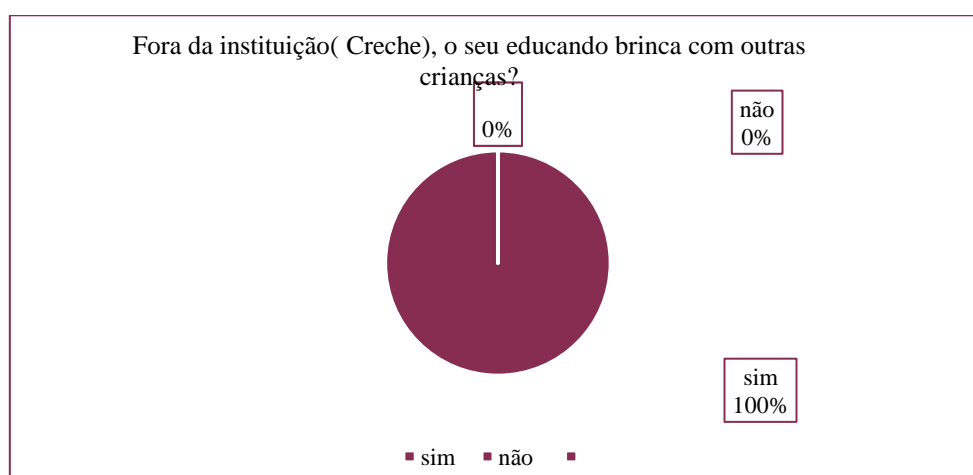
Durante a PES, observamos que algumas crianças adormeciam durante o tempo de permanência na instituição, nomeadamente durante o período da refeição. Segundo Valverde (2012), “O sono de má qualidade associa-se nas crianças com comprometimento do funcionamento neurocomportamental e da regulação comportamental” p. (16). É por esse motivo que uma das perguntas mencionadas no inquérito tinha a ver com o horário de dormir das crianças, como podemos ver na figura 7.



**Figura 7** - Questão 6 Em média quantas horas de sono tem o seu educando por noite?

Mais uma vez insistimos na importância de que as crianças durmam as horas de sono adequadas para a sua idade, para que tenham rendimento nas suas atividades diárias. Segundo a Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP), as crianças, na faixa etária entre um e dois anos, devem dormir entre dez a onze horas por noite, e duas a quatro horas de sesta. A figura atrás apresentada demonstra que três educandos não dormiam as horas de sono necessárias por noite.

O contacto com outras crianças ajuda no processo de socialização da criança, as crianças devem brincar com outras crianças, tanto no jardim-de-infância como fora dele. A figura 8 remete-nos para esta questão.



**Figura 8** - Questão 7: Fora da instituição (creche), o seu educando brinca com outras crianças?

Na figura oito, verifica-se que todas as crianças têm contacto com outras crianças fora da instituição. É importante que as crianças tenham contacto com outras crianças para que possam criar laços e para que se possam tornar-se mais sociáveis. Segundo Papalia e Olds (2000), “os bebês que passam mais tempo com outros bebês tornam-se sociáveis mais cedo do que aqueles que ficam em casa o tempo todo sozinhos” (p.175). À questão “com quem” as crianças brincavam, as respostas incluíram filhos de amigos, primos, irmãos e familiares. Quanto ao local, as crianças brincavam em casa, em casa de amigos, no parque, na rua, no quintal e no café (reposta dada acerca de 3 crianças).

A respeito das restantes questões vamos usar uma metodologia diferente, apresentando as respostas efetivamente dadas, uma vez que estas são ricas pelo seu conteúdo.

Importa salientar que a partir deste ponto a estrutura de apresentação dos dados será diferente para possibilitar uma melhor compreensão.

**Questão 8:** A que horas a criança costuma dar entrada na Creche?

As respostas a esta pergunta foram muito diversificadas. Três entrevistados referiram que levavam os seus educandos às 10:00h, dois às 9:30h, um às 9:15h, um entre as 9:00h/9:30h, um entre as 9:00h/10:40h, um às 8:00h e por fim, um entre as 9:00/10:00h.

A criança deve ter uma rotina diária estável, o que inclui fixar uma hora para levar a criança à Creche, para que a criança possa aproveitar todos os momentos na Creche, neste caso.

**Questão 9:** Que atividades costuma fazer com o seu educando?

**R1-** Passear, brincar e cantar.

A criança precisa de atividades diversificadas. De referir que o brincar é muito subjetivo, pois existem múltiplas formas de brincar.

**R2 -** Cantar, dançar, desenhos, colagens, trabalhos com plasticina, puzzles.

A resposta dada revela a realização de atividades diversificadas.

**R3 -** Brincar, jogos, danças, jogos no telemóvel, passear, entre outros.

Nesta resposta não podemos deixar de realçar o facto de a criança já ter acesso ao telemóvel e, mais uma vez, surge o conceito geral de brincar.

**R4 -** Jogar à bola, andar de bicicleta, triciclo, mota, às escondidas, entre outros.

Através da resposta do cuidador da criança, podemos inferir que a criança passa bastante tempo no exterior, ou, pelo menos, ocupa o seu tempo de interação com o adulto em atividades que envolvem o desenvolvimento de competência motoras.

**R5** - Brincar.

Por ser um termo muito subjetivo, não é possível perceber que atividades a criança realiza.

**R6** - Jogos interativos adequados à idade, ver televisão e leituras.

Segundo o adulto respondente, a criança tem acesso a jogos adequados à idade, que são importantes para o seu desenvolvimento. A televisão pode ser benéfica, dependendo dos programas visualizados, e contar histórias é uma ação que permite desenvolver a literacia.

**R7** - Jogar à bola e às escondidas.

Neste caso, verifica-se, não havendo a indicação de atividades muito diversificadas, sobressai, contudo, a valorização de atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências motoras.

**R8** - Contar histórias, fazer puzzles, entre outros.

Neste caso (numa certa oposição em relação à resposta precedente), verifica-se que a criança tem atividades (embora seja indicado um pequeno número) que privilegiam o desenvolvimento de competências percetivas e cognitivas – veja-se a referência à resolução de puzzles.

**R9** - Escondidas, passeios de bicicleta, ler histórias e brincar com brinquedos.

A análise da resposta permite concluir que a criança tem atividades com alguma diversificação, incluindo vários momentos potenciadores do desenvolvimento de múltiplas competências. Destacam-se as atividades no exterior, que possibilitam a exploração do mundo em redor.

**R10** - Ler histórias, montar legos, puzzles, ida ao parque, entre outros.

Neste caso, a criança realiza atividades diversas, pois tem contacto com vários materiais, e tem acesso ao mundo exterior.

**R11** - Brincar, ler e ver televisão.

O termo brincar surge novamente, não sendo possível especificar as atividades que a criança realiza. Constata-se que a criança tem acesso a histórias, o que permite desenvolver o gosto pela literatura, e também vê televisão (sendo que não é especificado o tipo de programas que a criança vê).

A análise geral das respostas permite afirmar que a maioria dos pais manifesta alguma preocupação em proporcionar uma diversidade de atividades aos seus filhos. É esta diversidade que possibilita um desenvolvimento saudável. Não basta que a criança tenha uma rotina diária estável. Esta rotina tem também de ser de qualidade, devendo proporcionar aprendizagens múltiplas. Analisando as respostas dadas pelos encarregados de educação, fica-nos a perceção de que ainda há um trabalho sério a fazer no sentido de “educar” os pais para que eles proporcionem às suas crianças atividades de qualidade que lhes permitam o desenvolvimento de múltiplas competências e a diversidade de interações. A prática desenvolvida ao longo da PES foi centrada em proporcionar às crianças o contacto com diversos materiais, e realizar com elas atividades de acordo com interesses e necessidades de cada uma.

Numa última nota, acerca desta questão, não podemos deixar de referir o facto de este conjunto de respostas ser rico para uma outra análise (que poderemos desenvolver num outro estudo) acerca da diferenciação de género. Na verdade, as respostas dadas pelos adultos-cuidadores das crianças sugerem (teríamos de aprofundar o estudo, como se disse) que, com os meninos, se promovem “brincadeiras” essencialmente relacionadas com a atividade física e o desenvolvimento de competências motoras, e com as meninas, essas “brincadeiras” estão essencialmente relacionadas com o desenvolvimento cognitivo (resolver puzzles; manusear livros,). Tal facto parece apontar para uma reiteração social – ainda que não consciente – de modelos de diferenciação de género.

Passamos agora para a apresentação e análise das respostas dadas à questão número 10. Trata-se de uma questão aberta, o que nos leva a fazermos uma descrição e uma análise reflexiva das respostas dadas.

**Questão 10: Descreva de forma sucinta, a rotina do seu educando ao fim de semana.**

**R1** - Acorda por volta das oito e meia da manhã, brinca, almoça, dorme a sesta e vamos passear. Algumas vezes, vamos para a aldeia ver os avós. De regresso, toma banho, janta, brinca e vai para a cama.

**R2** - Acorda de manhã, toma banho durante a manhã e almoça. De seguida, dorme, depois lancha e se o tempo permitir, vamos ao parque ou campo.

**R3** - Levanta-se, brinca com brinquedos, depois almoça, dorme a sesta, acorda e lancha. Volta a brincar, depois janta, volta a brincar, toma banho e vai dormir.

**R4** - Acorda por volta das nove, toma o pequeno-almoço, depois brinca com os brinquedos e com os irmãos, e às 12 horas almoça. Por volta das 14:30h dorme, até às 16:00h. Às 16:00h, lancha. Depois, às vezes, passeamos e volta a brincar, umas vezes sozinho, outras com os irmãos. Por volta das sete, janta, toma banho e as 21:00h/21:30h vai dormir.

**R5** - Por volta das 8:30h acorda, toma o pequeno-almoço, vê um pouco de televisão, brinca com os pais. Às 12:30h almoça, e de seguida, dorme cerca de 3 horas. Depois lancha, brinca com familiares, e às 19:00h janta e vê um pouco de televisão. Às 21:30h vai dormir.

**R6** - Toma o pequeno-almoço, vê televisão, brinca com os irmãos e se estiver bom tempo, vai passear à rua.

**R7** - Vai para o parque, para a aldeia, brinca com a irmã e com amigos, anda de mota com o pai e costuma ir com a avó materna à missa e vê televisão.

**R8** - Acorda cedo, não para o dia inteiro a não ser para comer, e só dorme quando está mesmo cansada.

**R9** – Pequeno-almoço, compras, almoço, sesta, lanche, brincar, jantar, banho e dormir.

**R10** - Acorda por volta das 9:30h, faz a higiene, e toma o pequeno-almoço com os pais. Das 10:30h às 12:30h, brinca. De seguida, almoça. Uma hora após o almoço, faz a sesta durante duas horas. Lancha, brinca, janta e às 21:30h vai dormir.

NOTA: a esta questão só obtivemos 10 respostas.

Mais uma vez os pais utilizam o termo brincar, mas, como sabemos, existem variadas formas de brincar. As crianças podem brincar sozinhas, podem brincar com os pais, irmãos, com outras crianças, e podem brincar dentro de casa ou fora de casa. O termo “brincar” utilizado sem outro tipo de especificação não dá para termos a perceção de como a criança brinca. Um aspeto positivo a ressaltar é o facto de as crianças dormirem a sesta, pois as crianças até aos 3 anos de idade devem dormir a sesta, pois ajuda no seu desenvolvimento. Também a positiva a referência que ocorre em algumas respostas a uma interação da criança com os familiares (os próprios pais e outros familiares, como os avós); é importante que, fora da instituição (onde passa muitas horas durante os dias úteis), a criança tenha a possibilidade de interagir em diferentes contextos e com diferentes interlocutores (e que a sua interação não ocorre quase exclusivamente com os pais... e com a televisão). Concluindo, podemos dizer que as rotinas são muito importantes para o desenvolvimento da criança, e nem sempre são

devidamente valorizadas, não só que se refere à sua estruturação, mas também no que se refere à valorização de atividades ricas para a aprendizagem das crianças.

As crianças na sua rotina devem ter presentes atividades que favoreçam o seu desenvolvimento global. Segundo Pereira (2014), “A rotina deve promover o desenvolvimento de competências sociais, em que se incluem atitudes como a autoestima positiva, a auto-organização/iniciativa, a curiosidade e o desejo de aprender, a criatividade, e a ligação ao mundo, naturalmente associadas à construção da autonomia” (p.35). As crianças necessitam de ter rotinas tanto em casa como na Creche, para poderem desenvolver a sua iniciativa e autonomia.

De seguida apresentam-se as respostas, a uma nova questão. Também esta é uma questão aberta, pelo que será feito um tratamento semelhante.

### **Qual a sua opinião sobre a existência de rotinas, tanto em casa como na Creche?**

**R1** - As rotinas são uma forma de criarmos/estabelecermos um ambiente estável para as crianças, facilitam a organização espaço-temporal. Contudo, considero que devem ser flexíveis e não demasiado rígidas.

**R2** - Incute na criança o sentido de responsabilidade nos hábitos criados.

**R3** - Deve ter rotinas para ter uma orientação e para aprender a organizar-se, para poder brincar e para saber o que deve fazer.

**R4** - É muito importante.

**R5** - As rotinas são importantes na medida em que criam hábitos de atividades, tanto escolares como familiares, fazendo com que haja estabilidade na criança.

**R6** - Acho que são essenciais para a aprendizagem e bem-estar do meu filho. Que um dia mais tarde, veja o quão importante é para a vida ter as horas certas para poder fazer as coisas.

**R7** - São essenciais para uma boa educação e para terem costumes.

**R8** - As rotinas são importantes para eles perceberem que têm uma hora para fazer atividades durante o dia.

**R9** - É importante para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança.

NOTA: a esta questão só obtivemos 9 respostas.

De acordo com as respostas dadas à pergunta, “qual a sua opinião sobre a existência de rotinas tanto em casa como na Creche?”, podemos começar por referir que globalmente os pais demonstram saber o quanto a rotina é importante para as crianças. Não deixa de ser curioso cruzarmos estas respostas (nas quais se afirma explicitamente

a importância das rotinas) com as respostas dadas à pergunta anterior. Este cruzamento leva-nos a pensar que os pais até sabem que as rotinas são importantes, mas, por vezes, devido à sua própria rotina (ou por outras razões), não lhes é possível proporcionarem aos seus filhos uma rotina estável e de qualidade. Algumas das respostas apontam para aspetos importantes e que vão ao encontro daquilo que a literatura de referência tem dito acerca deste tópico: as rotinas ajudam a desenvolver emocionalmente e psicologicamente a criança, ajudam a criança a organizar o seu tempo, a saber quais as atividades que tem de realizar ao longo do dia, proporcionam estabilidade à criança, pois, se a criança souber o que vai fazer, fica mais segura de si.

Finalmente, as rotinas devem existir, como já reiteramos ao longo deste trabalho. Mas não devem ser demasiado rígidas (a R1 refere isto com clareza). Elas devem permitir que existam alterações, conforme os interesses da criança. Na faixa etária de 1 e dois anos segundo Hohmann e Weikart (2011), “nestas idades as crianças têm orgulho em se vestir a elas próprias, encher o seu copo, andar de triciclo, transportar grandes caixas, “ler” livros a colegas. Este tipo de experiências incrementa o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorar novas situações, materiais e relações” (p.66). É importante que o adulto proporcione um ambiente que favoreça o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança. Quando uma criança toma a iniciativa de realizar algo, devemos sempre encorajar, claro que tendo sempre em conta a segurança da criança.

Esta entrevista foi importante para o meu relatório na medida em que foi fundamental para dar cumprimento a um dos objetivos a que me propus: o de investigar as rotinas das crianças em casa, problematizando as perceções que os pais têm acerca das rotinas das crianças. Como é evidente os dados recolhidos tiveram utilidade praxiológica, antes de mais nada, porque ajudaram a conhecer (e compreender) melhor as crianças do grupo. Tornou-se bastante clara a perceção de que as crianças com rotinas mais estáveis e com diversidade de atividades eram mais autónomas, e tomavam mais iniciativa que as crianças que tinham rotinas menos estáveis e mais pobres em atividades. Também as crianças que dormiam o número de horas necessárias eram mais calmas e mais sociáveis do que as crianças que não tinham um tempo de sono adequado às idades.

#### **4.1.2. Entrevista semiestruturada em contexto de Educação Pré-escolar**

As entrevistas foram feitas a um grupo de quatro elementos, adultos responsáveis por crianças que frequentavam o nosso grupo de crianças (no contexto de Pré-escolar). Os entrevistados foram três mães e um pai (duas mães de meninas distintas e um casal com gémeos). Importa ressaltar que os nomes utilizados são fictícios, para salvaguarda do anonimato e privacidade dos intervenientes. Estes entrevistados foram aqueles que se manifestaram disponíveis, após diálogo com os encarregados de educação. De seguida, transcrevem-se excertos dessas entrevistas, a propósito dos quais faremos considerações posteriores.

##### **Excerto da entrevista à mãe da “Flor”: (E – educadora; MF – Mãe da “Flor”)**

**E** - Existe algum problema se eu gravar a entrevista?

**MF** - Não.

**E** - O tema da entrevista são as rotinas que a “Flor” tem em casa.

**MF** - Sim, sim.

**E** - Costuma deitar a “Flor” à mesma hora?

**MF** - Sim, à exceção de sexta-feira, porque tenho mais tempo para ela. Trabalho de segunda a sexta-feira. Ao fim de semana é o nosso momento, deixo-a gozar mais um bocadinho. Durante a semana, tenho um horário que às 5h30 tenho de estar a pé, tenho de deitar a “Flor” cedo. Depois de ver a novela, vai logo para a cama.

**E** - A “Flor” parece uma menina calma.

**MF** - Não é. Em casa é o contrário daqui, é muito revolucionária. Nós temos um labrador, o animal sofre mesmo nas mãos dela.

**E** - A “Flor” dorme bem?

**MF** - A “Flor” dorme connosco. Esta semana é que estamos a tentar, ela já dormiu sozinha, mas desde que houve uma trovoada... porque eu, no ano passado, para ela vir para a escola, tirei-lhe a chupeta com a história da trovoada, foi a trovoada que a levou. Então veio uma trovoada e ela teve medo. Ela foi sempre muito prematura, deixou a falda muito cedo, começou a falar cedo, a andar cedo, e foi para o quarto cedo, mas eu estraguei tudo.

**E** - Agora aos poucos tenta outra vez.

**MF** - Esta semana está a ser muito difícil, ela é muito mimada. Ela manda, ela manda mesmo em nós. Como ela é filha única e somos pais depois dos trinta, às vezes digo ao meu marido que eu não sei ser mãe.

**E** - Está a fazer um excelente trabalho como mãe.

**MF** - Mas passo pouco tempo com ela.

**E** - Por dia, quantas horas passa com ela?

**MF** - Três horas aos dias de semana.

**E** - E ao fim de semana?

**MF** - O dia todo.

**E** - Que atividades costuma fazer com ela?

**MF** - Muita plasticina, mas também passa muito tempo com tablets, telemóveis e televisão.

**E** - A que horas a “Flor” costuma dar entrada no jardim-de-infância?

**MF** - Eu não sei muito bem a que horas.

**E** - Mais ao menos.

**MF** - Mas entre as 9h30 e as 10h, eu nunca trago a “Flor” à escola, é sempre o pai.

**E** - Ao fim-de-semana, tem alguma atividade diferente?

**MF** - Nos dias de semana, nunca vamos com o cão à rua, é o meu marido que cumpre essa tarefa. Ao fim-de-semana, é o que ela mais gosta: ir passear o cão.

**E** - Quantas horas dorme a “Flor”?

**MF** - Mais de dez horas. Ao fim-de-semana, dorme à tarde.

**E** - Acha importante a existência de rotinas, tanto no jardim-de-infância como em casa?

**MF** - Acho que é muito importante para o nosso futuro. O nosso futuro é cheio de rotinas, o meu dia-a-dia é uma rotina, eu acordo sempre àquela hora, vou para aquele sítio àquela hora, saio daquele sítio àquela hora.

**E** - O que acha da qualidade da rotina do jardim?

**MF** - Não tenho muita noção, mas imagino que seja boa, porque a “Flor” veio de um colégio particular. Ao longo do ano que ela lá esteve, nunca criou afetos, nem com a professora, com ninguém. E chegou aqui, e passado uma semana, eu saí daqui a chorar, porque foi a primeira vez que vi a minha filha feliz. Estava a pagar tanto dinheiro num particular e com tão pouco, ela tinha ficado mil vezes feliz.

Como podemos ver no excerto da entrevista, a mãe da “Flor” admite passar pouco tempo com a filha, devido ao seu horário de trabalho. Contudo, no fim-de-semana, tenta

compensar o tempo que não passa com a sua filha durante a semana. Faz atividades com a filha, referindo que ela tem rotinas mais ao menos estáveis. Menciona também que a “Flor” ainda dorme com os pais, mas que estão a fazer tentativas para que ela torne a dormir sozinha no seu quarto. De salientar que a criança já dormia sozinha, mas o medo da trovoada resultou em regressão, pelo que voltou a dormir com os pais. A mãe refere ainda que, por vezes, a filha “faz o que quer e manda em casa”.

Após a análise das respostas, é possível concluir que a mãe tenta que “Flor” tenha rotinas estáveis, e reconhece a importância disso. Relativamente às rotinas do jardim-de-infância, a mãe admite não ter muito conhecimento, mas refere que a filha tem sido feliz neste espaço. É evidente que esta entrevista abre a possibilidade de reflexões interessantes que, dada a natureza deste relatório e a falta de tempo, não vamos aqui desenvolver. Apenas referimos, por exemplo, que algumas das respostas dadas pela mãe entrevistada levanta a questão da autoavaliação e da autoimagem enquanto “boa” mãe. Num outro nível, de dimensão mais sociológica, seria interessante avançar para uma discussão do tempo disponível para a família, por oposição às exigências profissionais. Em outras respostas também se equaciona a problemática (hoje tão discutida) da autoridade dos pais... nomeadamente dos que têm um único filho.

A “Flor” era uma criança bastante autónoma e começava as tarefas por ela própria; tinha iniciativa de realizar as tarefas que lhe competiam, por exemplo, no preenchimento do quadro de tarefas, ela já sabia ver qual era a sua tarefa e quando chegava o momento de a realizar, ela própria dizia que estava na hora. Foi importante para mim e para o meu relatório a realização desta entrevista pois pude responder à minha questão problema, *“Será que a existência de rotinas diárias favorece o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança?”*. Depois de analisar esta entrevista concluo que sim, as rotinas favorecem o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança.

#### **Excerto da entrevista aos pais das gémeas “Maria” e “Fátima” (E – educadora; P – Pai; M – Mãe)**

**E** - Concorda que a entrevista seja gravada?

**P** - Penso que não deve haver problema.

**E** - Como é o momento de deitar das gémeas?

**P** - Sei lá (risos). Vão para a cama, vestem o pijama, há alturas que não se portam bem, implicam uma com a outra, às vezes põem-se a cantar, e a falar uma com a outra e ficam

a dormir. Mas quero dizer, chamamos para a cama e elas vão, com isso não implicam. Implicam às vezes com os lugares uma da outra, porque querem as duas estar no mesmo lado, no mesmo lugar.

**E** - Em média, quantas horas dormem?

**M** - São capazes de dormir doze, treze... dormem muito.

**E** - Uma dorme mais que a outra?

**P** - Pode haver dias em que uma dorme mais, outros dias já é ao contrário, não há diferença.

**E** - Quantas horas passam com elas?

**M** - Todo o dia, praticamente.

**P** - Quando saem, ficam sempre com o pai ou com a mãe.

**M** - Só quando vêm para escola, mas no fim-de-semana é todo o dia.

**E** - Que atividades fazem com elas?

**P** - (risos) Algumas brincadeiras... começam a brincar muito ao faz de conta, eu sou a professora, entretêm-se muito com essas coisas.

**M** - Uma gosta muito de cantar e de tocar guitarra.

**E** - A que horas elas costumam dar entrada no jardim-de-infância?

**M** - Oito e meia.

**E** - Ao fim de semana, como é a rotina delas?

**P** - (risos) Agitada.

Após a realização desta entrevista, percebi que os pais da “Maria” e da “Fátima” não têm muita noção do conceito de rotinas, porque quando questionados sobre a importância das rotinas, não formularam uma opinião muito desenvolvida.

Pela entrevista, concluo também que a interação dos pais as suas filhas não parece ser muita. Tal poder-se-á justificar pelo facto de serem gémeas e “brincarem” uma com a outra, sem que haja uma solicitação tão frequente da presença do adulto. Também desse percebe que as gémeas já são relativamente autónomas na hora de deitar. Apesar de não terem uma rotina na hora de deitar, dormem o número de horas suficientes.

A “Maria” e a “Fátima” eram crianças que interagiam pouco, que tinham alguma dificuldade em dizer o que pensavam. Ao realizar esta entrevista, concluo mais uma vez que as rotinas são muito importantes para a criança, embora, em certos casos (como o das crianças gémeas) outros fatores possam ter uma influência grande no seu comportamento e na forma como interagem. Estas duas crianças tinham pouca

autonomia em realizar as atividades. Para, dando um exemplo, realizarem as tarefas do quadro de tarefas precisavam de ser lembradas. Numa atividade realizada, à qual damos o nome de “jogo das sensações”, estas crianças demonstraram não conhecer (conseguir nomear) praticamente frutas. Apenas conheciam a maçã. E na atividade “a que sabe a lua” não nomearam/identificaram quase nenhum animal.

Segue-se um excerto a uma outra mãe.

**Excerto da entrevista à mãe da “Margarida”: (E – educadora; MM – Mãe da Margarida)**

**E** - Aceita gravar a entrevista?

**MM** - Sim.

**E** - A entrevista é sobre as rotinas diárias. A que horas deita a “Margarida”?

**MM** - Às vezes, está um bocado mais agitada e deita-se mais tarde... mas entre as nove, nove e meia, é a hora a que ela se costuma deitar. Até adormece no sofá.

**E** - Dorme bem?

**MM** - Agora tem dormido. Há dias que se fizer muita atividade antes de dormir, custa-lhe imenso, ou então se vê um programa de televisão que seja mais...

**E** - Mais ao menos, quantas horas?

**MM** - Dez a onze.

**E** - Durante a semana, quanto tempo passa com a Margarida?

**MM** - Desde que ela acorda, até ir para o jardim-de-infância. Depois, quando a vou buscar, fica comigo.

**E** - Costuma ter hora certa para ir buscá-la?

**MM** - Às vezes, tenho coisas para fazer em casa e atraso-me um bocadinho, mas entre as quatro, quatro e meia.

**E** - E de manhã?

**MM** - Nove, nove e meia.

**E** - Que atividades costuma fazer com ela?

**MM** – Brincamos. Agora anda virada para o esconde-esconde, só que não sabe jogar. Eu escondo-me em sítios mais escondidos e ela começa a chorar quando não me vê. Mas brinca a tudo, às bonecas, com plasticina... vamos muitas vezes ao parque, quando vimos da escolinha.

**E** - A rotina dela, ao fim-de-semana?

**MM** - Ao fim de semana, tem mais tolerância.

**E** - Qual a sua opinião sobre a existência de rotinas?

**MM** - Por um lado, acho que é importante, porque assim ela já cria aqueles hábitos. Depois, quando mais tarde for para a primária, tem de cumprir aqueles horários.

**E** - Acha que as rotinas do jardim são adequadas?

**MM** - Sim, acho que sim.

Com base no excerto da entrevista à mãe da “Margarida”, é possível constatar que a Margarida tem hora fixa para se deitar, e geralmente dorme bem. A mãe refere ainda que ela tem dificuldades em adormecer, se previamente realizar atividades agitadas. Por este motivo, é importante que, à noite, as crianças não façam atividades muito agitadas, devendo optar-se por atividades mais calmas, como ler um livro, por exemplo. Ao longo da entrevista a mãe da “Margarida” referiu que ao fim de semana dá mais tolerância à sua filha, e que costuma brincar com ela. O episódio do jogar ao esconde-esconde (como foi referido, a filha chora quando não vê a mãe) é revelador de uma ligação muito profunda à mãe. Por fim, disse que as rotinas são importantes, porque, mais tarde, haverá horários para cumprir na escola do 1.º Ciclo. Também aqui surge uma outra problemática que tem a ver com a consideração da escola do 1.º ciclo como a “escola a sério”. Teixeira (2016), evocando um dos estudos de Roldão (2001), refere-se a esta perceção que valoriza o 1.º ciclo (em detrimento da formação na educação de infância), ao comentar as perceções sociais acerca da “passagem de uma aprendizagem que acontece em situações de vida/jogo, para processos de escolarização formal, com realização de tarefas a que se atribui um (certo) nível de obrigatoriedade – o que, parafraseando Roldão (2001), é sentido como “educação a sério” (p. 213).

Relativamente à minha questão problema posso afirmar que as rotinas influenciam muito o desenvolvimento da criança, mais concretamente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança. A “Margarida” era uma criança que interagiu bastante com as outras crianças, e também era bastante autónoma, comunicava e expressava-se muito bem. Ela ajudava muito as crianças que tinham mais dificuldades, tinha a iniciativa de realizar atividades, no quadro de tarefas sabia identificar qual a sua tarefa e realizava-a sem a necessidade de ajuda.

## **4.2. Experiências de Ensino e Aprendizagem**

Apresento a seguir as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em cada um dos contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Foi realizada uma planificação das experiências de ensino/aprendizagem, no sentido de promover aprendizagens significativas para as crianças. Durante as atividades, tentei sempre que as crianças tivessem uma voz ativa, e que os seus interesses fossem considerados. Neste sentido, é relevante evocarmos a seguinte afirmação de Silva et al (2016):

o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades(p.9).

O educador deve pensar na criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, como um ser com conhecimentos, e com vontade de descobrir o mundo. Nos contextos em que realizamos a PES, procuramos valorizar a voz das crianças, reconhecendo-as como agentes com competência e com competências em desenvolvimento.

### **4.2.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de Creche**

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, pude constatar que as relações entre adulto e criança são uma problemática muito importante no âmbito da educação de infância. A relação pedagógica pode mesmo ser entendida como o centro da ação educativa. Neste domínio é muito importante cultivar um clima de afetividade. Como referem Post e Hohmann (2011), referindo-se ao trabalho em creche, “a educadora responsável por um grupo constitui uma «âncora» para cada criança, ou seja, é a pessoa em quem a criança pode confiar para ser tranquilizada, orientada e tratada com carinho” (p. 63). Sabemos que educadores e professores vivem, por vezes, contextos e práticas bastante stressantes, o que dificulta a adoção de uma atitude afetuosa. Mas esta é importante. Segundo Brazelton (2013), esta questão do afeto é igualmente importante no contexto familiar. Referindo-se à mãe o autor afirma que “a

personalidade dela pode ser mais importante do que a sua capacidade de ensinar, se reforçar no seu filho uma boa auto-imagem nesta fase crítica” (p.402).

Nesta fase, acompanhei um grupo de vinte crianças. A sala tinha pouco espaço e pouco material didático, o que originava alguns conflitos entre as crianças. No que diz respeito ao meu tema de investigação, introduzi uma sessão de relaxamento antes da hora da refeição, uma rotina que permitiu que as crianças fossem almoçar mais relaxadas.

Realizei diversas experiências de aprendizagem, mas apenas decidi colocar as que considero mais significativas para ir ao encontro do tema “As Rotinas”. As atividades que vou descrever são “*Vamos conhecer o comboio*” e “*Vamos observar as formigas*”.

Ao longo destas atividades, não segui um modelo curricular em concreto, mas tentei sempre aproximar-me dos modelos curriculares que colocam a criança no centro da aprendizagem, mais concretamente o modelo High/Scope. Segundo Santos (2010),

A flexibilidade da rotina High/Scope começa na consciência que cada educador tem de que não pode prever com exactidão, aquilo que as crianças irão fazer ou dizer, ou de que modo as decisões que as crianças tomam, irão moldar cada experiência. (p.15)

A rotina, segundo o modelo High-Scoppe, deve ser flexível, pois o educador nunca vai saber com exatidão como as crianças vão reagir a cada experiência. Essa imprevisibilidade tem de ser sentida como uma riqueza e um campo de abertura de possibilidades de aprendizagem, numa dimensão de aprendizagem ativa.

#### **4.2.2. Experiência de aprendizagem: “Vamos conhecer o comboio”**

As crianças da Educação Pré-escolar da instituição tiveram uma saída, sendo o transporte realizado no comboio turístico de Bragança. O grupo da Creche gostou muito de ver o comboio turístico, decidimos então explorar este tema. Os objetivos que pretendia atingir eram partilhar informações sobre o tema o comboio, criar ambientes sonoros de relaxamento das crianças, desenvolver o desenho e a pintura, e por fim, trabalhar a noção de continuidade na perspectiva da criança. A rotina da criança deve proporcionar vários momentos. Assim sendo, além de diversos momentos de atividade, devem existir momentos em que as crianças possam relaxar, para ficarem mais calmas.

Como na rotina da Creche os momentos de transição eram muito stressantes para as crianças, e elas necessitavam de ter momentos em que ficassem mais relaxadas, antes de almoço realizavam uma seção de relaxamento.

As atividades da manhã começaram com um pequeno diálogo, com recurso a dois fantoches, pois os fantoches são materiais motivantes e ajudam a desenvolver competências sociais. Segundo Leenhardt (1974), citado por Teixeira (2015), “é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual” (p.54). Para este diálogo, contei com a ajuda da minha colega de estágio. Os fantoches representavam um avô e a sua neta: o “avô” começa por dizer que ele e a neta iam fazer uma viagem de comboio. De seguida, perguntou às crianças: “*Sabem o que é um comboio? Já viajaram de comboio?*”.

**Quadro 3** - Nota de campo n.º 2

Transcrição	Análise
<p>EIE (avô): hoje, eu e a minha neta vamos fazer uma viagem de comboio. Algum de vocês sabe o que é um comboio?”</p> <p>Criança 1: O comboio tem muitas cores. EIE (neta): É verdade, avô?</p> <p>EIE (avô): Alguns sim, outros não. Vamos perguntar aos meninos se sabem que som faz o comboio.</p> <p>Criança 2: O comboio faz “PiPi”</p> <p>Criança 3: O comboio tem muitas rodas.</p>	<p>As crianças apenas conheciam o comboio da cidade e viam os comboios nos desenhos animados. Nenhuma criança tinha a noção do que era um comboio “a sério”.</p>
<p>Data: 24 de maio de 2016</p>	

As crianças demonstraram interesse em andar de comboio, mas, devido à sua idade, não houve autorização por parte da EI. Deste modo, perguntei às crianças se queriam andar num comboio de papelão improvisado, elaborado por elas e por mim. Inicialmente, uma das crianças manifestaram algum receio, mas, ao ver as outras crianças, quiseram andar também. A vontade de participar acabou, até, por ser (quase) excessiva. Estas crianças ainda tinham dificuldade em saber esperar pela sua vez (o que se refletiu em alguma agitação). A atividade acabou por gerar alguns conflitos, nomeadamente na gestão das “entradas” no comboio. Segundo Cordeiro (2012), as crianças têm muita dificuldade em equilibrar e interpretar as suas emoções, pelo que é importante que compreendam que a agressão não resolve os seus problemas, ao invés da calma. É sabido que a agressividade gera agressividade. Neste sentido, de forma a

acalmar a agitação, perguntei às crianças se queriam brincar um bocadinho e à tarde voltariam a andar de comboio, ao qual elas responderam afirmativamente.

**Quadro 4** - Nota de campo n.º 3

Transcrição	Análise
Criança 1: “Sai daí!” Criança 2: “Não saio.” “Criança 1”: Eu quero andar.” (a criança 1 empurrou a criança 2)	As crianças não sabiam esperar pela sua vez, gerando desentendimento entre algumas crianças.
Data: 24 de maio de 2016	

Posteriormente, as crianças sentaram-se na manta e assistiram a um vídeo com o som do comboio. Enquanto ouviam o som do comboio, as crianças soltavam enormes gargalhadas. De seguida, brincaram livremente. De referir que uma criança tinha muita dificuldade em relacionar-se com o restante grupo, pelo que foi brincar com os fantoches que eu tinha levado. Mais tarde, começou a interagir com os colegas, usando esses fantoches.

Antes do almoço, realizou-se a sessão de relaxamento para as crianças. Segundo Post e Hohmann (2007), “os educadores procuram facilitar as transições das crianças de uma parte importante do dia para a seguinte. Uma das maneiras de o fazer é através de atividades de transição curtas e previsíveis.” (p. 202). De salientar que, assim que eu colocava música, a maioria das crianças tomava a iniciativa de se deitar no chão para realizar os movimentos de relaxamento.

No dia seguinte, realizou-se o acolhimento, seguido de uma atividade (em pequeno grupo) de pintura. Como uma das crianças não gostava de sujar as mãos, recusando-se a realizar atividades que o implicassem, perguntei-lhe o motivo, ao que ela respondeu que não gostava de sujar as mãos. Tendo em conta este aspeto, as crianças realizaram uma atividade que consistia em pintura com recurso a sacos de congelação. Colocou-se uma folha branca e tinta dentro dos sacos de congelação, fecharam-se os sacos e, com recurso a fita-cola, os mesmos foram presos às mesas. Por fim, todas as crianças pintaram a folha com as mãos. A criança que antes não queria sujar as mãos, vendo a atividade dos outros, também quis participar.

**Quadro 5** - Nota de campo n.º1

Transcrição	Análise
-------------	---------

Criança 1: “Também quero fazer.” EIE: “Quando a criança 2 acabar, és tu.” Criança 1 para criança 3: “Agora sou eu.”	A criança demonstrou muita vontade em realizar a atividade.
Data: 25 de maio de 2016	

Voltamos, procurando dar alguma continuidade às ações desenvolvidas, a trabalhar a questão do comboio como meio de transporte. Uma vez que as crianças não conheciam o “comboio”, mostrei alguns vídeos de comboios. As crianças estavam sentadas em grande grupo, e pediram para ver o vídeo. Coloquei também a música “*Apita o comboio*”, que despertou o interesse das crianças. Enquanto a música tocava, todas dançaram e era visível a sua alegria. Esta manifestação de alegria permitiu-me constatar que as crianças gostaram muito das atividades que realizei, e que consegui motivá-las. No entanto, algumas atividades não correram muito bem, como o caso do comboio de papelão (as crianças revelaram muita dificuldade em partilhar, facto que gerou alguns conflitos entre elas). Mas o problema foi resolvido, com diálogo e fazendo compreender às crianças que poderia realizar a tarefa noutro momento.

Quanto à atividade de pintura, fiquei muito satisfeita com a participação das crianças. Mesmo a “Margarida” que se mostrava pouco participativa neste tipo de atividades, por não gostar de sujar as mãos, acabou por aderir à atividade. De salientar que o momento de relaxamento teve uma excelente aceitação por parte das crianças, que ficavam mais calmas antes do almoço. Através da sessão de relaxamento, as crianças conseguiram controlar melhor as suas energias, o que era uma grande dificuldade neste grupo. Ao longo da minha prática de ensino supervisionada, as crianças foram desenvolvendo a sua autonomia na gestão de relações e iniciativa, sendo minha preocupação ajudá-las a desenvolver este tipo de competências. No decorrer da PES, constatei que, na sala, não existiam bonecos nenucos de cor negra e decidi levar um. Assim que cheguei, coloquei o nenuco na área da casa. As crianças brincaram com todos os nenucos e não fizeram distinção. Todas brincaram com o novo nenuco, e notei que as crianças aderiram bem a todos os elementos que levei para a sala de atividades. O “Manuel” estava a tratar o nenuco com muito cuidado, pegou nele, deitou-o na cama, tapou-o e deu-lhe um beijinho. Convém referir que o “Manuel” era uma criança bastante conflituosa, mas estava a tratar muito bem do nenuco.

**Quadro 6** - Nota de campo n.º1

Transcrição	Análise
-------------	---------

Criança 1 para criança 2: “ <i>não faça barulho, o bebé esta dormir</i> ”	A criança estava a tratar o nenuco de cor negra como um bebé, e não se importou com a cor dele.
Data: 24 de maio de 2016	

#### 4.2.3. Experiência de Aprendizagem: “Vamos observar as formigas”

Ao longo da semana anterior, constatei que as crianças gostavam de observar as formigas no exterior. Decidimos efetuar atividades relacionadas com as formigas, de forma a incentivar as crianças. Com esta experiência de aprendizagem pretendi atingir objetivos, como, despertar o interesse pela Natureza (mais especificamente a fauna), criar ambientes sonoros de relaxamento das crianças.

Inicialmente, houve um diálogo sobre as formigas, no sentido de desafia-las à descoberta de algumas características. Foi-lhes questionado se já tinham visto formigas, de que cores eram, e onde as viam.

**Quadro 7** - Nota de campo n.º 1

Transcrição	Análise
EIE: “Já viram formigas?” Várias crianças: “Sim” EIE: “Onde?” Criança 1: “Lá fora.” Criança 2: “Ali” (apontou para o exterior) Criança 3: “No <i>paque</i> ” EIE: “E onde vivem?” Criança 1: “As <i>fomigas</i> estão na rua”. Criança 4: “Em casa” EIE: “E de que cor são?” Criança 5: “As fomigas são <i>petas</i> ” Criança 6- “ <i>Petas</i> ”	As crianças já tinham visto formigas, sabiam a sua cor, mas não sabiam qual o seu habitat. A maioria das crianças tinha visto as formigas no exterior da escola. As crianças estavam muito entusiasmadas ao falar das formigas.
Data: 7 junho de 2016	

Após o diálogo, as crianças assistiram à história da cigarra e da formiga em vídeo. No entanto, como algumas dispersaram, realizou-se a atividade seguinte, que consistiu na observação de formigas através da lupa de mão. Ao notar que algumas crianças estavam desinteressadas, optou-se pela troca de atividade. Segundo Silva et al (2016),

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação, são normalmente experiências muito estimulantes para as

crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. (p. 90)

Procuramos promover a partilha de conhecimento e a descoberta.

**Quadro 8** - Nota de campo n.º 2

Transcrição	Análise
Criança 1: “Olha, uma <i>fomiga</i> .” E riu-se. Criança 2: “Ali, <i>ota</i> .” Criança 1: “Fugiu a <i>fomiga</i> .” Criança 2: “Aqui <i>ota</i> .”	As crianças estavam muito contentes e admiradas com as formigas, e demonstraram interesse em procurá-las.
Data: 7 de junho de 2016	

De seguida foi realizada uma atividade em pequenos grupos (4/5 elementos). Comecei por demonstrar a técnica de utilização da lupa, explicando que conseguíamos ver as formigas melhor, porque a lupa aumentava o seu tamanho. Seguidamente, dei uma lupa a cada criança, e fomos para o exterior procurar formigas. As crianças queriam sair todas em simultâneo, mas, por uma questão de melhor gestão do grupo, optei por sair apenas com dois grupos de cada vez.

Depois, para proporcionar alguma tranquilidade às crianças, regressámos à sala realizamos a sessão de relaxamento. Nesta sessão, verificou-se que as crianças ficavam mais calmas, revelando que os comportamentos se podem alterar com o ambiente que lhes é proporcionado. Após a sessão, seguiu-se o almoço e posteriormente, a sesta.

No período da tarde, continuámos a atividade de observação das formigas, à qual se seguiu uma música sobre formigas. Esta música esteve associada à prática de alguma atividade física (marchar, e levantar os braços).

No dia seguinte, deu-se continuidade à atividade “*Vamos observar as formigas*”. Como no dia anterior, as crianças manifestaram não saber onde moravam as formigas, elaborámos um “formigueiro”. Questionei as crianças se queriam ver a casa das formigas. Elas responderam afirmativamente. O “formigueiro” consistia numa garrafa de plástico, colada à base de um garrafão cortado; posteriormente, colocou-se terra no interior e exterior da garrafa de plástico, bem como algumas formigas que as crianças apanharam. Segundo Silva et al (2016),

alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) e ainda à física e à química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área. (p.91)

Após o término da atividade anterior, prosseguiu-se para a técnica de pintura com berlindes. Esta atividade consiste em colocar tinta e berlindes numa tampa de caixa de sapatos, que depois é coberta com película aderente. Para fazer a pintura, as crianças abanavam a caixa e os berlindes. Com o deslocamento dos berlindes, ao passar na tinta, faziam o desenho. Esta atividade foi realizada no exterior e em pequenos grupos. Todas as crianças realizaram a atividade e mostraram-se muito alegres.

Como este era o último dia da minha PES em Creche, em colaboração com a minha colega, organizou-se uma pequena despedida com música e um lanche.

Concluo que foi muito importante para mim ter a possibilidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada nesta instituição, pois consegui concretizar os objetivos a que me propus desenvolver. Através da observação percebi que as crianças ainda tinham muita dificuldade em gerir as suas relações e emoções. Existiam brigas, e, por vezes, tive de intervir nelas, para segurança das crianças. Noutros casos, procurando respeitar a autonomia, deixava que fossem as crianças a resolver os seus conflitos. Esta prática fez-me tomar plena consciência de que o clima que se vive na sala (e mais amplamente na instituição) é fundamental para a qualidade pedagógica.

### **4.3. Experiência de Ensino e Aprendizagem realizadas em Contexto de jardim de infância**

No jardim-de-infância, realizei diversas atividades relacionadas com as rotinas diárias. Inicialmente, introduzi uma música associada à marcação do tempo no respetivo quadro, sendo esta atividade realizada na semana de intervenção em colaboração com a minha colega.

As experiências de aprendizagem que escolhi para apresentar neste relatório foram a experiência “*Descobrir a Natureza*” e a exploração do livro “*A que sabe a Lua*”.

#### **4.3.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem: “Descobrir a Natureza”**

Durante a semana anterior, as crianças andavam muito entusiasmadas com o tema “o magusto”, porque iam realizar uma saída da instituição. Nesse sentido, decidimos construir uma caixa apelidada “Tesouros da Natureza”, para colocar elementos constituintes da natureza. Este seria o ponto de partida para a realização de atividades relacionadas com o meio natural e o magusto. Propus alcançar os seguintes objetivos: ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem, usar a linguagem oral em contexto, identificar objetos, fazer conjuntos, utilizar o olfato, o tato e o paladar para identificar frutos e, por fim, desenvolver a noção de rotina diária nas crianças, promovendo a sua autonomia e iniciativa.

Logo pela manhã cantamos a canção dos “*Bons dias*”, marcaram o tempo e as presenças. Verificou-se muita dificuldade na marcação de presenças, pois ainda não sabiam identificar o dia da semana, pelo que não sabiam onde colocar a sua fotografia, com a nossa ajuda conseguiam concretizar a tarefa

De seguida, explorámos a caixa de “*Tesouros da Natureza*”, que continha diversos elementos (castanhas, ouriços, pinhas e nozes) recolhidos pelas crianças no dia do magusto. Os elementos foram retirados da caixa para que as crianças pudessem identificá-los e, após a identificação, foram colocados sobre a manta e comparados. Por último, foi realizada a contagem dos elementos de cada conjunto.

As crianças ainda não sabiam contar até cinco mas como referem Silva et al (2016), “este processo de desenvolvimento do sentido de número é progressivo”. O conceito de número é desenvolvido através do contato com a matemática, durante as atividades. Após a formação de conjuntos, foi questionado às crianças o que se poderia fazer com castanhas, e as respostas foram variadas.

**Quadro 9** - Nota de campo nº 1

Transcrição	Análise
Criança 1: “São para comer.” Criança 2: “A minha mãe assa.” Criança 3: “Podem ir para a panela.”	As crianças tinham a noção de que as castanhas eram comestíveis.
Data: 13 de novembro de 2016	

A seguir, fomos para a cozinha, onde realizámos a receita “*trufas de castanha*”, tendo as crianças visto e participado em todo o processo. Comecei por mostrar os ingredientes, e pesei-os na balança, solicitando a colaboração de algumas das crianças.

Depois, coloquei as castanhas numa panela com água sobre o fogão. Enquanto as castanhas ficaram a cozer, regressámos à sala para brincar.

Após a cozedura das castanhas, regressámos à cozinha para concluir a receita. descascamos e esmagamos as castanhas. Juntamos o açúcar, manteiga e chocolate derretido, e após um período de arrefecimento, colocamos no frigorífico para ficar mais consistente.

Enquanto a massa estava no frigorífico, propusemos às crianças procurar elementos da natureza, tendo encontrado cogumelos, sementes, folhas e flores.

**Quadro 10** - Nota de campo nº 2

<b>Transcrição</b>	<b>Análise</b>
Criança 1: “Toma um tesouro.” Criança 1 para criança 2: “Olha, tenho um igual ao teu” Criança 3: “Este não é igual”	As crianças faziam comparações entre elas sobre os elementos da natureza, e conseguiam perceber o que era igual ou diferente.
Data: 13 de novembro 2016	

No período da tarde, as crianças moldaram a massa das trufas em forma de bolas, e colocaram-nas em formas de papel, para refrigerar. À hora do lanche, o grupo provou as trufas e ofereceu às outras salas.

Terminada a atividade, questionei as crianças sobre a criação de uma área da natureza, tendo obtido concordância. Em conjunto as crianças decidiram que tínhamos de continuar a procurar elementos da natureza para serem colocados nesta área. A área da natureza consistia numa mesa com alguns materiais para realizar observações e experiências, como uma lupa binocular, uma lupa de mão, uma lupa de insetos, e um recipiente com terra para realização de experiências de germinação. Segundo Silva et al (2016), “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças.” (p. 90). Após esta atividade, vimos um vídeo sobre o São Martinho.

No dia seguinte, foi elaborado um quadro de tarefas, composto por imagens das ações a realizar como o chefe do comboio, entregar as mochilas na hora do lanche, distribuir o leite, entregar o copo e a escova dos dentes, colocar a pasta na escova dos dentes, e arrumar as mochilas, e por um espaço destinado à fotografia da criança que realizaria a ação. Para que as crianças percebessem a utilidade deste quadro, coloquei-o sobre a manta e solicitei que identificassem as tarefas representadas nas imagens.

Somente nove crianças conseguiram identificar. Depois, expliquei que as tarefas mudariam diariamente, antes do acolhimento.

O quadro de tarefas é uma ferramenta importante para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e da autonomia. Segundo Pereira (2014), “a autonomia é fundamental para tomarmos decisões, para fazer escolhas, e para seguir um caminho com alguma liberdade e independência pessoal e social.” (p.29). O uso deste quadro de tarefas revelou-se muito importante na consciencialização das rotinas que as crianças deviam conhecer e cumprir.

A terça-feira era o dia fixo da Educação Física. Contudo, neste dia, não foi realizada, devido à presença do fotógrafo. Para substituir a Educação Física e no sentido de não quebrar a rotina, questionei as crianças sobre o que pretendiam fazer, e a vontade geral foi dançar. Assim, escolheram um vídeo no quadro interativo, intitulado “*A dança da perereca*”, e dançaram, reproduzindo todos os movimentos do vídeo com grande alegria.

No período da tarde, as crianças jogaram o “*jogo das sensações*”, que consiste em vendar os olhos e tentar identificar uma fruta, utilizando o tato, o olfato e o paladar. O jogo correu muito bem, mas destaco que duas crianças identificaram todas as frutas como sendo maçã, pois não conheciam outras frutas (ou outros nomes de frutas). Isto aconteceu mesmo depois de lhes ser removida a venda.

No dia seguinte, durante o acolhimento, a EI explicou às crianças que estas iriam assistir a uma peça de teatro, e que durante a peça, as luzes apagar-se-iam e ficaria escuro. Contudo, preparou-as para a situação, referindo que não precisariam de ter medo, pois ninguém lhes faria mal. Assim, as crianças foram encaminhadas para o autocarro que as levaria ao teatro, viagem que gostaram muito de fazer.

Quando chegámos ao teatro, sentámo-nos numa bancada improvisada em cima do palco, o que permitiu uma maior proximidade com os atores. Assim que a peça começou, a luz apagou-se, mas, como as crianças já sabiam o que ia acontecer, manifestaram-se calmas e sem receio. Surgiu um balão branco grande, que deixou as crianças fascinadas. A peça foi realizada por três atores, dois homens e uma mulher, que cantaram músicas tradicionais de várias culturas, utilizando o teatro de sombras durante as canções.

Depois de a peça terminar, regressámos ao jardim-de-infância, e as crianças almoçaram no salão polivalente.

**Quadro 11** - Nota de campo n.º 1

Transcrição	Análise
Criança 1: “Olha, um balão.” Criança 2: “Grande.” Criança 3: “Para que é aquele balão?”	O balão chamou muito à atenção das crianças, talvez pelo seu tamanho, pois as crianças referiram que era um balão grande, e estavam intrigadas sobre o que balão estava ali a fazer.
Data: 15 de novembro de 2016	

No período da tarde, realizámos uma pequena reflexão sobre a peça de teatro. Perguntei o que tínhamos feito de manhã, as respostas foram variadas.

**Quadro 12** - Nota de campo n.º 1

Transcrição	Análise
Criança 1: “Fomos ao teatro, tirámos o casaco e o chapéu.” Criança 2: “Fomos de autocarro.” Criança 3: “Vimos senhoras e senhores. Vi um balão.” Criança 4: “Uma senhora estava a cantar e vi um balão.” Criança 5: “Gostei mais do balão.” Criança 6: “Não tive medo do escuro.” Criança 7: “Gostei mais do balão.” Criança 8: “Gostei dos senhores e do balão.” Criança 9: “Gostei do balão.” Criança 10: “Gostei do balão.” Criança 11: “Gostei do <i>escuro</i> .” Criança 12: “Gostei do balão.”	Durante a reflexão sobre o teatro, 7 crianças referiram que o que gostaram mais foi do balão, o balão chamava a atenção pelo seu tamanho e por bilhar.
Data: 16 de novembro de 2016	

Outro diálogo registado numa nota de campo foi o seguinte:

**Quadro 13** - Nota de campo n.º 2

Transcrição	Análise
Criança 7: “Gostei muito dos senhores” EIE: “Porquê?” Criança 7: “Tocaram música.”	A criança gostou da música que ouviu.
Data: 16 de novembro de 2016	

As crianças mostraram o seu interesse pela peça e ficou claro que o tratamento teatral das emoções e do espanto foi conseguido na peça que tinham visualizado. Repare-se que, mais do que falar de uma “possível” narrativa, as crianças comentaram pormenores que guardavam como significativos, pelo simples facto de lhes terem despertado a atenção e terem “tocado” a sua sensibilidade.

No dia seguinte, realizámos o acolhimento com as crianças sentadas nas almofadas. Cantámos a canção dos “*Bons dias*”, marcámos as presenças e registámos o tempo. De seguida, com recurso a uma barra de cartão no chão, as crianças identificaram imagens alusivas à rotina diária (ver figura 9).



**Figura 9**-Barra das rotinas diárias

Verifiquei que a identificação foi realizada corretamente, mas algumas crianças não conseguiram ordenar as imagens. A realização desta atividade foi muito importante, pois, através dela, as crianças perceberam que o seu dia tinha vários momentos, e que cada momento tinha um tempo para ser realizado. É importante que as crianças saibam como está organizado o seu dia. Apenas três crianças conseguiram fazer a correta ordenação, as restantes ainda não tinham a noção da sua rotina diária no jardim. Como as crianças já estavam a ficar cansadas, organizou-se apenas a rotina diária da manhã e, a seguir, foram brincar para as áreas. As crianças que foram para a área da natureza, realizaram a pintura de uma pinha para oferecer aos pais.

A nota de campo que se segue regista o diálogo que tivemos com as crianças a propósito das suas rotinas no Jardim de infância.

**Quadro 14** - Nota de campo n.º 1

Transcrição	Análise
<p>EIE: “O que fazem quando chegam à escola?”            Criança 1: “Tiramos os casacos.”            EIE: “Antes de ir almoçar, o que fazem?”            Criança 2: “Vamos fazer xixi.”            Criança 3: “Lavamos os dentes.”            EIE para criança 3: “Os dentes só se lavam depois do almoço.”            Criança 4: “Pois é, lavamos os dentes e fazemos xixi.”            Criança 5: “E fazemos o comboio para ir para a sala.”</p>	<p>A maioria das crianças conseguiu identificar bem as imagens, mas algumas não tinham bem memorizada a rotina diária.</p>
Data: 17 de novembro de 2016	

Durante o lanche, questionei as crianças se depois gostariam de ir para o salão polivalente, a fim de realizarem o “*jogo do gato e do rato*”, ao qual me responderam afirmativamente. Expliquei que duas crianças teriam máscara de gato, e as restantes seriam os ratos. Os gatos teriam de tentar apanhar os ratos. Foi possível constatar que as crianças gostaram muito de realizar este jogo e que perceberam as regras.

Para motivá-las, introduzi novas regras. Os gatos tinham de estar nas suas “casas” (colchões) e os ratos encostados à parede. Quando eu tocasse o xilofone, os ratos tinham de sair de “casa” e ir passear. Quando eu tocasse novamente o xilofone, mas desta vez ao contrário (de baixo para cima), os gatos tinham de acordar e correr atrás dos ratos. Com esta inovação, verifiquei que as crianças se divertiram muito. No fim do jogo, todas dançaram uma música alusiva ao Natal, tendo gostado deste ambiente de música e dança.

Para o período da tarde, estava planeada a realização de uma técnica de pintura. Contudo, como ficou uma atividade da parte da manhã por finalizar, concretizámo-la à tarde. As crianças identificaram as imagens da rotina diária referentes à parte da tarde, ordenaram-nas e colocaram-nas na barra da rotina diária, no *placard* da sala.

Numa análise geral das atividades acima descritas, verifiquei que as crianças tinham muitas dificuldades a nível de linguagem e contagem, pois apenas a “Luana” conseguia contar até cinco. Verifiquei que foi importante colocar as crianças perante a tarefa de reconhecerem a sua rotina, o que foi feito num ambiente de partilha.

Quanto à atividade da caixa dos tesouros da natureza, todas as crianças participaram ativamente, e, brincando à recolha de tesouros da natureza, desenvolveram múltiplas competências (sociais e cognitivas), ao mesmo tempo que foram percebendo a importância de respeitar a natureza.

A atividade das trufas de castanha também correu muito bem. Realço que tive o cuidado de explicar todos os passos do processo. A “Helena” era uma criança muito introvertida, que ainda usava fralda, quase não falava e não era participativa. Nesta atividade, porém, ajudou a fazer a massa, a moldar as trufas e a colocá-las nas formas. Esta mudança foi muito significativa, e prova que quando se realizam atividades que respondem aos interesses das crianças elas envolvem-se, tornam-se ativas, capazes de participar e partilhar, e aprendem pela ação realizada.

O resultado (produto final) da receita não foi o esperado, pois o açúcar utilizado não foi o indicado e a massa ficou um pouco líquida. Fiz questão de explicar às crianças

o motivo pelo qual a receita não foi tão bem-sucedida como o esperado. Todavia, o que mais importa salientar é a riqueza pedagógica do processo e a diversão que esta atividade proporcionou.

Relativamente à área da natureza, todas as crianças queriam frequentá-la, pelo que foi necessário explicar que tínhamos delimitado que apenas duas crianças poderiam estar nessa área de cada vez. Ou seja, o grupo teria de alternar, para que todos pudessem explorar a nova área.

Quanto ao quadro de tarefas, constatei que a maioria das crianças não tinha a noção da rotina diária do jardim-de-infância, pelo que não eram capazes de ordenar as imagens. De forma a superar essa dificuldade, surgiu a ideia de realizar a barra de rotinas. É de referir que, com o decorrer da PES, as crianças conseguiram identificar sozinhas as tarefas que tinham de fazer, com a exceção da “Helena”, que por vezes não conseguia realizar a tarefa sozinha.

Relativamente ao “*jogo de sensações*”, percebi que a “Maria” e a “Fátima”, irmãs gémeas, não conheciam quaisquer frutas, à exceção da maçã. Para que reconhecessem mais frutas, no decorrer do jogo, fui referindo o nome das frutas, e sempre que uma criança, ou algum adulto, levava alguma fruta para o lanche, mostrava-lhes e perguntava se sabiam o nome. Quando não sabiam, eu referia o nome. Ao longo do tempo elas foram reconhecendo a laranja e a pera.

#### **4.3.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem: exploração do livro “*A que sabe a Lua*”**

Na semana anterior, as crianças demonstraram um grande interesse pelo mundo animal, questionando o nome dos animais(brinquedos) que existiam na área da garagem. Assim, ficou decidido que, na semana seguinte, exploraríamos uma história sobre animais. Através desta experiência de aprendizagem pretendia atingir os seguintes objetivos: : promover o prazer de ler (e de ouvir ler), desenvolver a compreensão da mensagem oral, respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros, identificar os diferentes momentos da rotina diária e promover a autonomia e iniciativa da criança.

No âmbito desta atividade, comecei por perguntar às crianças se sabiam o que era a lua e, no diálogo que se seguiu, as crianças foram referindo aspetos que conheciam acerca do satélite natural da terra.

**Quadro 15** - Nota de campo n.º 1

<b>Transcrição</b>	<b>Análise</b>
Criança 1: "A Lua está no céu." Criança 2: "Eu vi a lua muito grande." Criança 3: "Eu já vi a lua pequenina." Criança 4: "Eu já vi a lua assim." (demonstrou com dedos que tinha visto a lua em forma de D)	As crianças manifestaram saber o que era a lua, e também sabiam que aparecia de diferentes formas.
Data: 9 de janeiro de 2017	

Partindo da história, questionei se sabiam a que sabe a lua. Foi intencional a colocação desta pergunta antes de ler o livro – ela serviu como motivo para despertar a curiosidade das crianças. Registei que duas crianças referiram logo que a lua não se comia, por isso não saberíamos o seu sabor.

**Quadro 16** - Nota de campo n.º 2

<b>Transcrição</b>	<b>Análise</b>
Criança 1- "A lua não se come, o que se come é o almoço e o jantar." Criança 2 "A lua está muito longe."	As crianças deram uma resposta "realista" à questão colocada, não ativando a sua imaginação acerca do sabor (hipotético) sabor da lua.
Data: 9 de janeiro de 2017	

Outras crianças, porém, disseram que, se a pudéssemos trincar descobriríamos o seu sabor. Decidimos então ler a história, recorrendo a animais e a uma lua de cartolina. A lua tinha um fio preso e conforme apareciam os animais, iam sendo colocados no fio em grande grupo. De seguida, perguntei de novo "*para vocês, que sabor tem a lua?*". Após a leitura da história, as crianças conseguiram imaginar possíveis sabores da lua. Algumas repetiram o sabor que a anterior havia dito. Quatro crianças disseram que a lua sabia a sopa, três referiram que a lua sabia a peixe, uma disse que a lua sabia a bacalhau, uma referiu que a lua sabia a bife, uma disse que sabia a castanhas assadas, e uma disse que sabia a galinha. Por fim perguntei às crianças porque deram estas respostas e elas referiram que disseram a comida de que mais gostavam. No período da tarde, as crianças sentaram-se nas mesas e, em grande grupo, ordenaram as personagens da história "*A que sabe a lua*", com recurso ao quadro interativo. Depois, as crianças foram brincar para as áreas. A "Margarida" escolhia sempre a área da plasticina, por isso tivemos de lhe dizer para escolher outra área, optando pela área da casinha. A

“Sara” e a “Sofia” queriam brincar sempre juntas e, desta vez, brincaram imaginando que eram animais da história e que estavam a subir até à lua.

No final do dia, perguntei se no dia seguinte as crianças gostariam de provar a lua (uma lua a fingir), tendo as crianças sorrido e respondido que sim. Assim, ficou combinado que levaria uma lua (a fingir).

No dia seguinte, começámos com o acolhimento, onde cantámos os “*Bons dias*”, marcámos o tempo, as presenças, as tarefas individuais, e os momentos da rotina diária já realizados. Neste dia, era para ter realizado um jogo de rimas com as crianças, mas alterei a atividade, por não ser adequada para o grupo de crianças e porque sentimos necessidade de dar continuidade às tarefas que tínhamos feito no dia anterior. Esta continuidade, no âmbito da realização de pequenos projetos, é também importante porque ajuda as crianças a estruturarem a sua perceção do tempo (o que se fez antes, o que se está a fazer e o que se fará depois). Realizámos, então, uma atividade em que tinham de identificar o que comia cada animal da história. Levei os desenhos dos animais em cartolina, e os alimentos respetivos, e, com recurso ao flanelógrafo, o grupo teria de fazer a correspondência. No geral, as crianças não reconheceram o amendoim.

Posteriormente, encaminhámos as crianças para o salão polivalente para a realização de um jogo, que consistia em ter cartões com os animais e os alimentos respetivos. Os cartões foram espalhados pelo chão e as crianças tinham de encontrar o par correspondente (por exemplo, a criança que encontrasse o rato, tinha de procurar o queijo). Constatou-se que as crianças tiveram, por vezes, alguma dificuldade em conseguir sozinhas encontrar o par. Nesses casos, fomos dando alguma ajuda. Depois de realizarem este jogo, foram lanchar, brincar nas áreas, e mais tarde, almoçar.

No período da tarde, realizei um questionário para saber se as crianças identificavam os animais. Para o efeito, recorri a imagens do livro “*A que sabe a lua*” (animais e alimentação), e solicitei que fizessem a correspondência. Apenas seis crianças conseguiram identificar e fazer a correspondência correta, duas crianças não conseguiram identificar qualquer elemento.

No dia seguinte, comemorou-se o dia do “*Obrigado*”. Aproveitamos para explorar o significado da palavra “*obrigado*”. As crianças referiram que se deve dizer obrigada quando alguém nos dá algo.

Transcrição	Análise
EIE: “Quando devemos dizer obrigado?” Criança 1: “Quando a mãe nos dá um presente.” Criança 2: “A mãe obriga a dizer obrigado quando o avô me dá coisas.” Criança 3: “Eu disse obrigado quando o pai me deu um carro.”	As crianças tinham a noção de que, quando nos dão algo, devemos agradecer. Porém, só referiram bens materiais.
Data: 11 de janeiro de 2017	

Após este diálogo, referi que é importante agradecer quando nos oferecem presentes, mas também quando nos ajudam. Uma criança referiu que os animais da história não agradeciam a ajuda “uns aos outros”, pelo que relemos a história, mas desta vez com os animais a dizer obrigado. Enquanto eu lia a história, as crianças diziam obrigado, no fim de cada pequeno episódio. No fim desta atividade, as crianças pediram-me para colocar uma música. Em conjunto, escolhemos a música “*Boas Maneiras*”, de Maria Vasconcelos. Elas dançaram ao som da música e, procuraram cantar. Depois, as crianças foram brincar para as áreas, e por volta do meio-dia foram almoçar.

No período da tarde, tal como havia ficado combinado, levei uma lua fictícia para as crianças fazerem de conta que era a lua e provarem. A lua consistia num pedaço de papelão recortado em forma de círculo, e com *marshmallows* embrulhados em película aderente, colados no círculo com fita-cola. Mostrei-lhes a fingir que era a lua e perguntei se queriam provar. Quatro crianças responderam que não. As restantes quiseram provar, mas foi-lhes explicado que teriam de dizer as palavras mágicas referidas na música: “*Por favor, obrigada e, de nada*”.

Todas disseram o “*por favor*” e o “*obrigada*”. Quando eu me esqueci de dizer “*de nada*”, fui rapidamente alertada por uma criança, o que revela atenção.

**Quadro 18** - Nota de campo n.º 2

Transcrição	Análise
Criança: “Dás-me um bocadinho da lua, por favor” EIE: “Sim, claro. (e dei-lhe um <i>marshmallow</i> )” Criança: “Obrigada.” EIE: “Podes ir.” Criança: “Esqueceste-te de dizer, “de nada””.	A criança percebeu o valor de agradecer. Eu esqueci-me de dizer “ <i>de nada</i> ” e ela disse logo que eu não tinha dito. Tal demonstra que a criança percebeu a importância desta expressão.

Após uma reflexão de todas atividades atrás descritas, posso referir que as crianças, quando confrontadas com a pergunta “A que sabe a lua?”, reponderam com base no seu conhecimento da realidade – o que é bom. Depois, quando “entramos, pela leitura literária, no universo ficcional, elas foram capazes de imaginar e cooperaram na construção de sentidos a partir desse mundo fantástico. Além disso, aproveitamos a história para desenvolver aprendizagens de caráter social.

Na atividade sobre os animais, verifiquei que muitas crianças não reconheciam os animais, o que fez com que o jogo se tornasse muito difícil. Contudo, conseguiram ordenar as imagens da história.

Quanto à marcação de presenças e dos momentos realizados, as crianças foram bem-sucedidas e já sabiam as tarefas que lhes competiam nesse dia, pelo que começavam a realizá-las de livre iniciativa. Isto revela desenvolvimento da sua iniciativa e autonomia.

Na atividade de correspondência de figuras de animais e respetivo alimento, pensei que as crianças haviam interiorizado o que cada animal comia. Contudo, durante a realização do jogo no salão polivalente, percebi que as crianças ainda tinham alguma dificuldade, pois nem sempre conseguiam encontrar o par da figura. Por esse motivo, apliquei um questionário onde as crianças tinham de fazer a correspondência entre os animais e o seu alimento. Verifiquei que apenas seis conseguiram realizar completamente esta tarefa. De todas as formas, o mais importante é que as crianças alarguem o seu conhecimento do mundo, sem que sintam que estão a ser colocadas em causa os seus conhecimentos. Elas, como já referimos, são seres com competência e com uma enorme capacidade para a realização de novas aprendizagens... é necessário que o adulto lhes dê tempo, com elas colabore e as faça sentirem-se estimadas e felizes.

Nas atividades relacionadas com o dia do “*Obrigado*”, percebi que as crianças sabiam a importância de dizer obrigado, embora nem sempre o dissessem. Como uma criança referiu que os animais da história não diziam “*obrigado*”, reli a história com esta alteração. Por fim, através da música “*Boas maneiras*” de Maria Vasconcelos, as crianças interiorizaram as palavras “*por favor*”, “*obrigado*” e “*de nada*”. De salientar que, por vezes, a música permite transmitir valores importantíssimos.

Após a realização das experiências de aprendizagens e de refletir sobre o tema de investigação, conclui que as atividades mais relevantes para a minha questão problema, foram a introdução da música referente ao quadro de tempo, o quadro das tarefas e a barra das rotinas diárias. Através destas atividades, as crianças trabalharam a rotina diária na instituição e, ao mesmo tempo, foram desenvolvendo a sua autonomia e iniciativa. Ao saberem como estava organizado o seu dia, conseguiam prever os momentos que vinham a seguir e assim realizá-los mais autonomamente.

## **Considerações Finais**

Neste ponto, será realizada uma reflexão global sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente, gostaria de me debruçar sobre o contexto de Creche. Apesar de serem crianças com dois anos de idade, revelaram que já possuíam muitas competências. No que se refere à organização do ambiente educativo, tentei sempre organizar o tempo de forma flexível, tendo em conta as necessidades das crianças, e fui levando materiais diversificados para as crianças explorarem. No que se refere à planificação, tentei ter em conta os interesses e vontades das crianças, o que, por vezes, era difícil pois tinha de me reger pelas regras da instituição. Realizei, por vezes, alterações às planificações, tendo em conta os interesses das crianças. Procurei observar cada criança individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo para registar as suas necessidades, as suas competências e as suas vontades. Promovi uma prática investigativa, com vista à promoção de um ensino e aprendizagem de qualidade tendo em conta a perspetiva global do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. Relativamente à minha ação e relação com toda a comunidade educativa, apoiei sempre as crianças nas suas atividades e projetos, tanto a nível individual como em grande grupo. Além disso, estimei a curiosidade da criança pelo que a rodeava, e tentei que resolvessem os seus problemas. Tirei partido de situações imprevisíveis, e aproveitei, em variadas ocasiões, para promover o desenvolvimento de capacidades de organização temporal, espacial e lógica das crianças. Tentei sempre participar de forma ativa na Creche e criar uma boa relação com a comunidade educativa, mesmo que, por vezes, isso tenha sido um pouco difícil. Relativamente à dimensão profissional e social, respeitei as crianças e adultos do contexto em que estive inserida, interagi de forma positiva com as crianças, dando-lhe muito carinho e afeto. Como educadora em formação tomei clara consciência de que as crianças devem ser tratadas com muito amor, carinho e sobretudo respeito. Encorajei as crianças a terem iniciativa própria e a assumirem responsabilidades, favorecendo a sua progressiva autonomia. Valorizei as diferenças das crianças, tomei-as em consideração para ajuda-las a progredir, e valorizei-as como sujeitos ativos e construtores das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento. Sempre me responsabilizei pelas tarefas e compromissos que assumia tanto ao nível do trabalho com o grupo de crianças como a nível da instituição. Adotei uma postura investigativa, mais concretamente ao nível das rotinas das crianças tanto

em casa como na instituição e refleti sempre sobre as minhas práticas, procurando seriedade na avaliação do meu desempenho. Sei que só esta atitude crítica nos pode ajudar a melhorar.

A propósito da segunda etapa deste processo de PES, devo referir que a instituição que me acolheu correspondeu aos meus ideais do que deve ser um Jardim-de-infância, ou seja, um espaço seguro e acolhedor onde as crianças se sintam amadas e protegidas, onde se possam desenvolver e aprender de forma saudável, e onde o respeito é lei. Gostaria de realçar que foi para mim muito importante fazer parte desta equipa educativa.

O tempo de observação foi deveras importante para conhecer o grupo de crianças, para saber as suas forças e fraquezas, e neste sentido, realizar atividades adequadas a cada criança. Relativamente a este último contexto, organizei o tempo de forma flexível, tendo em conta as necessidades das crianças, e fui levando materiais diversificados para as crianças explorarem, e consegui trabalhar com elas a noção de rotina diária, permitindo-lhes desenvolver uma maior consciencialização dessa mesma rotina e das tarefas que elas – autonomamente – deveriam realizar. Tentei ter em conta os interesses e vontades das crianças, pelo que realizei alterações às planificações sempre que se justificava. Observei as crianças em diversos momentos, e tirei conclusões e registos, para que as minhas práticas respeitassem sempre os interesses e necessidades da criança. Adotei uma prática investigativa, na medida em que investiguei as rotinas das crianças, tanto na instituição como em casa. Promovi sempre o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança. A minha ação e relação com toda a comunidade educativa foi sempre de entajuda, apoiando sempre o interesse das crianças na descoberta do meio envolvente. Criei uma boa relação com toda a comunidade educativa. A nível profissional e social, adotei uma prática baseada no respeito e nos afetos.

As minhas planificações foram regidas pelos documentos oficiais como as OCEPE, bem como pelas opiniões das educadoras cooperantes e dos professores orientadores. Sobretudo, tentei sempre considerar e responder às necessidades e interesses das crianças. Por diversas vezes, alterei as minhas planificações, tendo em conta este especto, como, aliás, já referi. As planificações podem e devem ser alteradas, sempre que exista uma justificação plausível.

Durante a PES, tentei seguir as linhas orientadoras do modelo High/Scope, o que nem sempre foi possível. Contudo, considerei sempre a opinião e as necessidades das crianças, e penso que cumpri os objetivos a que me propus.

Durante o período de observação em contexto de Creche, verifiquei que os momentos de transição eram inexistentes e, por isso, implementei uma sessão de relaxamento antes do almoço, que proporcionasse momentos de tranquilidade antes da refeição. Já no contexto do jardim de infância, introduzi também alguns aspetos: uma música para o registo do tempo, no respetivo quadro; o quadro de tarefas, para promoção da autonomia e iniciativa da criança, uma vez que sabendo as tarefas que tem de realizar, a criança consegue organizar melhor o seu tempo e sente-se mais segura. Por fim, introduzi a barra de rotina diária, por verificar que as crianças não tinham noção da sua rotina diária. A barra surtiu efeitos rapidamente.

Em resposta à minha questão-problema, afirmo que as rotinas são muito importantes no processo de desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança e contribuem para um desenvolvimento saudável. Ao longo de todo o processo, constatei que as crianças que tinham rotinas menos estáveis, eram mais dependentes e não tomavam a iniciativa, a menos que lhes fosse pedido. Segundo Pereira (2014), “a existência e o cumprimento de rotinas diárias levam à conseqüente construção da autonomia, favorecendo assim, o desenvolvimento e aprendizagens junto das crianças.” (p.76). Concluo, portanto, que as rotinas são uma mais-valia tanto para as crianças como para os adultos, pois constituem-se como uma forma de, tanto as crianças como os adultos, organizarem o seu dia, sentindo mais segurança nas tarefas diárias.

Não posso terminar sem reiterar o meu agradecimento e o meu compromisso. Sei que há um longo caminho a percorrer, mas estou disposta a abraçar o desafio.



## Referências Bibliográficas

- Barbosa, M. C. (2006). *Por Amor e Por Força Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre, Brasil: artmed.
- Bodgan,R.B Bilken (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. (2013). *O grande Livro da Criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cunha, T. C. (2015). *Momentos de repouso, atividades sossegadas, e relaxação na creche e no Jardim de Infância*. Setúbal : Instituto Potitécnico de Setúbal.
- Eichmann, L. M. (2014). *As Rotinas na creche: A sua Importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Portalegre: Escola Superir de Educação de Portalegre.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J. (Coord.) (2000). *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, A. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em Idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias, Estudo de caso*. Lisboa: Instituto Superior de Educação.
- Gomes, J. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu, Lda.
- Gouveia, S.N.B (2014). *Relatório de Estágio*, Porto: Instituto Politécnico Porto.  
Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/sisteam>

- Greig, P. (2004). *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Post, J., Hohmann, J. P. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Santos, C.M, Ferreira (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância: importância atribuída pelos Educadores de Infância aos Momentos de Rotina*. Universidade de Coimbra. Coimbra. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18201>
- Silva, I, Marques,L., Mata, L.J Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática*. 4ª Edição, Lisboa: Rolo & Filhos -Artes Gráficas.
- Lino, D. (2013). *O modelo Pedagogia de Reggio Emilia*. In J.Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de Participação*.(pp.109-149) Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melim, I. F. (2014). *A diversidade de Modelos Pedagógicos e Curriculares no ensino e aprendizagem da criança: Relatório Final de Estágio*. Vila Real : Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância*. Lisboa : Instituto Politécnico de Lisboa.
- Mussen Conger, K. (1974). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. São Paulo-Brazil : Copyright.
- Niza, S (2013). *O modelo Curricular de Educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J.Oliveira- Formosinho(org), *Modelos Curriculares Para a Educação de infância: constuindo uma práxis de participação* (pp.141-160). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho,J, & Formosinho,J.(2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação*. J , J. Formosinho(org), *Modelos curriculares*

- para Educação de Infância: construindo uma praxis de participação* (pp.25-60).  
Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) *A contextualização do modelo curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. J.: J. Oliveira Formosinho* (pp.61-108)
- Papalia, D.E, Olds, S.W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre : Artmed.
- P. Weikart, M. H. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças* . Escola Superior de Educação de Portalegre .
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2001). *Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo*. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: monodocência - coadjuvação. Encontro de reflexão – Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sociedade Portuguesa de Pediatria SPP, (2017). *Recomendações sps-spp: prática da sesta da criança*.
- Teixeira, R. M. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico* . Bragança : Instituto Politécnico de Bragança.
- Teixeira, C. (2016). Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas em sala de aula. In C. Mesquita, M. V. Pires, R. P. Lopes. *Livro de Atas 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. pp. 212-219.
- Tompkins, M. (1996). *Aprendizagem Activa: como a incorporar no seu programa*. In N.
- Valverde, T. (2012). *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na primeira infância: Sono*. Brasília: Universidade Brasília .

Varela, H. (2010). *À procura de uma identidade: modelos pedagógicos e curriculares em educação de Infância. dissertação de Mestrado em Educação.* Vila real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.



## **Anexos**

## Anexo 1

### Guião de entrevista Creche

Esta entrevista por questionário foi elaborada por Marta Pinto (estagiária na sala do seu educando) e enquadra-se numa investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. O tema da investigação é “**A Importância das Rotinas**” e visa problematizar a importância das rotinas diárias na educação das crianças. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, pelo que asseguro, sob compromisso de honra, a não divulgação da identidade das crianças.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicito-lhe que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigado pela sua colaboração.

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ educando \_\_\_\_\_ (criança):  
\_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_

Perguntas	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Leva o seu educando à Creche sempre à mesma hora?					
O seu educando tem hora fixa para almoçar e jantar quando está em casa?					
O banho à criança é dado sempre à mesma hora?					
O seu educando vai para o quarto sozinho?					
Deita o seu educando sempre à mesma hora?					
O seu educando dorme com algum objeto/brinquedo?					
Lê para o seu educando antes de ele adormecer?					

O seu educando ouve música em casa?					
-------------------------------------	--	--	--	--	--

II

A que horas deita o seu educando? \_\_\_\_\_

Em média, quantas horas de sono tem o seu educando por noite? \_\_\_\_\_

Quantas horas por dia passa em média com o seu educando? \_\_\_\_\_

O seu educando vê televisão sozinho? Sim\_\_\_\_Não\_\_\_\_

Se sim quantas horas?\_\_\_\_

Fora da instituição (Creche<9, o seu educando brinca com outras crianças?  
Sim\_\_Não\_\_

Se sim, com quem e onde?

---



---

O seu educando joga sozinho no computador/tablet/telemóvel sozinho? Sim\_\_ Não\_\_

Se sim, quantas horas?\_\_\_\_

A que horas a criança costuma dar entrada na Creche?\_\_\_\_\_

III

Que atividades costuma fazer com o seu educando quando estão juntos?

---



---

Descreva de forma sucinta a Rotina do seu educando ao fim de semana.

---



---



---



---

Qual a sua opinião sobre a existência de rotinas tanto em casa como na Creche?

---

---

---

## Anexo 2( Guião entrevista Pré-escolar

**Tema:** Importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança.

**Problema:** As rotinas favorecem o desenvolvimento da autonomia e iniciativa da criança?

**Entrevistados:** quatro encarregados de educação

**Objetivo Geral:** obter dados que permitam saber qual a rotina das crianças em casa.

Blocos	Objetivos Específicos	Atitudes Preparatórias	Tópicos	Observações
<b>A</b> Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o(a) entrevistado(a)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Informar do nosso trabalho de investigação.</li><li>2. Pedir a ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho.</li><li>3. Colocar a entrevistada na situação de membro da equipa de investigação, embora com estatuto especial.</li><li>4. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.</li></ol>	<p>Explicar que se pretende investigar a existência de rotinas diárias, e a opinião dos encarregados de educação sobre as rotinas.</p> <p>Pedir a colaboração para este trabalho.</p> <p>Garantir a confidencialidade da entrevista e o seu uso exclusivo para a realização do trabalho.</p>	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão, do(a) entrevistado(a)
<b>B</b> Rotinas diárias	Obter informação sobre as rotinas da criança tanto em casa como no jardim de infância	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Descreva como acontece habitualmente o momento de deitar a criança.</li><li>2. Em média, quantas horas de sono tem o seu educando por noite?</li><li>3. Quantas horas por dia passa em média com o seu educando?</li><li>4. Que atividades costuma fazer com o seu educando quando estão juntos?</li><li>5. A que horas a criança costuma dar entrada no jardim de infância?</li><li>6. Descreva de forma sucinta a Rotina do seu educando ao fim de semana.</li></ol>	Rotinas diárias da criança.	

<p>C Ação Opinião sobre existência de rotinas diárias</p>	<p>Obter informações sobre a opinião dos pais quanto à existência de rotinas em casa e no jardim de infância.</p>	<p>1. Qual a sua opinião sobre a existência de rotinas tanto em casa como no jardim de infância? 2. Qua a sua opinião acerca da qualidade das rotinas que tem o seu educando?</p>	<p>Opinião dos encarregados de educação</p>	
---	---	---	---	--

Anexo 3 Questionário sobre animais e a sua alimentação

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/01/2017  
HISTÓRIA "a que sabe a lua" – liga o animal ao alimento