

---

## INTRODUÇÃO GERAL

---

Segundo Andrade (2007), “o atendimento à criança pequena em creches ou pré-escolas pode ser algo muito benéfico para o seu desenvolvimento. Isso torna-se possível na medida em que esses ambientes criam condições que favoreçam o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar da criança” (p.14).

O presente Relatório Final de Estágio, elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Superior Politécnico de Viseu, apresenta um processo de formação para que esse atendimento de qualidade seja realizado por profissionais qualificados.

Encontra-se dividido em duas partes, sendo que na primeira parte foi feita uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio realizadas no âmbito das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada II e II que decorreram ao longo do segundo e terceiro semestres do curso. Já na segunda parte está apresentado o projeto de investigação realizado em contexto pré-escolar.

Assim, a primeira parte pretende apresentar todo o contexto onde decorreu a prática profissional. Esta prática profissional tem como objetivos participar na dinâmica institucional de forma a promover aprendizagens significativas às crianças mobilizando todos os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo, utilizando métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, fazendo uso do tempo e espaço disponíveis. Assim, foi necessário perceber a forma de funcionamento da instituição, respeitando os ideais, regras e valores da mesma. Começou-se por fazer uma caracterização dos contextos onde decorreram as práticas para, a partir daí, dar sentido a toda a análise e reflexões realizadas.

Posteriormente, são apresentadas as análises e reflexões realizadas durante o estágio. Fez-se, assim, um enquadramento das unidades curriculares relativas à prática supervisionada e o que foi concretizado nestas. Também nesta primeira parte foi feita uma análise das competências adquiridas ao longo do estágio curricular.

Na segunda parte, está presente o projeto de investigação realizado num jardim de infância da cidade de Viseu e que apresenta a perspetiva de crianças acerca da rotina da sua sala de Educação Pré-Escolar. Este encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo é feito o enquadramento teórico do tema em questão, tendo como base perspetivas teóricas sobre o contexto educativo em Educação Pré-Escolar. No segundo capítulo, é apresentada a metodologia de investigação adotada neste projeto, fazendo referência aos métodos utilizados para a recolha de dados, aos participantes, bem como a análise e tratamento dos dados. No terceiro capítulo, tentou-se fazer uma breve caracterização do contexto de estudo apresentando dados da instituição que achamos relevantes para o estudo em questão, assim como foram apresentados dados das crianças participantes no estudo. No quarto e último capítulo está patente a análise e discussão dos dados recolhidos e resultados.

Por último, é feita uma conclusão geral em relação a todo o relatório final de estágio.

---

**PARTE I**

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS  
PRÁTICAS EM CONTEXTO

---

## 1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

---

Neste ponto serão abordados, de forma reflexiva, os dois estágios por onde passámos no segundo e terceiros semestres. Estes estágios inseriram-se nas unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada II e III (PES II e III) que se estendem ao longo dos dois semestres finais do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez que este mestrado habilita para duas áreas da docência, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os estágios decorreram nestes dois contextos, sendo que a Prática de Ensino Supervisionada I, no 1.º semestre, decorreu em ambos os contextos, a Prática de Ensino Supervisionada II, no 2.º semestre, decorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Prática de Ensino Supervisionada III, no 3.º semestre, decorreu na educação pré-escolar.

Esta reflexão foca os dois últimos semestres que tiveram lugar em escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em jardim de infância, respetivamente, da cidade de Viseu. Irá ser feita uma caraterização de ambos os contextos de modo a enquadrar as análises que se seguem.

---

## 1.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II - 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

---

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) decorreu na mesma escola em que decorrera a parte respeitante ao 1.º Ciclo do Ensino Básico na PES I, permitindo assim uma sequência entre ambas.

Esta escola, pertencente a um agrupamento de escolas situado na malha urbana da cidade de Viseu, é composta por quatro salas de aula para oito turmas: quatro das 8h00 às 13h00 e quatro das 13h00 às 18h00, para um total de 170 alunos. Possui um espaço coberto de recreio e um amplo recreio exterior com piso desnivelado e sem qualquer equipamento. Possui também um pequeno gabinete para a coordenação de estabelecimento de ensino. Não há espaços pedagógicos alternativos às salas de aula, nem espaços que permitam a criação de uma pequena biblioteca/centro de recursos, contudo têm acesso à biblioteca na sede do agrupamento.

O equipamento informático existente é, segundo o Projeto Curricular de Turma, insuficiente e o equipamento audiovisual e o material didático existente, apesar de algumas carências, dá resposta às necessidades e adequa-se aos espaços. Em cada sala de aula existe um quadro interativo e um computador com impressora.

Relativamente à sala de aula onde nos encontrávamos a estagiar, esta possuía treze mesas duplas distribuídas em três filas pela sala, dois armários de arrumações, onde estavam os dossiers dos alunos e alguns materiais didáticos, um quadro interativo, um quadro negro, uma mesa com computador e impressora e a secretária da professora, que se encontrava ao fundo da sala.

O horário de lecionação da turma era das 8h00 às 13h00, com um período de intervalo de 30 minutos, das 10h30 às 11h00.

Os recursos humanos desta escola constam de três funcionárias presentes ao longo do dia e dez professores repartidos pelos vários horários da instituição.

A turma do 1.º ano com quem realizámos o estágio, era constituída por vinte e um alunos, dez rapazes e onze raparigas, com uma média de idades de seis anos, de

entre os quais dois alunos exigiam atenção mais individualizada e motivação constante. Eram crianças que provinham de diferentes contextos socioeconómicos, pertencendo a maioria a um nível médio/baixo. Desde o início do ano, a turma mostrou aceitação de todos os colegas, independentemente da sua etnia.

Estas crianças tinham interesses díspares nas diferentes áreas, nomeadamente em jogos, televisão, computador, música, livros de histórias e atividades plásticas. As suas maiores dificuldades eram, segundo a professora da turma, relativas à falta de concentração e do cumprimento das regras.

Segundo o Projeto Curricular de Turma, a professora pretendeu criar um ambiente em que todos partilhassem, dando e recebendo, seja afetividade, ajuda e solidariedade, tentando, desta forma, minimizar problemas, criando o respeito pelo próximo, na sua individualidade, cultura, forma de estar e de pensar.

A professora tinha delineadas diferentes estratégias para esta turma, tais como a valorização do sentido social das aprendizagens, a gestão das diferenças no grupo, ensino individualizado, cooperação, a promoção da igualdade de oportunidades, organização de atividades, o incentivo à pesquisa e a organização de visitas de estudo.

O estágio nesta instituição teve a duração de catorze semanas, três dias por semana, sendo as horas de lecionação divididas de maneira a que todas as estagiárias tivessem o mesmo número de horas de implementação.

Para nos acompanhar neste percurso pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico, tivemos a supervisão de dois professores da Escola Superior de Educação de Viseu, um deles da área disciplinar das ciências da educação e o outro da área disciplinar das ciências da natureza.

No final de cada semana de implementação, era feita a reflexão crítica, não só da estagiária que orientou as atividades, mas também do restante grupo, onde eram referidos aspetos a melhorar, pontos negativos e pontos positivos das intervenções. Estas reflexões eram realizadas na Escola Superior de Educação num horário e espaço disponibilizados semanalmente para o efeito e nelas participavam todos os presentes nas dinamizações. Estas reflexões serviam de base ao grupo para realizar semanalmente os relatórios crítico-reflexivos, uma vez que para além da reflexão

individual de cada estagiária, também a reflexão dos professores supervisores e cooperante constava deste documento.

## 1.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

---

A Prática de Ensino Supervisionada III (PES III) decorreu num jardim de infância da cidade de Viseu dentro de um complexo onde existia também o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta instituição é constituída por quatro salas para a Educação Pré-Escolar e por doze salas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Possui uma biblioteca com bastantes recursos educativos, um atelier de expressão plástica, uma mediateca, um bar, um refeitório, uma reprografia e papelaria. Para além destes recursos abertos a toda a comunidade escolar, possui uma sala TEACCH de apoio a alunos com autismo e um centro de recursos de tecnologia educativa (TIC), salas estas que estão adequadas e equipadas para receberem alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar com necessidades educativas especiais (NEE). No piso inferior, encontra-se o polivalente com bastante espaço para diversas atividades e que serve de recreio ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como o espaço exterior. Este espaço exterior, apesar de bastante amplo, não se encontra adequado às necessidades das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, pois não possui um espaço organizado, não tem espaços cobertos nem parque infantil ou espaços para jogos de areia e água. Na entrada principal da escola pode-se encontrar o gabinete dos órgãos de gestão, os serviços administrativos e a sala de professores.

A sala de atividades da Educação Pré-Escolar onde estagiámos possui um espaço amplo, uma grande variedade de recursos educativos, estando organizada de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Possui vários materiais didáticos de fácil acesso para as crianças que são utilizados regularmente.

O horário da componente letiva era das 9h00 às 12h00 e das 14h00 às 16h00. Contudo, algumas crianças frequentavam a componente de apoio à família (CAF) até às 18h00.

O grupo era composto por vinte e uma crianças, das quais onze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Das crianças do sexo masculino, quatro têm quatro anos e sete têm cinco anos. Das crianças do sexo feminino, duas têm três anos, duas

têm quatro anos, cinco têm cinco anos e apenas uma com seis anos. Destas vinte e uma crianças, duas possuíam necessidades educativas especiais, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino. Estas duas crianças vinham à sala apenas nas atividades orientadas, estando o restante tempo acompanhadas pelas educadoras de educação especial.

Nesta PES, tal como em todas as outras, foi mantido o grupo de estágio composto por três elementos. Todas as dinamizações foram planificadas em grupo, apesar de a maior parte ser dinamizada individualmente.

Este estágio teve a duração de catorze semanas, tal como a PES II, e o grupo foi dividido também de maneira a que todas tivessem as mesmas horas de dinamização.

Para nos acompanhar neste percurso pela Educação Pré-Escolar, tivemos a supervisão de duas professoras da Escola Superior de Educação de Viseu, uma delas da área disciplinar das ciências da educação e a outra da área disciplinar de português.

No final de cada semana de implementação era feita a reflexão crítica com a educadora cooperante, não só da estagiária que implementou, mas também do restante grupo, onde eram referidos aspetos a melhorar, pontos negativos e pontos positivos das intervenções. Estas reflexões eram realizadas na sala dos professores da escola. Caso uma das supervisoras fosse assistir a uma das dinamizações, então a reflexão era feita no final da mesma com todos os intervenientes: educadora cooperante, as três estagiárias e a professora supervisora. Ao contrário do semestre anterior, o grupo optou por realizar os relatórios crítico-reflexivos individualmente, exceto nas dinamizações de grupo, uma vez que se tratava de uma implementação e reflexão individual.

## 2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS

### 2.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

---

Tal como já foi referido anteriormente, esta Prática de Ensino Supervisionada tornou-se bastante facilitada pelo facto de já conhecermos a turma de um estágio anterior. O facto de já sabermos o que nos esperava, de sabermos o que os alunos esperavam de nós, de já sabermos como reagir à turma, tornou-se bastante útil para planificar as aulas, pensar em atividades que fossem ao encontro das necessidades da turma e que a motivassem a estar na sala com vontade de aprender cada vez mais.

Este foi um estágio muito enriquecedor no aspeto de conseguir envolver os alunos nas atividades desenvolvidas pelas estagiárias. Como algumas das crianças daquela turma eram um pouco irrequietas e conseguiam distrair a restante turma, isso fez de nós mais capazes neste aspeto, pois ao mesmo tempo que tentávamos envolver esses alunos mais irrequietos, tínhamos de fazer com que a restante turma não dispersasse. E pode-se dizer que o fizemos com sucesso, pois no final do estágio conseguíamos ter a turma bastante orientada, durante quase todo o período de aulas, inclusive os alunos mais inquietos, que acabaram por se envolver e até mesmo participar com produtividade nas aulas.

Neste estágio também tivemos a excelente ajuda da professora cooperante que nos auxiliou em tudo o que era necessário. Nas reflexões semanais, ou quando achasse necessário, a professora dava sempre as suas sugestões de melhoramento, uma vez que já conhecia melhor a turma, de modo a que a nossa evolução se realizasse com sucesso.

No final de cada semana, abordávamos a professora cooperante com o intuito de comunicar as nossas ideias de planificação para a semana seguinte, de maneira a que ela orientasse da melhor forma a nossa planificação, para proporcionarmos uma boa aprendizagem aos alunos. Estas planificações tiveram sempre em conta as necessidades e interesses da turma.

Todas as planificações foram realizadas em conjunto pelo grupo, onde demos ideias entre nós, de forma a que as dinamizações se tornassem o mais proveitosas

possível. Assim, a prática revelou-se muito mais produtiva, uma vez que, ao longo do estágio, foram surgindo muito mais conceções para uma evolução conjunta.

Já no que diz respeito às dinamizações individuais, cada estagiária preparava a semana de maneira pessoal, de forma a sentir-se bem com ela própria e com os alunos e, acima de tudo, que a fizesse sentir-se segura de si própria e daquilo que estava a comunicar à turma. Caso necessitasse de sugestões, todas estavam disponíveis para ajudar no que fosse necessário. Esta era a forma para cada uma de nós se descobrir gradualmente como professora, de desenvolver as suas práticas e de melhorar a todos os níveis, no que diz respeito à prática profissional.

Nas aulas geridas foram abordadas várias áreas curriculares sempre interligadas umas com as outras sendo elas a matemática, o português, o estudo do meio e as expressões musical, físico-motora, plástica e dramática. Estas áreas curriculares foram abordadas com a maior variedade de materiais e de recursos, devido sobretudo ao facto de estarmos na presença de uma turma bastante inquieta e ser necessário o constante envolvimento, de forma a que os alunos se sentissem motivados.

No geral, todas as dinamizações, quer individuais quer de grupo, foram planificadas de acordo com os interesses da turma, assim, tentou-se planificar de modo a que em cada aula houvesse um momento lúdico, interligado com uma área curricular. Por vezes este momento lúdico do dia era preenchido com um jogo didático, onde se formavam grupos com os alunos e desafiávamos à competição, outras vezes com uma música interligada a um dos conteúdos abordados nesse dia.

Este estágio possibilitou verificar que a prática docente é cheia de desafios em que, para os resolver, são necessários variados conhecimentos associados a uma pesquisa constante, como forma de tentar superar as dificuldades.

## 2.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III

---

A Prática de Ensino Supervisionada III decorreu no nível da Educação Pré-Escolar. O grupo de estágio, constituído pelos mesmos elementos do anterior, dinamizou num jardim de infância diferente dos restantes estágios, o que se tornou desde logo num sentimento de receio, uma vez que ainda não conhecíamos o grupo nem a educadora cooperante; contudo, ao longo do semestre, este sentimento foi desaparecendo, pois aquela era uma sala que transbordava de bem-estar e alegria que nos contagiou.

Após as duas semanas de integração na sala, no grupo e na rotina, deu-se o início das sessões dinamizadas em grupo e, posteriormente, de forma individualizada. Estas sessões, quer as de grupo quer as individuais, foram bastante ricas em termos de conteúdos e de aprendizagens, uma vez que tentámos sempre interligar todas as áreas de conteúdo com os objetivos pretendidos, havendo interdisciplinaridade, tendo sempre em conta as necessidades e interesses do grupo em questão.

Ao longo do semestre, e com o decorrer das atividades, tentou-se sempre abordar todas as áreas de conteúdo em variadas atividades, com diversos recursos, sempre com o objetivo de desenvolver as competências do grupo, tendo em conta as suas necessidades e, de facto, semanalmente foram sempre abordadas todas as áreas de conteúdo, sempre interligadas com os objetivos previstos.

Nas semanas de dinamização individual, cada uma das estagiárias teve possibilidade de proporcionar diversas aprendizagens às crianças, nomeadamente dentro dos conteúdos da alimentação, da família, do corpo humano, do inverno, da higiene e de atividades experimentais, em que houve uma intervenção por parte de um familiar de uma das crianças. Através de cada um destes temas, tentámos sempre abordar todas as áreas de conteúdo pois, como é referido nas OCEPE, estas são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Ministério da Educação, 1997, p.47).

Todas as semanas, na reflexão final, era mantida uma conversa com a educadora cooperante onde esta nos dizia que conteúdos pretendia explorar na semana seguinte. Entre todas debatíamos o que fazer para a semana que se aproximava e, já em grupo de estágio, definíamos as atividades a explorar e realizávamos a planificação semanal.

A planificação das atividades a realizar era sempre feita em grupo, de maneira a partilhar conhecimentos e ideias. Era também uma maneira de se conseguir uma maior variedade de atividades para o grupo de crianças, de forma a conseguir responder às suas necessidades. Necessidades estas que foram sempre tidas em conta na hora da preparação das atividades, pois tal como é referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a planificação em equipa é uma aspeto a ter em conta no processo educativo a desenvolver na Educação Pré-Escolar. Contudo a planificação semanal era realizada apenas pela estagiária que dinamizaria na semana correspondente. Foi uma escolha feita pelo grupo, pois acreditávamos que, desta forma, cada uma faria a planificação de forma a que se sentisse bem com ela própria e com o grupo.

No final de cada semana e já com as atividades delineadas, havia uma nova reunião com a educadora cooperante onde era exposto todo o trabalho que iria ser realizado na semana seguinte, onde a educadora sempre dava sugestões, se achasse que algo poderia ser melhorado, de forma a enriquecermos as atividades com o grupo de crianças.

Na planificação das atividades a desenvolver foi sempre tida em conta a rotina da sala, pois não se queria que esta fosse alterada, pois nesta sala as rotinas estão delimitadas de acordo com o horário da instituição. Assim, as atividades orientadas decorriam na parte da manhã das 11h00 às 12h00, e na parte da tarde decorriam das 14h00 às 15h30; as atividades livres decorriam das 9h00 às 10h00 e das 15h30 às 16h00 e a reunião em grupo decorria pelas 10h00 até às 10h30.

Conseguimos perceber a evolução ocorrida ao longo do semestre, pois de início era complicado preparar atividades que se adequassem ao grupo e, por fim, esta adequação foi surgindo naturalmente. Foi uma evolução gradual e positiva, pois sentimos grande diferença em confronto com o início do estágio.

### 3. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS

---

Para descrever as competências e conhecimentos desenvolvidos ao longo de ambos os estágios, consideramos importante começar por fazer uma contextualização de ambos os perfis, o do educador de infância e o de professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a que se percebam algumas das diferenças entre eles.

Assim, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto, “na Educação Pré-Escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. De maneira a conceber e desenvolver o currículo, o educador de infância deve apoiar-se em diversos aspetos no âmbito da organização do ambiente educativo, no âmbito da observação, da planificação e da avaliação e no âmbito da relação e da ação educativa, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

No que diz respeito à integração do currículo na sala de atividades, segundo a mesma fonte, “o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”.

Já no que diz respeito ao perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o perfil específico de desempenho diz que, “o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”, seguindo uma série de aspetos fulcrais no âmbito da conceção do currículo, referenciados no mesmo decreto.

Em relação à integração do currículo na sala de aula, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico afirma que este “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa

presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”, que inclui a educação em língua portuguesa, a educação em matemática, em ciências sociais e da natureza, a educação física e a educação artística.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 5/97 de 10 de fevereiro, “a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estrita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” Assim, é importante que o futuro educador desenvolva várias competências e adquira conhecimentos profissionais no seu estágio curricular, para que na sua prática profissional possa atingir os objetivos gerais pedagógicos propostos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. São eles:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar para a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Os estágios curriculares do presente mestrado permitiram adquirir algumas competências que nos ajudarão no futuro a atingir os objetivos acima referidos. Ao longo da prática profissional irão ser adquiridas outras competências que irão permitir atingir estes objetivos mais facilmente e de uma forma mais adequada à realidade.

Uma das competências adquiridas no estágio, quer na Educação Pré-Escolar que no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é o facto de estes objetivos propostos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, e outros, serem atingidos mais adequadamente, se for mantido um constante interesse e envolvimento por parte das crianças, quer na realização das atividades quer na simples ida ao jardim de infância/escola, pois quando as crianças gostam de uma atividade, atribuem-lhe significado e são capazes de ficar muito tempo nela envolvidas. Pelo contrário, quando a atividade não lhes desperta interesse, é enfadonha, exige sempre os mesmos gestos, habilidades e posturas, o envolvimento tende a ser mínimo (Andrade, 2007).

Ao longo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) podem encontrar-se inúmeras referências à importância do interesse das crianças nas atividades a desenvolver, tais como no planeamento do ambiente educativo. As OCEPE referem que “este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e propostas das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

No que diz respeito à evolução do jogo simbólico, as OCEPE referem que “dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como adotar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses das crianças e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico” (Ministério da Educação 1997, p.60), ou seja, importa que haja um diálogo com as crianças para perceber quais os seus interesses e trabalhar com elas, a partir desse aspeto.

Em relação à rotina educativa, as OCEPE referem que “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Ministério da Educação, 1997,p.40) ou seja, aqui é sugerido que se deve dar importância às propostas das crianças mesmo que a rotina seja alterada. Ao dar a devida importância às propostas dadas pelas crianças estas sentem-se valorizadas, sendo este aspeto de uma enorme motivação para desenvolver qualquer tipo de atividade.

Na metodologia de trabalho de projetos é realçado este aspeto e é-lhe dada bastante importância, porque, segundo Katz e Chard (2009), “a estrutura subjacente à implementação do trabalho de projeto permite que o educador de infância seja flexível e sensível aos interesses das crianças e às suas necessidades educativas”, até porque alguns dos projetos elaborados em sala “começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p.102).

Além disto, Katz e Chard (2009) referem cinco características estratégicas desta metodologia que “podem ajudar as crianças a ficarem altamente motivadas, a sentirem-se ativamente absorvidas pela sua aprendizagem e a produzirem um trabalho de alta qualidade” uma vez que as crianças sem estarem motivadas numa atividade não fazem um trabalho produtivo.

Na experiência em estágio foi possível observar que, apesar de se saber que a questão da motivação da criança é um aspeto bastante importante, esta não é muitas vezes tida em conta e não lhe é dada a devida importância, uma vez que, por vezes, as educadoras preocupam-se apenas em transmitir conhecimentos e que as crianças os adquiram, o que acaba por se tornar mais complicado, pois assim as crianças não se envolvem o suficiente nas atividades.

Também podemos observar que, muitas vezes, quando chegamos à sala de jardim de infância, o ambiente educativo já está organizado, seguindo as necessidades e não os interesses das crianças, dando por vezes oportunidade mais tarde de ser alterado por estas.

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, também se verificou esta situação, nomeadamente numa criança que se revoltava bastante dentro da sala de aula e que não respeitava regras, perturbando toda a turma, até que as estagiárias começaram por dar atenção aos seus interesses e aceitar as suas sugestões de atividades, o que a deixou bastante mais envolvida nas aulas. Esta criança melhorou de tal forma que, também devido também a outras circunstâncias favoráveis, no final do ano letivo, foi considerada o melhor aluno da turma.

Embora diferente da Educação Pré-Escolar, uma vez que existe um currículo que tem que ser seguido, no 1.º Ciclo do Ensino Básico é importante que se dê a

devida importância aos interesses dos alunos e, assim, deixá-los mais motivados para realizar certas atividades.

Verificámos ainda que a variação constante de materiais/recursos educativos motiva bastante os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e leva um maior envolvimento, uma vez que, neste nível de ensino, normalmente estas crianças estão confinadas à secretária, à cadeira e ao material escolar e, mais importante do que expor a matéria aos alunos, importa que estes estejam envolvidos nas atividades que estão a realizar.

---

## **PARTE II**

### **ROTINA DIÁRIA: A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS ACERCA DA ROTINA DA SUA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

---

## INTRODUÇÃO

---

O presente projeto de investigação foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visou analisar a perspetiva de crianças acerca da rotina da sua sala de Educação Pré-Escolar, analisando como está organizado o espaço e o tempo e como estes são explorados ao longo do dia, percebendo o modo como a educadora organiza a rotina no âmbito da organização do ambiente educativo e analisando como as crianças se apropriam desta rotina analisando o seu discurso e a tomada de decisões ao longo do dia.

Mas porquê ouvir as crianças?

Ouvir a perspetiva das crianças, não só sobre este mas sobre vários temas, é um direito que lhes é garantido segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1989), dos quais se apresentam dois artigos que realçam a necessidade de garantir os direitos da criança.

Artigo 12º - “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.”

Artigo 13º - “A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob a forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.”

Segundo James e Prout (1990, p.6, cit. por Oliveira-Formosinho, 2008, p.16) “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que rodeiam e das sociedades em que vivem”.

Adotando uma perspetiva pós-moderna, “Dahlberg, Moss e Pence (1999) consideram a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Estes autores concetualizam a criança como participante ativa e co-construtora de significado, possuindo agência para levar a cabo tal participação. A criança é, assim,

possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16).

O facto de ouvirmos as crianças proporciona um acréscimo na possibilidade de que as decisões tomadas sejam relevantes e apropriadas e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões sobre as crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que

a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Assim sendo, o ambiente da instituição de Educação Pré-Escolar deve cooperar no desenvolvimento da criança, acolhendo-a, permitindo que brinque, que se movimente, que se expresse e que amplie as suas interações com o mundo físico, social e cultural, tendo sempre em consideração que a criança deve viver experiências, num ambiente acolhedor onde possa expressar todas as suas potencialidades, aprender, construir e adquirir conhecimentos e habilidades através da interação com outras crianças, assim como com adultos (Andrade, 2007).

Neste sentido, é função do educador “estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças” (Brickmann & Taylor, 1996, p.113).

---

CAPÍTULO I  
A ROTINA DIÁRIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

---

## 1.1. ROTINA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ENQUADRAMENTO E IMPORTÂNCIA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

---

Segundo o Ministério da Educação (1997), rotina é o uso do tempo e do espaço na organização das experiências educativas no jardim de infância. Diz respeito à repetição de atividades e ritmos, na organização espaço-temporal da sala, e desempenha uma importante função na configuração do contexto educativo.

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (Ministério da Educação, 1997, p.40).

A rotina na Educação Pré-Escolar é uma referência, pois uma vez apreendida pela criança concede-lhe uma grande liberdade de movimento e de decisão. Desempenha um papel importante na experiência da criança porque lhe transmite segurança e conforto. Quando interiorizada, a criança sente-se mais dona do seu tempo e mais segura, pois sabe o que fazer e tem a oportunidade e a liberdade de explorar, de organizar e de propor modificações. A rotina funciona como um suporte para o educador, pois permite-lhe gerir melhor o seu tempo, que tem de ser flexível uma vez que com crianças não é possível impor atividades rígidas (Andrade, 2007).

Para que o acolhimento da criança nas instituições de educação de infância se torne benéfico é, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), imprescindível que o contexto institucional da Educação Pré-Escolar se organize como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do grupo e que assim, favoreça o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar da criança, segundo a organização do grupo, do espaço e do tempo. É, ainda, crucial que esta organização seja decidida tanto pelo educador como pelas crianças.

Estas condições incluem tanto o respeito pelos direitos e pelas necessidades infantis (...) quanto a organização de uma programação diária capaz de tornar esse lugar um espaço agradável de convivência e de educação para todos os que ali permanecem muitas vezes, em tempo integral (Andrade, 2007, p.14).

A organização desta programação diária, ou seja, da rotina, torna-se essencial no desenvolvimento da criança, pois, segundo Hohmann e Weikart (2011, p.8), “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar”.

É imprescindível conseguir uma rotina coerente numa sala de Educação Pré-Escolar uma vez que oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender, podendo antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar e, aos adultos, permite a organização do seu tempo com as crianças, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativa e motivadora. Além disso, quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à sua dimensão no contexto dos acontecimentos que vão surgindo (Hohmann & Weikart, 2011).

A sequência de acontecimentos em que consiste a rotina são variados, segundo os diferentes modelos curriculares. Apresenta-se de seguida dois exemplos de rotina segundo o modelo curricular High Scope e segundo o Movimento da Escola Moderna (MEM).

High Scope	MEM
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião informal;</li> <li>-Planeamento, trabalho, arrumação, revisão (planear-fazer-rever);</li> <li>- Lanche, recreio;</li> <li>-Trabalho em pequenos grupos;</li> <li>- Trabalho em grande grupo;</li> <li>- Almoço;</li> <li>- Canções, descanso;</li> <li>- Lanche, recreio;</li> <li>- Planeamento, trabalho, revisão com os pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento;</li> <li>- Planificação em conselho;</li> <li>- Atividades e projetos;</li> <li>- Pausa;</li> <li>-Comunicações de aprendizagens realizadas;</li> <li>- Almoço;</li> <li>- Atividades de recreio;</li> <li>- Atividade cultural coletiva;</li> <li>- Balanço em conselho.</li> </ul>

Figura 1 – Rotina diária segundo a perspetiva dos modelos curriculares High Scope e Movimento da Escola Moderna.

Estes acontecimentos seguem, geralmente, uma ordem específica planeada pelo educador, o que não é impedimento para que a rotina seja reorganizada de acordo com as necessidades do grupo; pelo contrário, cada sala deverá ter uma rotina organizada segundo as necessidades e interesses do grupo em questão.

Segundo o modelo curricular High Scope, a rotina diária

consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades (...) e é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de atividades. A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Esta afirmação indica que, segundo este modelo curricular, cada momento que constitui a rotina diária tem atribuída uma série de atividades que permitem flexibilidade e variedade ao longo dos dias, dentro desta estrutura inicialmente criada, pois cada criança tem a possibilidade/responsabilidade de planejar as atividades que vai realizar em cada momento do dia.

Mas não só o modelo curricular High Scope se apoia na rotina diária para fomentar aprendizagens às crianças, também o Movimento da Escola Moderna se baseia neste aspeto, como será referido adiante.

Existem diversos modelos curriculares que os educadores de infância podem usar como referência para as suas práticas de modo a promover o desenvolvimento da criança.

No século XX, merecem referência as escolas de Montessori, as Escolas Maternais, o Bereiter-Englemann-Becker, que evolui mais tarde para o modelo DISTAR, o Bank Street Approach, o High Scope, o Movimento da Escola Moderna, o Head Start, a abordagem Reggio Emilia, a Educação Experiencial, a Pedagogia em participação, entre muitos outros (Spodek & Brown, 2010).

Embora a prática pedagógica da educadora seja um dos elementos decisivos para a qualidade das experiências educacionais oferecidas à criança, essa prática desenrola-se de forma interdependente das características do contexto em que essas práticas se desenvolvem. Daí ser necessário considerar, na análise que se faz da rotina, as condições ambientais e situações presentes nessas instituições (Andrade, 2007).

Estas condições ambientais, ou seja, o ambiente educativo, diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos - à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (Ministério da Educação, 1997, p.31) e, segundo o mesmo autor, a instituição deve ainda organizar este ambiente educativo como sendo um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do meio institucional, do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos (Ministério da Educação, 1997).

Assim, a organização e utilização do espaço “são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a que consiga planear e fundamentar a razão dessa organização” (Ministério da Educação, 1997, p.37), tendo

o educador o dever de prestar atenção às sugestões das crianças e, sempre que seja necessário, deverá alterar a organização do ambiente educativo, quer dos materiais quer do espaço educativo.

## 1.2. EXPLORAÇÃO DE ROTINA EDUCATIVA EM MODELOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

---

Neste ponto, temos como objetivo apresentar três modelos curriculares onde é dada bastante importância à rotina educativa como promotora da aprendizagem e desenvolvimento das crianças de Educação Pré-Escolar.

Segundo Spodek e Brown (1998, p.15), um modelo curricular

é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.

Hoje em dia, a maior parte dos modelos curriculares estão associados a teorias de aprendizagem e/ou desenvolvimento, o que não se verificava com os modelos curriculares mais antigos, os primeiros modelos existentes, pois só por volta de 1890 é que se começou a definir a área do desenvolvimento da criança (Spodek & Brown, 1998).

Podem encontrar-se algumas diferenças entre os modelos curriculares para a educação de infância mais antigos e os mais recentes. "Os conhecimentos existentes acerca das características das crianças eram intuitivos e os modelos baseavam-se mais em concepções filosóficas do saber do que em concepções psicológicas do impacto das experiências no desenvolvimento das crianças (Spodek, 1991, cit. por Spodek & Brown, 2010, p.194).

Dos modelos curriculares mais recentes, existem três que dão extrema importância à rotina educativa na sala de Educação Pré-Escolar dos quais se irá fazer seguidamente uma abordagem. São eles o Movimento da Escola Moderna (MEM), o High Scope e a Pedagogia em participação.

### 1.2.1. Movimento da Escola Moderna

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) surgiu, segundo Folque (1999), do trabalho cooperativo desenvolvido pelos professores do MEM em Portugal ao longo de 40 anos. Sérgio Niza é um dos seus fundadores e líderes educacionais.

Este modelo pedagógico “partiu inicialmente de uma conceção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet. Progressivamente integrou as perspetivas socio-construtivistas de Vigostsky e Brunner” (Niza, 1996, cit. por Folque, 1999, p.5).

Segundo Niza (1998, p.139),

a criação do Movimento decorre da fusão de três práticas convergentes: a conceção de um município escolar (...) a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio em 1963/1964; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas de Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores, entre 1963 e 1966.

Este modelo pedagógico propõe-se a três grandes objetivos que são a iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1998).

Folque (1999, p.5) afirma que este modelo pedagógico “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais.”

O Movimento da Escola Moderna (MEM) “propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade” (Folque, 1999, p.5).

A autora concretiza a importância do grupo quando afirma que

O modelo pedagógico do MEM adota uma perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação (Folque, 1999, p.5).

Folque (1999) afirma ainda que o facto de a organização do trabalho ser partilhada com as crianças possibilita que estas participem democraticamente e desta forma, desenvolvam a cooperação.

O Movimento da Escola Moderna, ao constituir os grupos, fá-lo “de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 1998, p.146).

As escolas que suportam este modelo pedagógico têm, segundo Niza (1998), as salas organizadas por áreas básicas de atividades que são a biblioteca e centro de documentação, a oficina de escrita e reprodução, um laboratório de ciências e experiências, uma carpintaria e construções, atividades plásticas e expressões artísticas e uma área de brinquedos, jogos e “faz de conta”. A sala deve ter um ambiente agradável e bastante estimulante.

Nas escolas de Educação Pré-Escolar do MEM, o grupo tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo como o mapa de presenças, o mapa de atividades, o diário de turma e o mapa de tarefas. Estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo. A utilização por todo o grupo destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação (Folque, 1999).

Uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer. A rotina diária dos centros de educação de infância do MEM está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças (Folque, 1999).

O dia-a-dia é composto, segundo Niza (1998), por nove momentos distintos:

- Acolhimento;
- Planificação em conselho;
- Atividades e projetos;
- Pausa;
- Comunicações de aprendizagens feitas;
- Almoço;
- Atividades de recreio;
- Atividade cultural coletiva;
- Balanço em conselho.

“A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza, 1998. p.154).

### 1.2.2. High Scope

O High Scope é um modelo curricular inicialmente sustentado na teoria piagetiana que considera uma série de princípios básicos, como a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

Surgiu em 1962 com David P. Weikart, que tinha como objetivo construir um programa educacional pré-escolar que abrangesse as crianças mais carentes e as preparasse para um futuro melhor, depois de ter trabalhado com crianças de baixo nível social e de ter verificado que havia um insucesso persistente entre elas. Desde então tem sofrido bastantes alterações até chegar ao currículo High Scope que é hoje em dia (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Hohmann e Weikart (2011), o High Scope é um modelo curricular que tem por base a teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget, bem como a filosofia de educação progressiva de John Dewey.

Na abordagem High Scope, a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. Assim, ao defender a visão da aprendizagem como um processo de mudança desenvolvimentista, este modelo curricular adotou a expressão “aprendizagem pela ação” para descrever o processo central do seu currículo (Hohmann & Weikart, 2011).

A aprendizagem pela ação “é a aprendizagem pela qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22). Segundo estes mesmos autores, a aprendizagem pela ação implica quatro elementos críticos: a ação direta sobre os objetos; a reflexão sobre as ações; a motivação intrínseca, invenção e produção; e a resolução de problemas.

Este modelo propõe ainda a manipulação e exploração de novas experiências e apresenta a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos, ou seja, defende a aprendizagem ativa, acreditando que as vivências diretas e inesperadas

que as crianças vivem no seu dia-a-dia são muito importantes se as mesmas retirarem delas algum significado através da reflexão (Hohmann & Weikart, 2011).

O papel dos educadores neste processo de aprendizagem é crucial visto que os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. Ao desempenhar este papel, os adultos não só são ativos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

Os educadores envolvidos nesta abordagem apoiam a criança através de variados aspetos, entre eles a organização do ambiente e das rotinas destinados à aprendizagem através da ação, no qual nos iremos focar.

Segundo Hohmann e Weikart, (2011, p. 163), numa sala de atividades do programa High Scope, o ambiente está organizado por áreas de interesse e “de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente”. Ainda segundo os mesmos autores (2011, p.216), “o conjunto das áreas de interesse bem organizadas e bem equipadas constitui a base do processo planear-fazer-rever característico da High Scope, bem como serve de estrutura aos restantes elementos da rotina diária”. As áreas de interesse pelas quais o ambiente está organizado são bastante distintas umas das outras por meio a conseguir diferentes tipos de atividades, entre elas estão a área da areia e água, a área dos blocos, a área da casa, a área das atividades artísticas, a área dos brinquedos, a áreas dos livros e da escrita, a área da carpintaria, a área da música e movimento, a área dos computadores e a área exterior.

Este modelo possui, segundo estes mesmos autores, uma série de linhas de ação que orientam os educadores no planeamento e equipamento do espaço das salas de Educação Pré-Escolar, como o facto de o espaço ser atraente para as crianças, o espaço ser dividido em áreas de interesse bem definidas e organizadas, ter materiais e objetos numerosos que reflitam o tipo de vida e experiências familiares das crianças e a arrumação dos materiais proporcionar a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma”.

A rotina diária do programa High Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem (Hohmann & Weikart , 2007, p. 224).

Como indicam Hohmann e Weikart, relativamente à rotina, estão incluídos os tempos de planear-fazer-rever, atividades de acordo com a escolha das crianças, o tempo de atividades em grandes grupos e em pequenos grupos, onde existe interação entre as crianças e materiais, o tempo de recreio e as atividades livres.

“Os segmentos temporais da rotina diária da High Scope definem um processo ou lugar e não um conteúdo, porque o conteúdo é definido, quer pelas crianças, quer pelos adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 236).

Assim, a rotina diária deste modelo é definida segundo os seguintes segmentos temporais:

- Reunião informal;
- Planeamento, trabalho, arrumação, revisão (planear-fazer-rever);
- Lanche, recreio;
- Trabalho em pequenos grupos;
- Trabalho em grande grupo;
- Almoço;
- Canções, descanso;
- Lanche, recreio;
- Planeamento, trabalho, revisão com os pais.

“Ao longo do dia as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e as ações, e falam sobre aquilo que estão a fazer e experimentar, utilizando as suas próprias palavras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.238).

### 1.2.3. Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva pedagógica da Associação Criança, que tem vindo a crescer nos últimos vinte anos e faz parte das pedagogias participativas, como o próprio nome indica. As pedagogias participativas têm como objetivo o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa (Oliveira-Formosinho, 2011).

Esta perspetiva pedagógica surgiu através da Associação Criança que surgiu, por sua vez, em 1995 na sequência do Projeto Infância. Esta associação “tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001 cit. por Formosinho, 2011, p.8).

No ano de 2009, a Fundação Aga Khan de Portugal em parceria com a Associação Criança, iniciou o Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância, como um contributo para a melhoria da qualidade da educação de infância em Portugal. Nesse mesmo ano, a Fundação e o Instituto da Segurança Social estabeleceram uma parceria de três anos para o desenvolvimento desse programa que tem a sua base num Centro Educativo da região de Lisboa. Este centro, em conformidade com as parcerias criadas, utiliza e desenvolve a perspetiva pedagógica da Associação Criança (Formosinho, 2011).

Os valores e princípios da Pedagogia-em-Participação baseiam-se na democracia uma vez que esta tem como missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Assim,

os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja, simultaneamente, um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.101).

Os objetivos desta pedagogia participativa são, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), os de dar apoio ao envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e

contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador.

A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.100).

Assim, a criança trabalha, exerce a sua atividade em cooperação com os pares e o educador “ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, aprendendo em cooperação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.103).

Em relação ao espaço, este é pensado, nesta pedagogia, “como um território organizado para a aprendizagem, um lugar de bem-estar, alegria e prazer (...) aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (...) um lugar de encontro, lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11).

Uma sala de Pedagogia-em-Participação está organizada por áreas de atividades diferenciadas que oferecem à criança variadas vivências tais como papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p.12), “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização”.

Os instrumentos de regulação desta pedagogia são compostos pelo quadro das presenças, quadro do tempo, quadro dos aniversários e o diário. Estes são utilizados diariamente pelas crianças que os preenchem nos devidos momentos do dia e são criados colaborativamente entre todos.

A análise do conteúdo desses instrumentos não só contribui para a tomada de consciência do conhecimento social construído como é uma ocasião pregnante de possibilidade para a integração de outras

aprendizagens no âmbito da emergência da matemática, dos processos colaborativos de análise, da linguagem como instrumento de comunicação (Oliveira-Formosinho & Andarde, 2011, p.29).

Já em relação ao tempo pedagógico, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que este necessita ser refletido de acordo com as aprendizagens experienciadas tanto das crianças como dos adultos de forma a que abarque uma polifonia de ritmos.

A rotina diária, aqui denominada por tempo pedagógico está organizada, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), de acordo com uma sequência de acontecimentos:

- Acolhimento;
- Planificação;
- Atividades e projetos;
- Reflexão;
- Recreio;
- Momento inter(cultural);
- Momento de trabalho em pequenos grupos;
- Conselho;
- Tempo de partida.

“O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72).

Resumidamente, podemos dizer que o Movimento da Escola Moderna baseia-se na perspetiva sociocêntrica, ou seja, o desenvolvimento da criança é provocado através do grupo, da aprendizagem em grupo, assim, as crianças têm oportunidade de participar de forma democrática e, assim, desenvolver a cooperação.

O modelo curricular High Scope baseia-se essencialmente na aprendizagem pela ação, onde a criança constrói novos conhecimentos através da sua ação sobre os objetos e a sua interação com pessoas, ideias e conhecimentos segundo a interação adulto-criança, a rotina diária e a avaliação.

Por último, em relação ao modelo curricular Pedagogia-em-Participação, podemos dizer que este se baseia essencialmente na democracia, onde a criança tem o direito à participação assim como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador. Este é um modelo que tem como missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades.

---

CAPÍTULO II  
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

---

## 2.1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

---

O projeto realizado pretendeu investigar e compreender a perspetiva de crianças acerca da rotina da sala de jardim de infância. Assim, a partir da sala de um jardim de infância pertencente à malha urbana de Viseu, foram realizadas observações diretas e entrevistas à educadora titular da sala e às crianças. Assim, definimos como questão do estudo: *Como percecionam as crianças a rotina diária da sala de jardim de infância?*

Deste modo temos definidos como objetivos desta investigação:

- Analisar como está organizado o tempo e o espaço na sala e como estes são usados pelas crianças ao longo do dia;
- Perceber o modo como a educadora organiza a rotina no âmbito da organização do ambiente educativo;
- Analisar como as crianças se apropriam desta rotina analisando o seu discurso e a tomada de decisões ao longo do dia.

A natureza deste estudo é qualitativa, uma vez que não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis, mas tem como objetivo investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Taylor e Bogdan (1986, cit. por Andrade, 2007, p.67), uma das características da pesquisa qualitativa é que o investigador procura compreender as pessoas a partir das suas próprias referências, atribuindo importância similar a todas elas. Neste tipo de investigação, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente numa conversa, onde se fala e se ouve e permite-se a expressão livre dos participantes.

Estes autores referem a existência de cinco características deste tipo de investigação que aqui se explicitam:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de recolha de dados é o ambiente natural;
- O investigador despende muito tempo nos locais a observar e, mesmo que utilize determinados tipos de equipamento para registo de dados, estes são recolhidos em situação e são complementados pelas informações obtidas em contacto direto;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os dados têm como base as comunicações, sendo recolhidos em formas de palavras ou imagens e não de números;
- Neste tipo de pesquisa o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre o assunto em questão.

Assim sendo e, seguindo este tipo de investigação, foram realizadas entrevistas à educadora e às crianças com a finalidade de perceber a rotina educativa implementada na sala. Foi realizada uma observação direta na sala durante o período de dois dias, durante os quais também foram realizadas as entrevistas.

---

## 2.2. PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

---

A amostra desta investigação foi um grupo de crianças que frequentam uma sala de jardim de infância e respetiva educadora de infância. Este grupo é constituído por vinte e cinco crianças, 9 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

A entrevista foi realizada com apenas uma amostra deste grupo, composta por quatro crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, sendo que três eram do sexo feminino e uma do sexo masculino. A seleção da amostra de crianças foi efetuada com a ajuda da educadora titular da sala tendo por base vários aspetos como o facto de serem as crianças mais assíduas e sociáveis.

Assim, os participantes da observação realizada foi o grupo de vinte e cinco crianças e respetiva educadora. Em relação às entrevistas, estas foram realizadas apenas a uma amostra de crianças pertencentes ao mesmo grupo e respetiva educadora. A caracterização dos participantes encontra-se no capítulo III da segunda parte deste relatório.

---

### 2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

---

Para dar respostas aos nossos objetivos iniciais, na presente investigação pareceu-nos importante utilizar diversos meios para efetuar a recolha de dados no campo. Aqueles que nos pareceram mais pertinentes e adequados ao tipo de estudo foram a entrevista, a observação direta, as notas de campo e a consulta de documentos orientadores, uma vez que nos põem em contacto direto com os participantes do estudo e facultam a compreensão de determinados aspetos que não seriam entendidos de outra forma. Apresentamos seguidamente uma caracterização de cada um destes recursos.

### 2.3.1. Entrevistas

A entrevista é uma forma de interação humana que consiste no encontro face a face das pessoas que trocam informações através de comunicação verbal, necessitando sempre de um propósito bem definido. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais, e é dirigida por uma das pessoas intervenientes, com o objetivo de obter informações sobre a outra.

Sobre o uso de entrevistas com crianças, Oliveira- Formosinho e Araújo (2008) consideram que “este procedimento poderá favorecer a recolha de dados, uma vez que os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos” (p.19).

As entrevistas realizadas às crianças, individualmente, foram efetuadas no jardim de infância, com duração aproximada de vinte minutos. Metade das entrevistas foram realizadas na sala de atividades, onde também foi realizada a entrevista da educadora, num momento do dia em que as restantes crianças se encontravam no espaço exterior e, assim, a sala estava livre; a outra metade das entrevistas, uma vez que decorreram em horário de atividades, foram realizadas na sala da Componente de Apoio à Família por se encontrar livre àquela hora. Assim, as entrevistas foram realizadas “num ambiente adequado e familiar com poucas interferências internas e externas, sobretudo de barulhos” (Andrade, 2007, p.79).

Precedendo a entrevista, foi proporcionado, tanto à educadora como às crianças, um conjunto de informações, explicando-lhes em que consistia a entrevista que seria realizada e para que serviria, pois “estabelecer *a priori* determinadas linhas de orientação perante a criança também poderá favorecer enormemente a sua capacidade de resposta e aumentar o seu à-vontade no contexto da entrevista” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.23).

“As entrevistas prestaram-se, então, à tentativa de apreensão das conceções das crianças sobre aspetos que norteiam a organização e a concretização da rotina da pré-escola” (Andrade, 2007, p. 78).

### ***2.3.2. Observação direta***

A observação direta é muito importante no estudo da criança e, do ponto de vista científico, opõe-se à experimentação pelo facto de não provocar qualquer tipo de perturbação artificial na realidade observada (Andrade, 2007).

Achamos importante complementar a recolha de informações com observações no campo uma vez que há determinados aspetos que as crianças não conseguem descrever e, também, de forma a complementar informações com as entrevistas. Além disso, as observações deram-nos acesso a um maior número de informações acerca do contexto em questão. Pretendeu-se analisar variados aspetos difíceis de se determinar através de entrevista de forma a responder aos objetivos delineados.

As observações no campo foram realizadas pelo período de dois dias, em que se tentou, sempre que possível, participar nas atividades e interagir com o grupo de crianças, de modo a aumentar as relações com o grupo, para que, desta forma, também se sentissem mais à vontade em se expressar nas entrevistas. Como referem Bogdan & Biklen (1994, p.113), neste tipo de recolha de dados, “o objetivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar”.

Neste tipo de recolha de dados, o investigador “regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994, p.113). Ao longo das observações, foram também tiradas notas de campo, sobre as quais nos iremos pronunciar seguidamente.

### ***2.3.3. Notas de campo***

Notas de campo são, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150), “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”.

Os mesmos autores referem que existem dois tipos de notas de campo, as descritivas e as reflexivas. Nas descritivas, o investigador preocupa-se em captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. Já nas reflexivas, o investigador regista as suas ideias e preocupações. O presente estudo baseou-se nas notas de campo descritivas uma vez que os registos basearam-se em conversas, atitudes e descrever por palavras momentos que decorreram ao longo da observação.

Ao longo das observações realizadas no contexto educativo, foram feitas algumas notas de campo que achamos serem pertinentes para o estudo, com o objetivo de esclarecer alguns aspetos e reforçar outros.

#### ***2.3.4. Consulta de documentos orientadores***

No que diz respeito à consulta de documentos orientadores, Bardin (1994, p.45), afirma que esta trata-se de “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Na presente investigação, a consulta a documentos orientadores foi realizada apenas em relação a parte do projeto curricular do grupo em questão uma vez que este era confidencial, retirando informações acerca da instituição e das crianças. Assim, pretendeu-se esclarecer factos difíceis de analisar, quer na observação quer na entrevista, e que contribuem para um melhor esclarecimento de factos importantes a esta investigação.

## 2.4. ANÁLISE DOS DADOS

---

A análise realizada nesta investigação foi de cariz qualitativo, uma vez que se trata de um processo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis, tendo como objetivo investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural. A análise qualitativa é efetuada de forma indutiva e a perceção do significado que as pessoas atribuem ao que se pretende pesquisar tem uma importância fundamental.

Assim, foi feita uma análise de conteúdo que, segundo Bardin (1994, p.31) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas um de leque de apetrechos”. Este autor afirma ainda a existência de três principais etapas da análise de conteúdo. São elas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que inicialmente é feita uma pré-análise dos dados recolhidos para posteriormente serem explorados e, por fim, serem interpretados de acordo com o tema em questão. Também segundo Esteves (2006, p 107), “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas”. Esta é uma análise que “permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Berelson, 1952, cit. por Vala, 1986, p.103).

Em relação à categorização, esta é a “operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109).

Assim, depois de recolhidos todos os dados necessários à investigação, estes foram analisados, segundo a metodologia da análise de conteúdo, explorados e interpretados de acordo com o tema em questão, sendo que foi necessária a sua organização, para uma boa interpretação.

---

CAPÍTULO III  
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO  
DO ESTUDO

---

---

### 3.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

---

#### ***3.1.1. O jardim de infância***

O jardim de infância onde decorreu a recolha de dados para a realização da presente investigação pertence a um agrupamento de escolas da malha urbana da cidade de Viseu que abrange vários jardins de infância, assim como escolas básicas dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

A instituição tem as condições adequadas para a atividade a que se destina, sendo um edifício relativamente novo e com materiais apropriados aos serviços prestados. O espaço está distribuído por várias zonas afetas às crianças e suas famílias: quatro salas de atividades diferenciadas por cores e o recreio, de que se faz seguidamente uma breve caraterização, pois são os espaços utilizados com mais frequência pelas crianças, sala de Componente de Apoio à Família (CAF) e refeitório, espaços que nem todas as crianças frequentam uma vez que alguns encarregados de educação optam por não beneficiar desta opção. Existem ainda outros espaços na escola que não afetam diretamente as crianças que frequentam a instituição que são a receção, a sala de coordenação e a cozinha.

Passamos então, de seguida, a fazer uma breve caraterização dos espaços mais frequentados pelas crianças, já referidos anteriormente. Todos os dados foram recolhidos através do Projeto Curricular de Grupo da sala em questão, sendo nalguns momentos complementados com dados analisados das entrevistas realizadas à educadora e às crianças.

### 3.1.2. O espaço

A sala de atividades encontra-se subdividida em vários espaços funcionais, abertos, flexíveis e comunicantes de forma a permitir às crianças movimentarem-se entre eles, facultando-se e promovendo-se as interações sociais e culturais, o diálogo e a troca de vivências que vão ocorrendo durante as diversas atividades.

Um amplo espaço central permite reuniões em grande grupo onde se efetua diariamente o acolhimento, se preenche os instrumentos reguladores (quadro de presenças e calendário), se discute e faz a apresentação de projetos conjuntos, onde se planifica e organiza as atividades do dia.

Quatro mesas redondas que preenchem o restante espaço central permitem a realização de jogos, reuniões em pequenos grupos, diversas atividades (por exemplo, expressão plástica) e projetos, assim como registos coletivos e individuais.



Figura 2 – Sala de atividades

O espaço lateral encontra-se dividido em áreas de interesse denominadas “cantinhos” destinados mais especificamente a atividades livres onde as crianças podem optar por brincar. Encontra-se a casinha das bonecas, a garagem, os jogos de construção, a biblioteca e o computador. “A casinha das bonecas é sem dúvida a mais

solicitada, uma vez que o grupo é maioritariamente composto por raparigas” (Educadora T).

Com o objetivo de proporcionar uma melhor funcionalidade de alguns dos cantinhos, como a casinha das bonecas ou o espaço do computador, existe um limite máximo de frequentadores que foi negociado com as crianças aquando da sua montagem no início do ano letivo.

Circundando as duas paredes laterais, existem painéis onde são afixadas as produções gráficas das crianças e onde se encontram disponíveis os quadros reguladores: quadro de presenças, o calendário e o quadro de tarefas que diariamente são atualizados pelas crianças. Estes quadros são “totalmente preenchidos pelas crianças desde o início do ano. Elas organizam-se de forma a que saibam quem é que vai realizar as tarefas” (Educadora T).

Um outro placard de grandes dimensões encontra-se na parede do corredor contíguo à sala onde são partilhados e divulgados os projetos em curso e as atividades mais relevantes, informando-se assim os pais e a restante comunidade educativa sobre as temáticas e os processos que se vão desenvolvendo ao longo do ano.



Figura 3 - Área da oficina

Os materiais existentes na sala de atividades encontram-se acessíveis a todas as crianças, podendo elas utilizá-los para desenvolver atividades individuais ou coletivas. A responsabilização pela forma de utilização, preservação e respetivo

arrumo encontra-se explícita nas regras acordadas e negociadas por todo o grupo no início do ano.

Procura-se que a versatilidade, a segurança, a disponibilidade, a diversidade, a multiplicidade e as características dos materiais permitam às crianças desenvolverem competências, resolver problemas com complexidade cada vez mais acrescida, aumentar a sua capacidade de decisão, fomentar a sua autonomia e proporcionar tempos de livre iniciativa e de cooperação.

Em relação ao recreio, este é o espaço destinado a atividades exteriores. É composto por uma área coberta e fechada (portas envidraçadas de correr) permitindo a sua utilização em períodos de frio e mau tempo. Existe ainda uma área mais ampla descoberta, com piso de borracha, ladeada por espaços relvados.

O recreio encontra-se apetrechado com três grandes estruturas de plataformas e escorregas, oito triciclos, material de expressão motora (arcos, bolas, pinos e cordas), material para jogos de construção (grandes dimensões) e duas casinhas de fibra plástica em tamanho grande. É utilizado maioritariamente para atividades livres, no entanto é também aproveitado para atividades estruturadas.

“O espaço exterior é o que utilizamos mais todos os dias, inclusive levar muito do material da sala lá para fora. Aproveito muito o espaço exterior” (Educadora T).

Em períodos de primavera e verão, as zonas de relvado proporcionam ótimos espaços para piqueniques, jogos, explorações sensoriais com água e terra e atividades na área das expressões.

### 3.1.3. O tempo

Na sala onde foram recolhidos os dados para a presente investigação é dada bastante importância à rotina diária como sendo “atividades em que as crianças têm alguma referência, e isso é essencial logo no início do ano” (Educadora T).

Assim sendo, e segundo o Projeto Curricular de Grupo, as rotinas diárias, visando uma independência e autonomia por parte das crianças, constituem um referencial securizante, através da previsibilidade sequencial, tornando possível uma apropriação progressiva do tempo para organizarem as suas experiências e atividades.

ROTINA DIÁRIA	
Manhã	Acolhimento
	Higiene pessoal
	Lanche
	Tempo de recreio
	Atividades
	Almoço
Tarde	Atividades
	Higiene pessoal
	Lanche

Tabela 1 - Rotina diária da sala V, adaptada do Projeto Curricular de Grupo.

“As minhas rotinas não têm horários fixos, uma vez que, para mim, as rotinas são atividades referenciais” (Educadora T).

Na sala de atividades, o tempo é gerido de acordo com: as necessidades do grupo, a planificação, as rotinas diárias, o ritmo pessoal e grupal e o desenvolvimento dos diversos projetos em curso. Deste modo, coexistem tempos de atividades livres e atividades orientadas, tempos de grande e pequeno grupo, tempos de planificação, execução e reflexão e tempos dedicados a festividades e comemorações (ver tabela 1).

A gestão temporal é negociada, discutida e participada de forma a contemplar a necessidade individual e coletiva da partilha espaço/tempo.

### 3.2. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, este ano letivo, o grupo é composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, não havendo nenhuma com necessidades educativas especiais e encontrando-se a grande maioria já a frequentar este jardim de infância desde o ano anterior.

Sexo / idade	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Masculino	3	3	3	0	9
Feminino	3	5	7	1	16
Total	6	8	10	1	25

Tabela 2 – Idade das crianças da sala V

O grupo integra uma criança com seis anos que, não estando ainda abrangida pelo período de escolaridade obrigatória e não tendo vaga na escola local, continuou, de acordo com a decisão dos pais, a frequentar este ano o jardim de Infância, sendo esta a única razão da sua permanência na Educação Pré-Escolar.

No início do ano letivo, dez crianças tinham cinco anos, constituindo a grande maioria, ou seja 40% da totalidade. Oito crianças tinham quatro anos (32%) e seis tinham três anos, constituindo um número reduzido (24%) de crianças pequenas (ver tabela 2). Embora a idade não seja determinante do nível desenvolvimental da criança, poderá ser um indicador relativamente ao processo de ensino/aprendizagem do grupo. Um aspeto também importante prende-se com os anos de frequência no jardim de infância em causa.

A grande maioria das crianças (68%) já frequentou anteriormente este jardim de infância, e esta mesma sala de atividades, por dois ou três anos. O conhecimento mútuo, o relacionamento e as interações ao transitarem de anos anteriores imprimem estabilidade e uma funcionalidade ao grupo, facilitadoras da integração e adaptação dos novos elementos que este ano perfizeram um total de 8 crianças (32%).

---

CAPÍTULO IV  
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

---

Neste capítulo temos como objetivo expor os resultados do estudo realizado através da recolha de dados no campo e sua posterior análise.

A recolha de dados foi feita numa sala de jardim de infância pertencente à malha urbana da cidade de Viseu, denominada daqui em diante por “sala V”, pelo período de dois dias completos, onde foram realizadas observações diretas e entrevistas.

Os participantes deste estudo são quatro crianças às quais foram realizadas as entrevistas e a educadora titular da sala à qual também foi realizada uma entrevista. Ao longo desta análise, as crianças vão ser identificadas apenas por uma letra, A, E, B, R, indicando o seu sexo e idade e a educadora será denominada por educadora T, protegendo assim a sua identidade e sigilo dos dados que nos forneceu.

Ao longo dos dois dias de recolha de dados foram realizadas observações de onde resultaram notas de campo e entrevistas às crianças e à educadora. As informações recolhidas serão aqui analisadas e discutidas de modo a perceber a forma como está organizado e é usado o tempo e o espaço nesta sala de jardim de infância, assim como as iniciativas que as crianças tomam ao longo do dia.

#### 4.1. “QUANDO CHEGO MARCO A PRESENÇA E DEPOIS VOU BRINCAR” O USO DO TEMPO NA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

---

Numa fase inicial, a entrevista teve como objetivo perceber o modo como estava organizado o tempo e como era usado pelas crianças naquela sala de jardim de infância. Assim, foram feitas algumas questões às crianças com fim a esclarecer este objetivo.

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72).

Através de algumas respostas podemos perceber que as crianças, quando questionadas acerca do seu dia a dia no jardim de infância, no geral, descreveram com clareza o seu dia baseando-se na rotina diária da sala. Foi feita uma descrição pormenorizada do dia e daquilo que costumam fazer com mais frequência, apresentando a estrutura do seu quotidiano no jardim de infância, descrevendo uma sequência de momentos que constituem a rotina daquela sala, como se pode observar na tabela 3. Nesta descrição das crianças, foi também salientado o seu momento do dia preferido, referindo-o mais do que uma vez, com o objetivo de este ficar claro e distinto de todos os outros, apesar de essa pergunta ser feita num momento posterior como se irá ver mais à frente nesta análise.

O facto de as crianças conseguirem descrever com clareza os momentos que constituem o seu dia, ou seja, a rotina, mostra-nos que as crianças sabem aquilo que esperam em cada parte do seu dia e isso ajuda-as a desenvolver um sentimento de segurança e controlo (Hohmann & Weikart, 2011).

Foi referido, por todas as crianças entrevistadas, que aquilo que mais fazem no jardim, ou seja, aquilo que praticam com mais frequência, é brincar. O A, 6 anos, refere que “Marco a presença e vou brincar ao que quero, (...) depois volto a brincar e depois arrumo tudo, (...) depois vou brincar, (...) e volto para a sala brincar”. Duas das crianças, a B, 6 anos, e a E, 5 anos, referiram que também têm por hábito fazer outras atividades, como “fazer desenhos e fichas de ligar os pontos” (B, 6 anos, feminino).

Podemos assim constatar que, na perspetiva das crianças, aquilo que mais fazem no jardim de infância ao longo do dia é brincar, assumindo que também realizam outro tipo de atividades.

Rotina diária da sala	B, 6 anos, feminino	E, 5 anos, feminino	A, 6 anos, masculino	R, 5 anos, feminino
Acolhimento	Fazer assinatura Brincar Arrumar Sentar para conversar	Brincar	Marco a presença Brincar Arrumar	Por a presença Brincar Arrumar Fazer tarefas
Higiene Pessoal	Comboio Fazer xixi e lavar as mãos	Lavo as mãos	-	Lavar as mãos
Lanche	Lanchar	Lanchar	Lanche	Lanchar
Recreio	Brincar	Brincar no recreio	Brincar	Recreio
Atividades	-	Fazer trabalhos que a educadora T escolhe	Fazer desenhos/brincar	Fazer várias coisas que a educadora T diz.
Almoço	Lavar as mãos Almoçar	-	Almoçar Brincar/ ver um filme	-
Atividades	Fazer o que a educadora T diz Arrumar	Brincar um bocadinho	Fazer fichas/brincar	
Higiene Pessoal	Lavar as mãos	Lavar as mãos	-	
Lanche	-	Lanchar		

Tabela 3 - Organização do tempo segundo as crianças

Quando questionadas acerca do momento do dia eleito, as crianças deram diferentes respostas. A E, 5 anos, referiu que “é quando vou para a casinha das bonecas brincar”. Já a R, 5 anos, mencionou que prefere “o recreio porque brincamos”, e o A, 6 anos, indicou que é “brincar e ver filmes. Em 3 das 4 entrevistas, as crianças referiram que o seu momento dia preferido é aquele em que podem brincar, “porque brincar tem piada e é engraçado”, como refere o A, 6 anos, para quem além de brincar, o momento do dia preferido é aquele em que pode ver filmes. Uma das crianças, a B, 6 anos, foi a única que referiu que o seu momento preferido é unicamente aquele em que fazem fichas porque “ficam expostas na sala e as pessoas podem ver”. Pudemos também verificar que apesar das diferentes respostas, todas as crianças entrevistadas conseguiram justificar a sua escolha.

Um outro aspeto que também foi analisado foi o facto de a planificação semanal ser feita em conjunto com as crianças, momento este que vai ao encontro da perspetiva do High Scope.

Planear ajuda as crianças a entenderem que podem provocar acontecimentos para si próprias. Isto permite-lhes desenvolver a sensação de controlo sobre as suas próprias vidas levando-as a aceitar a responsabilidade das consequências das suas próprias escolhas e decisões (Graves, 1996, p.115).

“Na segunda-feira de manhã reunimos (...) e o nosso grupo planifica a semana, o que vamos fazer, quais são as atividades que vamos fazer durante a semana” referiu a educadora T.

Esta planificação semanal da sala V é apreendida pelas crianças. “Somos nós que decidimos e apontamos no quadro branco”, refere a E, 5 anos, que, para além de nos indicar que a planificação semanal é decidida pelas crianças, indica também que estas registam as suas decisões. Este quadro branco, que a E, 5 anos, indicou como sendo o quadro onde registam, através de ilustrações, as atividades que vão ser desenvolvidas, está exposto na sala ao longo de toda a semana para que se possa recorrer a ele sempre que necessário. Nas observações realizadas, constatou-se este aspeto num momento do dia em que, em reunião, a educadora T disse apontando para o quadro branco “então vamos lá ver, para esta tarde estava planeado organizarmos as nossas capas com as fichas. É isto que vamos fazer?”. As crianças confirmaram no quadro branco que a atividade planeada correspondia e responderam

positivamente à questão da educadora, organizando-se seguidamente para realizar a tarefa.

Esta planificação em grupo faz com que, mesmo que as crianças não se recordem da atividade que estava planeada, possam recorrer ao quadro branco para rever e propor modificações se assim o entenderem, como iremos analisar posteriormente, pois o quadro branco está disponível e visível na sala a qualquer momento do dia.

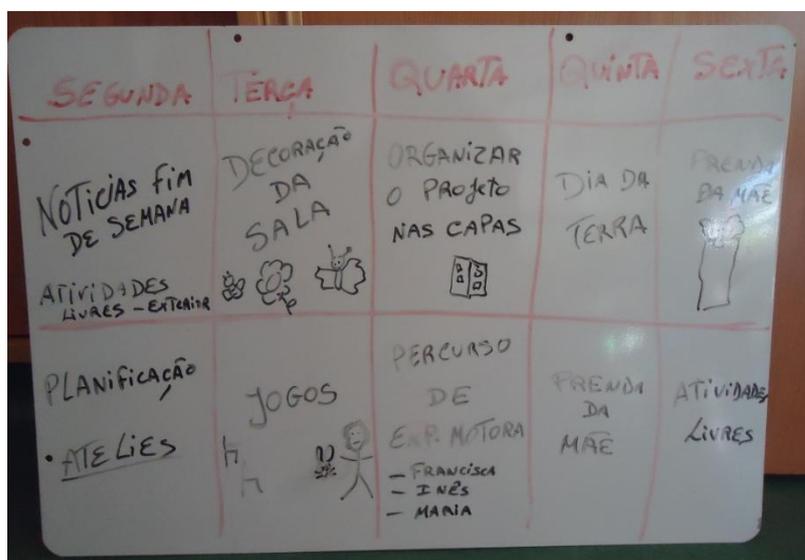


Figura 4 - “Quadro branco” da planificação semanal

A educadora T referiu ainda que “quando fazemos a planificação semanal, (...) eles próprios já conseguem incluir a rotina na planificação”. Ou seja, segundo a educadora T, as crianças, nesta fase do ano letivo, ao ter em conta a rotina diária nas planificações, mostram que têm noção do seu quotidiano no jardim de infância, daquilo que fazem e em que momentos do dia o fazem. “Despacha-te a acabar o desenho porque depois vamos para o recreio!” – referiu uma das crianças para uma outra num momento do dia ao longo das observações feitas, mostrando também a sua perceção da rotina diária da sua sala.

Podemos então perceber que, na sua maioria, as crianças têm noção da organização temporal da sua sala uma vez que a descreveram com perfeita clareza e sem quaisquer dúvidas, até porque, segundo a educadora T, a planificação semanal é feita em conjunto com as crianças, em grande grupo no início de cada semana e então “como temos a planificação realizada com a ajuda deles, eles têm essa referência para saber o que vão fazer a seguir”.

A educadora T refere que as “rotinas não têm horário fixo, uma vez que as rotinas, para mim, são atividades referenciais. Eu não tenho hora de ir para o recreio, vão quando as atividades proporcionam, mas vão todos os dias”, como se pode observar na tabela da rotina diária da sala V.

A E, 5 anos, referiu que “sei que quando volto para a sala vou brincar para a casinha, se for atividades livres. Se não, espero que a T diga o que vamos fazer”. Apesar de não haver horários fixos nesta sala, as crianças sabem sempre o que vão fazer a seguir, como ficou comprovado pelas entrevistas realizadas onde todas as crianças explicitaram sem qualquer dúvida aquilo que iriam fazer a seguir a um determinado momento do dia.

Analisando todas as citações referidas anteriormente, podemos afirmar que, no geral, as crianças desta sala, para além de serem elas próprias a organizar o seu tempo em grupo, sabem como usá-lo, o que mostra uma grande autonomia por parte das crianças e uma melhor gestão do tempo por parte da educadora uma vez que “em termos de planificação é muito melhor eu poder dividir o tempo e o espaço que tenho por módulos do tempo e do espaço, o que me permite fazer o resto das atividades”, como refere a educadora T na entrevista realizada.

Quando questionada sobre a possível alteração de algum momento da rotina da sua sala, a educadora T referiu que, em relação a este aspeto, ela gostaria de acrescentar o momento da avaliação no final do dia, visto que é um momento que na sua opinião é bastante importante mas que não o pode realizar devido à falta de tempo. Também no modelo curricular High Scope é dada bastante importância a este momento do dia porque

rever com as crianças é uma oportunidade para descobrir como as crianças pensam e como partilham os seus pensamentos e as suas observações sobre aquilo que acabaram de fazer (...) As crianças

sentem-se bem a intervir na revisão das suas experiências de participação quando podem fazê-lo de forma lúdica, quando têm o controlo sobre as histórias que querem contar, e quando são encorajadas a contribuir para as narrativas dos colegas (Hohmann & Weikart, 2011, p. 352).

#### 4.2. “NA CASINHA COSTUMO SER A MÃE E FAZER O COMER. TAMBÉM PONHO PULSEIRAS”

##### O USO DO ESPAÇO NA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

---

Um segundo objetivo da entrevista realizada a algumas crianças da sala V, foi perceber o modo como o espaço daquela sala estava organizado e como é usado pelas crianças. Segundo a pedagogia em participação, o espaço é pensado

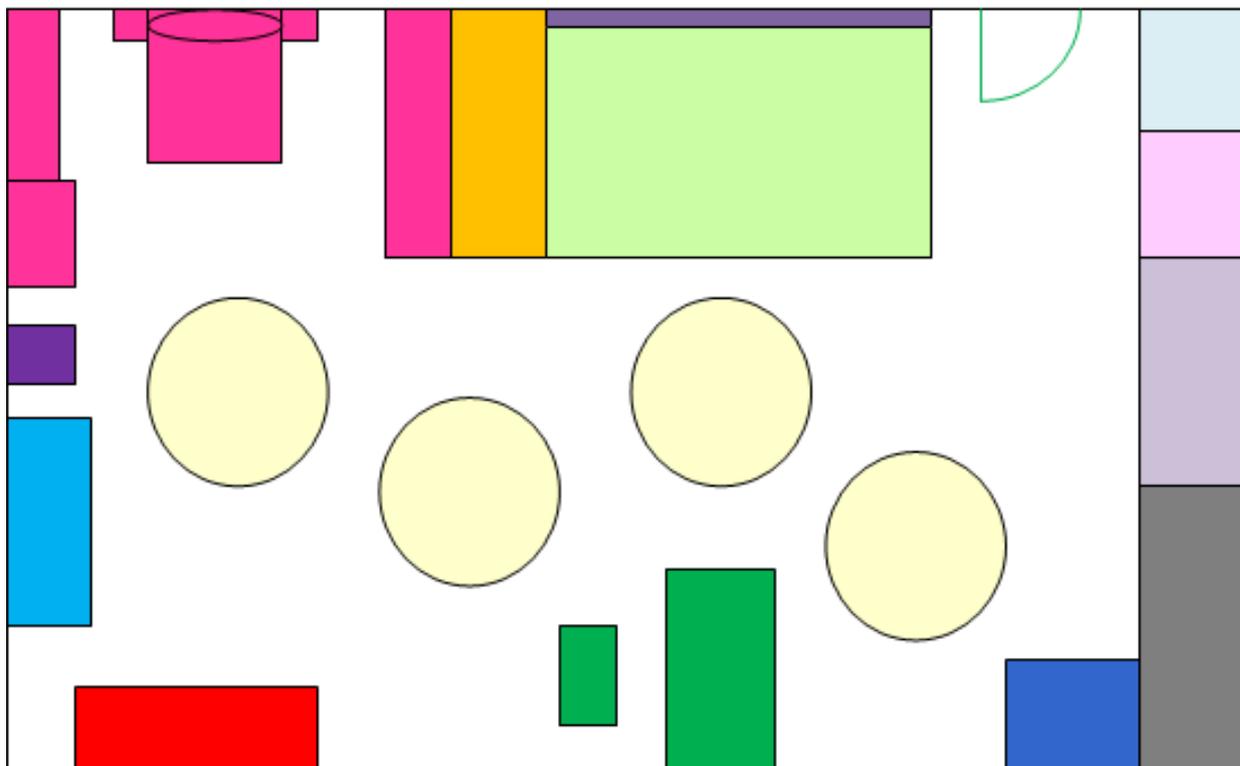
como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético e amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (Oliveira Formosinho, 2007, 2008 cit. por Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11).

A rotina educativa do programa High Scope é definida como “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e as crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.226).

A sala de jardim de infância onde decorreram as observações encontra-se organizada por áreas de interesse: a casinha das bonecas, a biblioteca, a oficina, os jogos e a informática, como se pode observar na figura 5. Estas áreas de interesse são frequentemente usadas pelas crianças ao longo do dia porque “nas áreas de interesse as crianças podem desenvolver situações dramáticas muito engraçadas e é muito gratificante podermos observar as atividades que se desenvolvem porque temos um feedback que não teríamos em outras situações” (Educadora T).

Quando confrontadas com questões acerca das áreas de interesse da sua sala, as crianças foram consensuais nas respostas dadas, uma vez que todas responderam que gostam das áreas presentes na sala. Apesar disso, duas das crianças acrescentavam mais “cantinhos” à sala, para além dos já presentes. Uma das crianças, a B, 6 anos, refere que “fazia um cantinho das ciências porque as ciências são giras” indicando qual e justificando a sua escolha. O A, 6 anos, acrescentava um “cantinho” “só de jogos giros”. As restantes crianças, duas, referem que não

acrescentavam mais nenhum cantinho, “porque ficava a sala cheia” (E, 5 anos, feminino).



**Legenda:**

- |                                |                               |
|--------------------------------|-------------------------------|
| Porta                          | Móvel de materiais de consumo |
| Quadros de regulação           | Lavatório                     |
| Móvel com dossiers individuais | Computador                    |
| Área da casinha das bonecas    | Instrumentos musicais         |
| Quadro magnético               | Móvel de arrumos              |
| Área dos jogos                 | Mesas de atividades           |
| Área da oficina                | Área de reunião               |
| Biblioteca                     |                               |

Figura 5 – Planta da sala V

Quando questionadas acerca da exclusão de uma das áreas de interesse, três das crianças afirmaram que retiravam um cantinho. Duas destas crianças indicaram qual e justificaram a sua escolha. A B, 6 anos, refere que retirava “a casinha das bonecas porque ocupa muito espaço e demora muito tempo a arrumar”, sendo esta também a justificação da R, 5 anos, para a exclusão da casinha das bonecas. Outra criança afirmou apenas que retirava um “cantinho”, sem indicar qual e referindo que colocava “um que gostasse mais” (E, 5 anos, feminino). O A, 6 anos, mencionou que não retirava nenhuma das áreas de interesse existentes na sala “porque gosto destes todos”.



Figura 6 - Casinha das bonecas

As crianças referiam que frequentam diariamente a sua área de interesse favorita, exceto “quando está lá muita gente é que não posso ir” (B, 6 anos, feminino).

Estas áreas de interesse presentes na sala “vão passando de um ano para o outro, como a casinha, os jogos, a biblioteca e a oficina. Depois, ao longo do ano com os projetos vamos construindo outros cantinhos” (Educadora T).

No estudo realizado por Mendinhas (2012, p.68), concluiu-se que as crianças apresentavam “a capacidade de se exprimir e (...) para além disto (...) explicar de que forma está organizada a sala e que materiais podemos encontrar em cada área”. Também neste estudo se pode verificar que as crianças se souberam exprimir facilmente acerca da organização e uso do espaço que frequentam, provando assim que estão adaptadas à rotina da sua sala.

Em relação aos instrumentos de regulação, a sala encontra-se apetrechada com variados quadros, colocados na parede correspondente à área de reunião e a uma altura acessível às crianças, para que estas os possam manusear sempre que necessário. Um outro quadro encontra-se colocado na porta de acesso à sala, também a altura acessível às crianças. Nas observações realizadas, pôde constatar-se que o quadro das presenças era o primeiro a ser preenchido, sendo que as crianças colocavam o seu nome no dia correspondente assim que chegavam à sala de atividades, os restantes quadros eram explorados no momento de reunião na parte da manhã.

Quando questionadas acerca destes instrumentos de regulação, todas as crianças descreveram todos os quadros presentes na sua sala de jardim de infância e o seu modo de utilização, indicando como o fazem e quando.

Assim, segundo as crianças, o quadro das presenças “serve para saber quem está na escola e quem não está porque se não os professores não se lembram quem está e não sabem” (E, 5 anos, feminino).

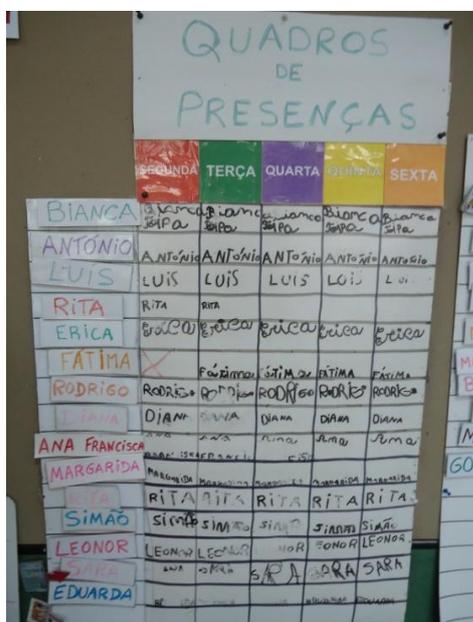


Figura 7 - Quadro das presenças

O calendário “é para marcar os dias, o mês, o ano, o tempo, os dias da semana e quem faz anos. E os dias especiais também” (R, 5 anos, feminino).



Figura 8 - Calendário

O quadro das tarefas “é para pôr lá o nome da pessoa que faz uma tarefa, que é para depois não fazer dois dias seguidos” (B, 6 anos, feminino).



Figura 9 - Quadro das tarefas

Estes quadros reguladores são, segundo a educadora T, totalmente preenchidos pelas crianças, “eles organizam-se de forma a que saibam quem é que vai fazer as tarefas nesse dia. As crianças conseguem sozinhas ver quem vai realizar as tarefas, não é preciso eu estar sempre a dizer” (Educadora T). O facto de este preenchimento ser integralmente feito pelas crianças e de se organizarem para saberem quem vai realizar as tarefas mostra uma grande autonomia por parte do grupo.

Segundo o Ministério da Educação (1997), a construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo.

As crianças entrevistadas referiram também que estes quadros são utilizados diariamente “mas o das tarefas só põe lá o nome quem faz as tarefas nesse dia” (A, 6 anos, masculino). Além disso, estes quadros são usados também “para reforçar alguns conceitos matemáticos para além da contagem” (Educadora T), sempre durante a reunião matinal, como se pôde verificar nas observações realizadas.

Os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, o quadro do tempo, quadro dos aniversários, o diário, são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo (Oliveira-Formosinho, 2011, p.26).

O facto de as crianças explicitarem facilmente a funcionalidade dos quadros reguladores da sala mostra-nos que estas, para além de compreenderem o funcionamento dos quadros reguladores, sabem como usá-los sem a ajuda da educadora. Como refere Folque (1999, p.9), “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo”.

Para além dos quadros de regulação preenchidos diariamente, existe num dos “cantinhos”, a informática, um outro instrumento de regulação que indica por quantas crianças este espaço pode ser frequentado.



Figura 10 – Área da informática

O facto de existir apenas neste “cantinho” a informação relativa ao limite de crianças que o possam frequentar causou uma nova pergunta a uma das crianças:

E – “... quando a casinha não está cheia.”

Entrevistadora - “E como é que sabes quando a casinha está cheia?”

E – “Contando! Só podem estar lá cinco pessoas.”

Entrevistadora – “Como é que sabes que só podem estar lá cinco pessoas?”

E – “Porque a educadora T disse. E no computador ninguém se esquece porque está lá marcado. Está um dragão a pensar nisso!”



Figura 11 – Quadro regra

O cartaz presente na área da informática indica a regra do limite máximo de crianças que podem frequentar esta área de cada vez. Esta regra foi criada pelas crianças uma vez que verificaram que não era possível usufruir desta área com mais crianças do que aquelas que estão indicadas no cartaz. Assim, o cartaz encontra-se colocado ao lado do computador para que, sempre que o limite seja atingido, os presentes relembrem as restantes crianças que desejam participar nesta área da regra criada. Quando as crianças criam uma regra para a sua sala “significa que compreenderam que é preciso clarificar os cuidados que algo merece, mas também criar compromisso dentro do grupo para fazerem as coisas acontecerem. Dizer o compromisso é importante, escrever o compromisso e fazê-lo visível cria uma oportunidade de ajuda no cumprimento do compromisso” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.26).

Esta instituição possui ainda um espaço exterior propício, não só para o recreio ao ar livre, mas também para a realização de variadas atividades do qual as crianças usufruem com bastante frequência. Segundo as OCEPE, “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

Uma das crianças, a R, 5 anos, quando questionada acerca do seu momento do dia preferido, como já referimos anteriormente, indicou que era “do recreio porque podemos brincar”.

O espaço exterior desta instituição encontra-se equipado com grandes estruturas e possui um amplo espaço para a realização de atividades. Como refere a educadora T, o espaço exterior “é o que utilizamos mais todos os dias, inclusive levam muito do material da sala lá para fora. Aproveito muito o espaço exterior.” Este é um espaço utilizado diariamente e por variadas vezes e ao qual é dada bastante importância, não só pela educadora, mas também pelas crianças.



Figura 12 - espaço exterior

As OCEPE referem-se a este espaço como “sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar “ao ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

Nas observações realizadas nesta instituição, pôde constatar-se que o espaço exterior é efetivamente um espaço do agrado tanto da educadora como das crianças, pois no momento do recreio era notório o entusiasmo das crianças e, como foi referido na entrevista da educadora, sempre que possível e as condições climatéricas o permitam, as atividades são realizadas neste espaço.

### 4.3. “ QUANDO CHEGO VOU BRINCAR AO QUE QUERO”

#### A INICIATIVA DAS CRIANÇAS

---

Um terceiro objetivo das entrevistas realizadas, quer às crianças quer à educadora, foi o de analisar a iniciativa por parte das crianças ao longo do dia, isto é, verificar as oportunidades que as crianças têm de tomar iniciativas tendo em conta as ações do adulto e a organização do ambiente educativo no sentido de apoiar essa iniciativa ao longo do dia.

No programa High Scope a rotina está planeada de forma a apoiar a iniciativa das crianças pois esta

proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Nas entrevistas realizadas às crianças, quando questionadas acerca do facto de darem a sua opinião nos variados momentos do dia, isto é, de ter a iniciativa para opinar e sugerir alterações, todas as crianças entrevistadas responderam que gostam de dar a sua opinião, contudo apenas uma criança, o A, 6 anos, afirmou que realmente o faz “quando são coisas giras e que eu gosto”, afirmando contudo que, “quando são coisas de meninas estou calado, não dou a minha opinião porque não tenho assim tantas para dar”. As restantes crianças afirmaram também que gostam de dar a sua opinião mas não o fazem muitas vezes por variadas razões. A E, 5 anos, referiu que gosta de dar a sua opinião, contudo não o faz muitas vezes “porque às vezes não me lembro”. Já a B, 6 anos, também indicou o seu gosto por dar a sua sugestão nos mais diversos assuntos contudo também referiu que não o faz muitas vezes pois “a educadora T não deixa porque depois há mil meninos para falar e nunca mais acabamos” e a R, 5 anos, referiu que também gosta de dar a sua opinião, contudo só o faz “quando a educadora T estiver engasgada e não souber o que vai dizer”. Então, podemos analisar que todas as crianças gostam de dar a sua sugestão nos variados

momentos do dia, contudo apenas uma criança, o A, 6 anos, considera fazê-lo sem condições quando são temas do seu interesse. As restantes crianças afirmaram gostarem de opinar e identificarem situações em que não o fazem devido a variados aspetos.

Esta última afirmação, em que a criança dá opinião quando a educadora está “engasgada”, mostra uma intenção por parte do adulto em querer que a criança faça e expresse as suas escolhas e tome as suas decisões.

Assim, segundo Hohmann e Weikart (2011), o educador deve:

- Oferecer um ambiente rico em opções e uma rotina diária consistente;
- Expressar e manter o interesse nas escolhas que as crianças fazem;
- Dar às crianças tempo para fazer escolhas, expressar planos e tomar decisões;
- Encorajar as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões ao longo do dia.

Também segundo os mesmos autores, “os adultos apoiam o desenvolvimento da iniciativa e das relações interpessoais nas crianças ao exibirem benevolência, ao centrarem a sua atenção nos talentos das crianças, e ao viverem com divertimento as brincadeiras das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.575).

Já quando questionadas acerca de quem toma as decisões daquilo que se irá realizar na sala de jardim de infância, todas as crianças indicaram que quem decide é a educadora T “porque ela é a professora” (E, 5 anos, feminino), contudo metade das crianças afirmou que para além da educadora, também a auxiliar de ação educativa ajuda nas decisões a tomar porque “tem ideias giras”, refere a E, 5 anos. As restantes crianças apenas indicaram o nome sem justificarem a sua resposta. Todavia, na pergunta seguinte, duas crianças mencionaram que as decisões são tomadas com todo o grupo “se a educadora T perguntar, e nós ajudamos” (R, 5 anos, feminino). A E, 5 anos, indicou que “na planificação somos nós que decidimos e apontamos no quadro branco. A educadora T deixa-nos decidir e escolher”. Já a B, 6 anos, indicou que a educadora T toma as decisões recorrendo às novas tecnologias porque “a internet tem coisas giras”. Por último o A, 6 anos, referiu que não sabia por quem eram tomadas as decisões.

Em relação a este aspeto, a educadora T refere que “pensamos todos juntos então, normalmente todas as sugestões das crianças ficam registadas, eles sabem que podem dar as suas sugestões”.

Na sala V, ao longo das observações, constatou-se que a educadora T dá constantemente oportunidades de as crianças se exprimirem, de darem as suas sugestões e de tomarem a iniciativa em diversas ocasiões ao longo do dia, mesmo no momento da planificação, até porque, como ela mesma referiu, “em termos de planificação é muito melhor eu poder dividir o tempo e o espaço que tenho por módulos do espaço e do tempo, o que me permite fazer o resto das atividades”.

Como é referido por Hohmann e Weikart (2011, p. 224), “a rotina High Scope está organizada para permitir às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos. Esta centração nas iniciativas das crianças liberta os adultos da sua supervisão constante para as manter “na linha””.

Como se analisou anteriormente, as crianças afirmam que gostam de dar sugestões em relação às propostas da educadora T, já no que diz respeito às propostas das restantes crianças do grupo, o mesmo não se verificou, uma vez que apenas metade das crianças afirmou aceitar a opinião dos restantes colegas. A restante metade das crianças entrevistadas afirmou que não gostam das opiniões dos colegas “porque não têm ideias giras, mas não digo nada” (R, 5 anos, feminino) e “não gosto da opinião dos outros mas não digo nada”, referiu também a E, 5 anos. Estas duas crianças responderam a estas questões com um certo constrangimento, pois só após a entrevistadora reforçar o facto de a entrevista ser confidencial e sigilosa as crianças forneceram estas informações. No entanto, a outra metade das crianças entrevistadas afirmou que gosta das sugestões do seu grupo e as aceita.

Em relação a este aspeto as OCEPE referem que

a participação não passa apenas pela organização social do grupo, mas está presente no processo de aprendizagem, em que as crianças são consultadas sobre a organização do espaço e do tempo, tomam a iniciativa de atividades, colaboram nas propostas do educador e das outras crianças, cooperando em projetos comuns (Ministério da Educação, 1997, p.54).

Através das perguntas e respostas dadas pelas crianças anteriormente podemos perceber que as crianças deste grupo agem de maneira diferente e dão também opiniões diferentes sobre aquilo que sentem perante as mesmas vivências. Apenas cerca de metade gosta/sente-se à vontade para dar as suas sugestões relativamente a situações de sala de atividades. Como a educadora T afirmou, “eles sabem que podem dar as suas sugestões”, contudo nem sempre gostam de o fazer, justificando-se com variadas afirmações.

Também foi possível detetar diversos indicadores relativos à iniciativa no discurso das crianças ao longo da restante entrevista. Podemos constatar que as crianças conseguem perceber em que momentos do dia podem ser elas a decidir aquilo que pretendem fazer ou não, ou seja, quem escolhe o que se vai fazer nos diversos momentos do dia. As crianças, quando questionadas acerca do seu dia no jardim de infância referiram variadas vezes, para além daquilo que faziam, quem o decide. A R, 5 anos, referiu que “depois vamos para a sala fazer várias coisas que a educadora T diz para fazer”, também a B, 6 anos, indicou que “quando a educadora T chega diz o que vamos fazer e fazemos”. A E, 5 anos, referiu também neste ponto que “fazemos um trabalho que a educadora T escolhe” e também que “espero que a educadora T diga o que vamos fazer”.

Já em relação às próprias iniciativas, as crianças conseguiram identificar e explicar quando as podem tomar. O A, 6 anos, referiu que “quando chego vou brincar ao que quero” e em relação às sugestões que costuma dar referiu que “digo o que gosto”. A E, 5 anos, em relação à planificação semanal referiu que “somos nós que decidimos e apontamos no quadro branco. A educadora T deixa-nos decidir e escolher”. A B, 6 anos, indicou que “às vezes brincamos ao que queremos” e que, quando chega pela manhã “ponho a assinatura e vou brincar ao que quero”.

É muito importante que as crianças tomem as suas próprias iniciativas ao longo do ano na sala de Educação Pré-Escolar e que o educador as estimule a fazê-lo porque “uma criança cuja aprendizagem autodirigida é encorajada, desenvolverá um sentido de iniciativa que claramente superará o de culpa quanto a ter sido ela a iniciar as ações” (Elkind, 1987, p.111, cit. por Hohmann & Weikart, 2011, p.250).

## CONCLUSÃO

---

A questão central deste estudo tinha por base a perspetiva das crianças acerca da rotina da sala de jardim de infância: *Como percecionam as crianças a rotina diária da sala de jardim de infância?*

Foram então definidos alguns objetivos com o intuito de responder a esta questão. Estes objetivos consistiam em analisar como está organizado o tempo e o espaço na sala e como estes são usados pelas crianças ao longo do dia, perceber o modo como a educadora organiza a rotina no âmbito da organização do ambiente educativo, analisar como as crianças se apropriam desta rotina analisando o seu discurso e a tomada de decisões ao longo do dia, e perceber a posição pedagógica da educadora face a esta dimensão da sua prática.

Para tentar alcançar estes objetivos, foram definidos alguns instrumentos de recolha de dados, tais como observações numa sala de jardim de infância da cidade de Viseu e entrevistas a quatro crianças do grupo e à educadora responsável.

Estes instrumentos de recolha de dados mostraram-se adequados e a sua utilização foi favorável, pois permitiu-nos ter uma visão mais detalhada da realidade estudada. Permitiram-nos também obter conclusões que nos possibilitaram atingir os objetivos propostos inicialmente.

Pudemos observar e analisar o modo como o espaço e o tempo estão organizados e como são usados ao longo do dia segundo a perspetiva das crianças, e em resposta às entrevistas, estas foram claras. As crianças tiveram a capacidade de descrever o seu dia a dia tal como sucede dando pormenores sobre o que cada uma achava mais relevante, associando sempre aos momentos da rotina diária. Como a educadora T referiu, “quando fazemos a planificação semanal (...) eles próprios já conseguem incluir a rotina na planificação”, o que nos dá indícios de que as crianças têm noção do seu dia, de como este vai ser passado, um dos aspetos realçados pelos autores quando se discute a importância da rotina educativa na Educação Pré-Escolar.

A criança tem de ter consciência da rotina diária, saber os nomes das partes que a compõem, para não passar o dia a pensar o que irá acontecer a seguir, ou a preocupar-se porque não vai ter oportunidades de ir lá fora brincar nos baloiços (Hohmann, Banet & Weikart, 1984, p.81).

Em relação à organização do espaço, como já foi referido na análise dos dados, algumas das crianças alterariam, se pudessem, alguns espaços da sala, adicionando ou retirando áreas de interesse e o mesmo se verificou em relação aos instrumentos de regulação. A satisfação e a capacidade de ter opinião sobre o espaço do seu quotidiano destacaram-se na análise.

Para a educadora T, rotina “são atividades em que as crianças têm alguma referência, o que é essencial logo no início do ano, porque estão constantemente a perguntar o que se vai fazer a seguir, e essas rotinas são a base, em que elas podem ter uma referência do que vai acontecer a seguir, do que já fizemos, do que falta fazer, o que é importante”. Esta perspetiva está de acordo com os autores Hohmann e Weikart (2011, p.224) quando descrevem a rotina como oferecendo uma estrutura para os acontecimentos do dia – “uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares”.

No que diz respeito à iniciativa, as crianças apontaram indicadores desta, referindo momentos do dia em que elas próprias tomam a iniciativa, e momentos em que são os adultos a tomar a iniciativa. Mostraram ainda que sabem que podem participar e em que momentos do dia o podem fazer, revelando motivos para o fazer ou não, isto é, as crianças sentem que podem participar em momentos do dia, conseguindo afirmar características promotoras e inibidoras dessa participação.

Todas as crianças são diferentes, e cada uma efetua as aprendizagens a um ritmo próprio, algumas têm mais facilidade do que outras de adquirirem certas aprendizagens, assim o papel do educador é muito importante neste sentido pois este deve trabalhar de maneira a que todas elas consigam atingir as mesmas metas, organizando o ambiente educativo de acordo as necessidades das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Ao concluir este relatório, reforça-se a importância que a elaboração do mesmo para a nossa formação, tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Foi um passo importante também pelo facto de nos fazer refletir sobre as práticas e modelos que devemos seguir no nosso futuro profissional.

## CONCLUSÃO GERAL

---

A fase final deste relatório de estágio remete-nos para uma circunstância em que toda a nossa prática supervisionada e as aprendizagens adquiridas ao longo desta foram lembradas com maior pormenor.

Podemos perceber que ao longo desta experiência de estágio é necessário que o trabalho passe por um processo no qual o educador se reinvente e se possa colocar também como criança, consciente das suas próprias ações, verificando os seus erros e tentando melhorar de alguma forma as suas práticas. O trabalho de investigação foi importante porque, ao ouvir a voz das crianças sobre algo do seu quotidiano, estabeleceu o quanto constroem sobre as várias dimensões da nossa intervenção como educadora/professoras.

Foi também possível verificar que a intencionalidade do educador se vai construindo e aplicando diariamente. É fundamental adaptar as intencionalidades ao contexto, às situações diárias e aos imprevistos criados. Segundo as OCEPE, “A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Ministério da Educação, 1997, p.23).

Através das práticas de ensino supervisionadas, foi-nos possível observar o crescimento/evolução de cada criança/aluno ao nível das suas aprendizagens, foi-nos também possível observar diferentes organizações de espaços, de tempo, de grupo e de materiais, enquanto dimensões da gestão curricular.

Este curso facultou oportunidades de as discentes entrarem em contacto com diferentes jardins de infância e diferentes realidades sociais o que nos permitiu, para além de mobilizar e reconstruir os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica, reinventar a nossa prática de forma a adaptá-la ao grupo em questão conforme as suas características.

Em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal, no desenrolar desta etapa houve necessidade de realizar diversas reflexões sobre a prática exercida, pois

estas serviram como instrumentos construtivos do saber, ajudando a revelar as competências pessoais e profissionais.

As reuniões de supervisão e orientação foram também essenciais ao longo da prática supervisionada para o crescimento enquanto profissional, pois com as orientações das supervisoras podemos repensar e obter outras perspectivas de melhoria da prática.

Os objetivos estipulados foram cumpridos com sucesso, uma vez que os obstáculos foram sido ultrapassados ao longo do tempo, fazendo com que crescesse a vários níveis.

Em relação ao trabalho de investigação, considera-se ter-se atingido todos os objetivos inicialmente identificados. Estes resultados foram fruto também da amabilidade da educadora e das crianças participantes no estudo pois desde o início se mostraram disponíveis para tudo o que fosse necessário e desta forma contribuíram bastante para este estudo.

Sabendo que compete à educadora criar e proporcionar ambientes desafiantes, assim como a organização do espaço e do tempo, diversificação dos materiais e também novas experiências que promovam e orientem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, também foi importante analisar a criança como um ser competente e ativo sobre o seu processo de aprendizagem.

Este relatório de estágio permitiu-nos refletir sobre o trajeto de aprendizagens alcançadas e sobre as formas de desenvolvermos e melhorarmos as práticas educativas, tendo em vista o sucesso e aprendizagens das crianças. Assim, e depois desta investigação, considera-se seguir na prática profissional modelos curriculares que se sustentem na rotina diária para promover aprendizagens com as crianças, tais como o High Scope e o Movimento da Escola Moderna.

Foi importante perceber que vivemos num mundo em constante transformação e o conhecimento torna-se cada vez mais importante. Somos por isso, responsáveis por incentivar aprendizagens e a participação das crianças nesses processos.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Andrade, R. (2007). *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M.A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Graves, M. (1996). A rotina diária. In N.A. Brickman & L.S. Taylor (Eds.), *Aprendizagem Activa* (pp. 115-147). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1984). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendinhas, C. (2012). *Tempo e quotidiano pedagógico: das práticas educativas às competências reflexivas e investigativas*. Relatório final de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu. (documento não publicado).
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.139-157). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do Modelo Curricular High Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.139-157). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola vista pelas crianças* (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011) Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-117). Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os direitos das crianças*.
- Spodek, B., & Brown, P.C. (1998). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspetiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.139-157), Porto: Porto Editora.

Spodek, B., & Brown, P.C. (2010). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspetiva histórica In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.193 - 223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A.S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências Sociais* (pp.100-128). Porto: Edições Afrontamento.

## Legislação

Portugal. Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril. Ministério da Educação.

Portugal, Lisboa, Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série.

Portugal, Lisboa, Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República, nº34/1997 – I Série – A

---

ANEXOS

---