



## Introdução

O presente trabalho, surge na sequência dos estágios realizados em contexto de creche e jardim-de-infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Por um lado, apresenta uma síntese da prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos e, por outro, dá conta do percurso investigativo decorrente dessa mesma prática e que desembocou na questão de pesquisa, *Como desenvolver a autonomia durante as rotinas, qual o papel do educador?*

Na verdade, devo confessar que, ao iniciar o primeiro bloco de estágio, em creche, fiquei simultaneamente incomodada e perplexa com as rotinas. Durante algum tempo não percebia como é que aquilo, que para mim, se apresentava como excessivamente rígido e limitador da ação da criança, poderia contribuir para o seu desenvolvimento.

Questionava-me, constantemente, sobre a função educativa das rotinas. Esta inquietação levou-me, desde logo, a procurar respostas que me ajudassem a perceber esta questão. Para além das conversas com a educadora cooperante e com as professoras da ESES, realizei várias leituras sobre este tema, e todos os contributos iam, de facto, no mesmo sentido.

Ao procurar aprofundar a questão das rotinas em creche, verifiquei que estas têm um papel muito importante, porque exercem na criança um papel de segurança, de conforto. Ao integrar-se na rotina, a criança sente-se mais segura, mais “dona” do seu tempo, porque consegue prever acontecimentos e também vivenciar cada momento. Neste sentido, a rotina deve ser consistente, ou seja, deve oferecer às crianças uma estruturação do dia.

A rotina tem também um papel promotor na orientação do tempo e dos processos temporais. A criança, ao longo da sua vida, aprende a existência de fases, do nome dessas mesmas fases, assim como do seu encadeamento sequencial.

A rotina apoia a iniciativa das crianças.

As rotinas funcionam, também, como um apoio para o educador, pois permitem-lhe gerir melhor o tempo e a planificação do dia. No entanto, a rotina deverá ser flexível na medida em que, com crianças pequenas, seria impensável suportar processos muito rígidos.

Convenci-me, então, que as rotinas, ao contrário de que inicialmente pensava, eram promotoras do desenvolvimento da criança.

Foi então que me questioneei sobre o papel das rotinas no desenvolvimento da autonomia, que me parecia uma questão de extrema relevância nestas idades.

Segundo Zabalza (1998), “...a educação infantil apresenta elementos-chave para a definição de qualidade, onde se inclui a rotina estável, a atenção privilegiada

aos aspetos emocionais e ao desenvolvimento da autonomia.”

Apesar do autor defender estes pilares, e de referir que as rotinas e a autonomia são muito importantes na vida das crianças, estas não são muito referenciadas nas pesquisas quer em livros, quer em revistas.

Ainda, segundo Zabalza (1998), “...as rotinas desempenham um papel fundamental na definição do contexto onde as crianças estão inseridas, as rotinas são organizadoras, ou seja, operam como instrumentos de constituição e normatização de subjetividades, podendo, desta forma favorecer, ou não, a autonomia da criança. Defende ainda que, “... o tempo de organização de uma rotina diária é privilegiado para que a criança realize atividades relacionadas com a autonomia, tais como arrumar os seus trabalhos no local indicado para tal, responsabilizar-se por um ambiente organizado e também agradável, um local onde todas as crianças se sintam confortáveis.”

Partindo, assim, do pressuposto de que a rotina influencia o desenvolvimento da autonomia das crianças, pretendo, com este trabalho, aprofundar a relação entre a rotina e a autonomia e melhor compreender o papel do educador na promoção destes dois elementos-chave.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes:

- Na primeira, apresento uma síntese do trabalho desenvolvido em contextos de estágio e o percurso de desenvolvimento profissional, nomeadamente, uma reflexão sobre algumas questões emergentes da prática e que contribuíram para a definição da questão de pesquisa.
- Na segunda, apresento a minha questão de pesquisa – como desenvolver a autonomia durante as rotinas, qual o papel do educador? –, a fundamentação teórica, a metodologia utilizada para o seu estudo e, por último, os dados recolhidos e a sua respetiva análise.

**PARTE I – Prática Pedagógica**

## **1. Os Estágios**

Ao longo deste mestrado realizei dois estágios, sendo o primeiro em contexto de creche e o segundo de jardim-de-infância, aparecendo por esta ordem no presente relatório.

Nesta parte do trabalho, vou apresentar o meu percurso de estágio, realizado na disciplina de prática pedagógica supervisionada, onde caracterizo os locais de estágio, os grupos e o meu trabalho que desenvolvi em ambos.

Em ambos os contextos trabalhei em par, com a mesma colega.

O primeiro bloco de estágio – em contexto de creche – começou no início de novembro de 2011 e a intervenção alternada das duas estagiárias foi precedida de duas semanas de observação.

O segundo estágio – em contexto de jardim-de-infância – teve início em março de 2012, tendo a intervenção sido precedida de apenas uma semana de observação. À semelhança do primeiro bloco, a intervenção foi realizada alternadamente, cabendo a cada estagiária quatro semanas.

Em ambos os contextos, a nossa intervenção foi orientada pelo projeto que elaboramos em conjunto para cada um dos blocos de estágio, e que decorreu da observação que realizamos, em articulação com o projeto educativo da instituição e das educadoras cooperantes.

## **1. Estágio em creche**

### *1.1.1. Localização e caracterização do contexto*

A instituição onde realizei o primeiro estágio situa-se na cidade de Santarém, sede de concelho e capital de distrito, situa-se a cerca de 85 km da cidade de Lisboa, capital do nosso país, contribuindo a sua localização para o seu crescimento e desenvolvimento.

O concelho de Santarém contempla um vasto território, em que a sua área geográfica possui cerca de 558,29 Km<sup>2</sup>, correspondendo-lhe não só um tipo população própria como também modos de vida e de produções diferentes. Este Concelho é, também, constituído por 28 freguesias e por cerca de 63563 habitantes, segundo os censos de 2001.

Relativamente, aos setores de atividade económica, de acordo com os censos de 2001, a população ativa no Concelho de Santarém estava preferencialmente empregada no comércio por grosso e retalho, na reparação de veículos e de bens de uso pessoal e doméstico, nas indústrias transformadoras e na administração pública, defesa e segurança social obrigatória.

No que diz respeito à educação, em Santarém, segundo os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estatística, doravante designado por INE, o analfabetismo tem vindo a decrescer ao longo dos tempos, talvez devido à existência, cada vez mais significativa, das várias valências de ensino no Concelho, iniciando em Creche e findando no Ensino Superior.

Quanto à valência de Creche, esta dá resposta a um total de 274 crianças, sendo 60,6% da rede solidária e os restantes 29,4% da rede privada com fins lucrativos. Segundo o INE, no Concelho de Santarém, no ano lectivo 2005/2006, existiam cerca de 41 Jardins-Escola da rede pública e 11 do ensino privado.

A creche onde realizei o meu estágio é uma IPSS (Instituição Particular Solidarietà Social), dedicada à cultura.

É uma Instituição que recebe crianças desde a creche até ao 2º ciclo. As suas instalações são adequadas às finalidades a que se destinam, tendo salas para cada idade, “para que a aprendizagem destas crianças seja a mais ajustada e exequível”.

A área escolar é composta por um edifício no qual, se encontram as salas de creche, pré-escolar e de 1º e 2º ciclo.

Esta instituição tem todas as condições para receber alunos que tenham necessidades educativas especiais, pois tem estruturas já concebidas com estas finalidades.

As salas do Jardim-Escola apresentam as características básicas necessárias, para o bom funcionamento das mesmas.

Os materiais que as salas dispõem são: aquecimento central, rádios/ leitor de cds, diversos placards para colocar os trabalhos das crianças, um fraldário por cada sala (creche), muitos brinquedos adequados a cada faixa etária, jogos específicos para estas idades, biblioteca, televisões, mesas e cadeiras coloridas e vários armários para arrumação.

O recreio é bastante amplo onde todas as crianças da instituição brincam, havendo espaços especialmente destinados às crianças da creche. Na nossa opinião existem todas as condições de segurança, e é bastante vigiado, tanto pelas educadoras/professoras como pelas assistentes operacionais. Durante o tempo que estagiamos nunca ocorreu um acidente grave.

A Instituição apresenta um conjunto de projetos para as crianças participarem fora do horário escolar. Projetos esses em que as famílias das crianças também podem participar. Aliás, o objetivo é que o façam, e pelo que observamos, está a ter uma adesão considerável. Durante o estágio houve várias feiras, onde eram vendidos bolos, feitos pelos familiares, e também houve uma feira de artesanato em que os pais/familiares das crianças participaram.

Em relação à sala onde fizemos o estágio, a educadora, solicitou a realização de trabalhos/tarefas que implicavam a participação das crianças e respetivas famílias.

A instituição, a nosso entender, tenta estabelecer sistemas de comunicação bilateral, procurando disponibilizar canais de comunicação diversos (reuniões de pais, reuniões individuais com a família, contactos telefónicos, boletins da escola, e-mail) de forma a chegar a todas as famílias. Para esta instituição a comunicação deve ir além da que decorre, necessariamente, das dificuldades escolares, do comportamento e da avaliação do aluno.

Esta instituição tem na sua totalidade:

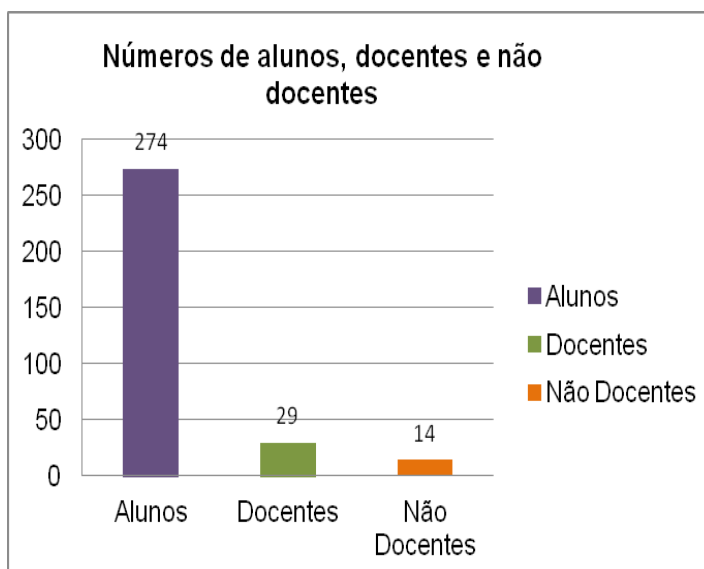


Gráfico 1 – Número de alunos, docentes e não docentes

### 1.1.2. Caracterização da sala e do grupo de estágio

A nossa sala de estágio, nesta Instituição é a sala de um ano e meio. Quanto ao espaço físico, trata-se de uma sala ampla, com aquecimento central, com duas portas de acesso ao recreio, tendo assim muita luz natural. Dispõe de 2 mesas de trabalho com as respectivas cadeiras, dois placares grandes para exposição de trabalhos, um lava-loiça e vários brinquedos e jogos adequados à faixa etária.

Contíguo à sala existe uma zona de higiene com fraldário, várias sanitas, uma grande bancada e uma banheira pequena.



Imagem 1 – sala de estágio



Imagem 2 -sala de estágio

### Horário e rotinas da sala

Horário	Rotina
8h00m	Abertura da Instituição Acolhimento
9h15m	Grande grupo/ Bolachinha
10h até 10h45m	Atividades Programadas
10h45 até 11h15	Tempo de arrumar/ Higiene
11h15m até 11h50m	Almoço
11h50m até 12h10m	Higiene
12h10m até 14h30m	Repouso
14h30m até 15h30m	Tempo de arrumar e higiene
15h30-16h00	Lanche
16h até 17h30m	Brincadeira livre
17h30m até 19h	Aguardam a chegada dos E. Educação

Quadro 1 – Horários e rotinas da sala de estágio em creche

### Caraterização do grupo de crianças

Género	
Masculino	Feminino
6	7

Quadro 2 – Caraterização do grupo de crianças em creche

### Grau de maturidade/ apoios educativos

Nº total de crianças	Alunos com NEE
13	0

Quadro 3 – Grau de maturidade/apoios educativos

O grupo de crianças é relativamente homogéneo, apresenta um comportamento bastante razoável, aceitando de forma passiva as regras de funcionamento da sala. No entanto, existem algumas crianças com fortes traços de liderança que experimentam constantemente a autoridade do adulto, acabando por desviar a atenção dos colegas. Sendo essencial que todos os adultos que interagem

com o grupo sejam seguros no que respeita a regras e valores.

Uma vez que o grupo, na sua maioria, se encontra em situação de continuidade, revelam também algum sentido de pertença ao grupo o que, por vezes, facilita o trabalho da educadora.

No que respeita as aquisições, o grupo encontra-se num nível bastante satisfatório. Estas crianças, com apenas 1 ano e meio, são muito observadoras e participativas conseguem manter uma relação saudável, quer entre eles, quer com a equipa educativa.

Segundo constatamos, é um grupo bastante assíduo mas com elementos pouco pontuais, o que, por vezes, prejudica a dinâmica da sala.

As atividades preferidas são pintar, ouvir histórias, ouvir canções e todas as atividades realizadas no exterior. Também gostam muito dos momentos de brincadeira livre, onde brincam ao que querem e como querem.

### *1.1.3. Projeto educativo da Instituição e da educadora cooperante*

O Projeto Educativo da instituição foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos.

Foca a educação para a cidadania, e tem como objetivos:

- Implementar valores;
- Atribuir competências para o saber
- Viver em sociedade
- Incentivar a participação em projetos de solidariedade.

No ano letivo 2011/2012 o tema transversal a todas as valências é “Ponte dos afetos”, existindo parcerias com a Ajuda de Mãe, em Santarém, e a Fundação L Vida, em Moçambique (Maputo).

O Projeto da Educadora da nossa sala de estágio, centra-se no “Conhecimento do mundo”, e pretende que, a partir desta área de conteúdo, as crianças desenvolvam competências ao nível da Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem, domínio da Matemática e Expressão Motora, Dramática, Musical e Plástica.

#### *1.1.4. Projeto elaborado pelas estagiárias*

O projeto por nós elaborado, procurou articular o que percebemos na observação realizada ao longo de duas semanas com o projeto de sala da educadora cooperante.

A creche é o primeiro espaço público onde a criança faz o seu primeiro contacto social e educativo, nele devendo estar reservado um espaço para a família, tendo em conta a sua riqueza social e cultural, desempenhando, este local, um papel fundamental na socialização das crianças.

O papel da família é fundamental, neste contexto, uma vez que a creche é um prolongamento dessa mesma “família”. Ensinar as tarefas básicas da autonomia e identidade é um dos principais objetivos em creche, devendo, assim ser um local onde a criança recebe cuidados, que ajudam no seu desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico.

Tendo o projeto de sala como tema “O conhecimento do mundo”, e termos constatado que para as crianças desta idade o conhecimento do mundo que as rodeia passa inevitavelmente por uma ação corporal sobre os objetos, decidimos centrar-nos sobre os cinco sentidos.

O nosso projeto tem como título “**Ver, Ouvir, Mexer, Cheirar e Provar um pouco do Mundo**”. Com este projeto, e na linha do projeto de sala, procuramos encontrar um fio condutor que desse coerência à nossa ação.

Atendendo à faixa etária do grupo, o grande desafio foi definir os objetivos e encontrar atividades adequadas e diversificadas que fossem eficazes para a prossecução desses objetivos.

Isto implicava conciliar simplicidade com movimento, com liberdade para explorar, com afeto, com o lúdico, com segurança...

Com este projeto pretende-se:

- Desenvolver a expressão musical, através do conhecimento de vários instrumentos e dos seus sons;
- Desenvolver a linguagem, quer pela aquisição de novos vocábulos, quer pelo desenvolvimento da articulação/dicção.
- Desenvolver a capacidade de atenção, concentração e desenvolver a capacidade de memorização;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Experienciar e vivenciar novas sensações ao nível dos 5 sentidos.

Estratégia global:

- Valorização das interações adulto/criança e criança/criança.
- Recurso a materiais diversificados (desde fontes sonoras a objetos e imagens fixas e em movimento, passando por alimentos diversificados).
- O lúdico no centro da ação (jogos de imitação, exploração...)
- Recurso a canções, histórias e lenga-lengas.
- Valorização das rotinas como espaços de aprendizagem e desenvolvimento.

Algumas atividades:

As atividades por nós elaboradas foram todas pensadas com o maior cuidado, pois são realizadas com a intenção de proporcionar desenvolvimento, por isso todas as atividades tiveram finalidades específicas, daí a dificuldade que acima mencionamos, com o cantar de canções, pretendemos desenvolver a memorização, a linguagem (nomeadamente a aquisição de vocábulos), o ritmo, o gosto pela música. A articulação de lengalengas pretendeu explorar os sons, ritmos, expressão oral, gestual e corporal. A pintura com as mãos e dedos procurou explorar os diferentes materiais, cores, formas e texturas, para além do controlo da motricidade.

Muitos dos jogos que realizamos tinham o intuito de promover a compreensão de regras, contribuindo para o desenvolvimento da sua socialização outros centravam-se no controlo da motricidade e na capacidade exploratória, outros ainda visavam o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa individual.

As histórias pretendiam trabalhar a capacidade de concentração, desenvolver a linguagem verbal e não-verbal, desenvolver a imaginação e o gosto pelos livros.

Por isso foram vários os recursos por nós utilizados no conto das histórias. Finalmente, a interação adulto/criança, particularmente significativa em momentos de brincadeira livre, procurava desenvolver a autonomia, a liberdade, a liberdade de escolha e a socialização.

### **Reflexão**

Com este estágio em creche, aprendi, para além de outras coisas, que “O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional”. (Portugal G.1998 “Crianças,

Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche”, pp. 198. Porto editora).

É que, como refere Esteves (2005) “o educador desempenha um papel muito importante na vida das crianças. É com este que elas passam grande parte do seu tempo”, avaliando estes pressupostos verificamos que o educador tem um papel muito ativo na vida das crianças, cabe ao educador tornar o tempo, passado com estas crianças, de qualidade, deve ser um profissional munido de saberes, ser atento e promover o desenvolvimento global das crianças.

Aprendi que o educador deve ser uma pessoa bastante atenta, porque nestes primeiros anos de vida as crianças devem ter acesso a diferentes experiências/vivências, significativas porque é isso que as motiva a querer aprender cada vez mais.

Nessa linha e citando Portugal (1998) “ O educador tem também um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e de independência.” (p, 207).

## **1.2. Estágio em Jardim-de-infância**

### *1.2.1. Localização e caracterização do contexto*

O Jardim-de-infância onde realizei o segundo estágio insere-se num bairro de apartamentos, numa zona periférica da cidade de Santarém. É uma zona essencialmente habitacional, com alguns pontos de comércio para manutenção do próprio bairro, alguns serviços e instituições de ensino. As crianças que frequentam o Jardim-de-infância são, na sua maioria, residentes nesta zona. Este Jardim-de-infância está em funcionamento neste local desde 1997.

O Jardim-de-Infância tem a capacidade para a frequência de 75 crianças. As idades abrangidas situam-se entre os 3 e os 6 anos, altura em que transitam para o 1º ciclo. No ano letivo em que realizamos este estágio, a lotação do Jardim-de-infância era de 70 crianças, visto existir 1 criança com N.E.E.

Este Jardim-de-infância, tal como acontecia na instituição em que realizamos o primeiro bloco de estágio, apresenta características bastante ajustadas às necessidades de todos os elementos que estão presentes na comunidade escolar.

Existem 3 salas, uma sala polivalente onde as crianças comem, vêem televisão, e realizam algumas atividades, uma casa de banho para as crianças, outra sala onde realizam as atividades extracurriculares, para além destas existe a sala das educadoras e a cozinha. As salas do Jardim-de-infância apresentam as características básicas necessárias, para o bom funcionamento das mesmas, dispondo de: ar condicionado, rádios/cds, diversos placards para colocar os trabalhos das crianças,

muitos jogos, brinquedos adequados à faixa etária, jogos específicos para estas idades, biblioteca, computador, mesas e cadeiras e vários armários para arrumação. O recreio é bastante amplo onde todas as crianças do Jardim-de-infância brincam com as condições de segurança previstas por lei.

A população do jardim-de-infância é constituída por:

<b>Alunos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Não docentes</b>
70	3	6 Assistentes operacionais

Quadro 4 – Número de alunos, docentes e não docentes

### 1.2.2. *Caraterização da sala e do grupo de estágio*

A nossa sala de estágio neste jardim-de-infância, é uma sala com crianças dos 3 aos 6 anos Esta sala é ampla e com ar condicionado, muito organizada e com várias áreas temáticas (espaço da leitura, da plasticina, da pintura, da casinha, da loja, da garagem, dos jogos, da ciência e da construção), tem várias janelas, o que permite a iluminação natural e dispõe de 7 mesas de trabalho, com as respetivas cadeiras e vários placares grandes para exposição dos trabalhos das crianças.



Imagem 3 – sala de estágio

Tal como o grupo do primeiro bloco de estágio, apesar das idades serem diferentes, também este grupo de crianças é relativamente homogéneo quanto ao nível de desenvolvimento. Apresenta um comportamento por vezes instável, existindo algumas crianças com fortes traços de liderança que experimentam constantemente a autoridade do adulto, acabando por desviar a atenção dos colegas. Desta forma revela-se essencial que todos os adultos que interagem com o grupo sejam coerentes e consistentes no que respeita a regras e valores. O fato de o grupo, na sua maioria, se encontrar em situação de continuidade, permite a existência de um sentido de pertença ao grupo, o que de uma forma geral, facilita o trabalho da educadora.

No que respeita às aquisições, o grupo encontra-se num nível bastante satisfatório. Estas crianças são, por regra, muito observadoras e participativas e conseguem manter uma relação saudável, quer entre elas, quer com a equipa educativa. Segundo constatamos, é um grupo bastante assíduo, mas com elementos pouco pontuais, o que por vezes prejudica a dinâmica da sala. As atividades preferidas são pintar, ouvir histórias, ouvir canções e dançar, gostando particularmente de todas atividades realizadas no exterior. Especiais são também os momentos de brincadeira livre, onde brincam ao que querem, como “querem” e com quem querem, sempre com a supervisão dos adultos.

### **Grau de Maturidade/ Apoios Educativos**

Nº total de crianças Alunos com NEE

<b>Nº total de crianças</b>	<b>Alunos com NEE</b>
22	1

Quadro 5-Grau de maturidade/apoios educativos

#### *1.2.3. Projeto educativo da Instituição e da Educadora cooperante*

O projeto educativo da Instituição tem como título: Educação para a Saúde.

A “saúde” é um dos alicerces fundamentais no desenvolvimento /crescimento da criança. Ao considerar-se uma vertente integradora do processo educativo, os primeiros passos na Educação Pré-Escolar nesta área lançam a possibilidade de um crescimento harmonioso e feliz.

Pretendem com este projeto, promover o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais e proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, a nível da saúde individual e coletiva, dando cumprimento às orientações normativas nacionais subjacentes à implementação deste Projeto, bem como desenvolvê-lo numa lógica de sequencialidade educativa e de Agrupamento de Escolas. Ao considerar-se o desenvolvimento da identidade da criança e a sua compreensão do mundo como uma construção que ela vai realizando através de interações sociais, pretendem promover atividades com diferentes parceiros, direta ou indiretamente ligados à saúde, no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem e colaborar para um maior aprofundamento do conceito de saúde e da sua importância no desenvolvimento global da criança.

Neste Agrupamento constata-se que as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar residem maioritariamente em meio urbano, em apartamentos, onde os hábitos de vida dificilmente se conjugam com a necessidade de movimento, atividade e

exposição ao ar livre, que estas crianças necessitam para crescer bem.

Deste modo, a metodologia a desenvolver em termos de intervenção educativa é ancorada no Projeto Educativo do Agrupamento, Plano Anual de Atividades e operacionalizada no Projeto Curricular de Grupo/Turma. As atividades a desenvolver têm subjacentes as Áreas de Conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, sendo trabalhadas de modo articulado com as necessidades específicas de cada grupo. Os conteúdos programáticos desenham-se em quatro eixos: - Alimentação; Atividade Física; Higiene e Segurança Pessoal e Saúde Pessoal e Ambiental.

A avaliação deste Projeto é realizada no âmbito das atividades desenvolvidas e objeto de relatório no final de cada ano letivo. Torna-se relevante referir que este Projeto tem vindo a ser desenvolvido numa dinâmica de Agrupamento desde o ano letivo de 2007/2008.

O desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura no âmbito da Educação Pré-Escolar, numa lógica de Agrupamento, desenvolve-se desde o ano letivo 2006/2007, com a inscrição de todos os Jardins-de-infância no Plano. Vários têm sido os Projetos desenvolvidos no âmbito da Educação Pré-Escolar em Agrupamento, dando cumprimento aos objetivos enunciados pelo Plano Nacional de Leitura, nomeadamente, o de estimular iniciativas de Leitura que abrangem a população desde a primeira infância à idade adulta, onde a “Hora do Conto”, a “Semana da Leitura” e o “Projeto Leitura em Vai – Vem”, ilustram a concretização desses objetivos e que assentam em “estudos que demonstram que as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas de vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis.”

Todos estes documentos são norteadores da ação educativa, constituindo-se como referências que as educadoras deverão ter em conta e gerir na elaboração do seu projeto Curricular de grupo.

Não tivemos acesso ao Projeto da Educadora, contudo, concluímos que este assenta num conjunto de linhas orientadoras e reguladoras da prática pedagógica comum a todo o Agrupamento, que suportará as suas opções de ensino/aprendizagem, face às necessidades de cada aluno e do grupo, no sentido de obter os melhores resultados.

#### 1.2.4 Projeto elaborado pelas estagiárias

Um projeto de sala é fundamental para o desenrolar de um ano letivo. No nosso caso é apenas para ser aplicado em nove semanas de estágio, sem esquecer a prioridade central, que é o desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças. Após um período de observação das crianças e de analisar os seus interesses mais imediatos e as suas limitações, enquanto grupo, e apoiando-nos em conversas com a Educadora que está particularmente centrada no desenvolvimento da oralidade, decidimos dar corpo ao Projeto Educativo que tem como título: “**Conversas com arte**”.

Com este projeto pretendemos:

- Desenvolver a expressão oral
- Desenvolver a criatividade e a imaginação
- Desenvolver a auto-confiança e a auto-estima
- Desenvolver as competências sociais, especialmente centradas na partilha e respeito pelas várias opiniões.

Com este projeto não excluimos qualquer área de conteúdo, pretendemos, apenas valorizar a área da expressão e comunicação como ponto de partida para a abordagem de todas as outras áreas, promovendo experiências novas e significativas para as crianças.

Estratégia global:

- Colocar a ação (experienciar, explorar, vivenciar, fazer...) no centro das aprendizagens
- Fomentar a curiosidade como incentivo para a aprendizagem.
- Contactar com um conjunto diversificado de obras de arte
- Fomentar a discussão em grande grupo a partir das várias experiências.
- Produção/construção de “objetos artísticos”.

A avaliação deste projeto foi feita ao longo das semanas com registos fotográficos dos trabalhos das crianças, observação direta, dramatização do tema “Rafael Bordalo Pinheiro” (R.B.P) e apresentação da dramatização à comunidade escolar. Também vamos elaborar em conjunto com as crianças um portefólio de grupo que ficará na biblioteca para a comunidade escolar e os encarregados de educação consultarem. Os trabalhos feitos em 3D (peça de barro) serão expostos no hall de entrada do jardim-de-infância e é feito um convite aos encarregados de educação para visitarem a exposição dos trabalhos realizados pelos seus educandos.

## Planificação do projeto

Para a planificação deste projeto “Conversas com arte” tivemos em consideração:

- As áreas de conteúdo a serem trabalhadas
- Os objetivos gerais
- As atividades por nós realizadas

Semana	Áreas de Conteúdo	Objetivos Gerais	Atividades
10 de abril a 13 de abril de 2012	<p><b>- Formação Pessoal e Social</b></p> <p>Domínio: independência/autonomia</p> <p><b>-Conhecimento do Mundo</b></p> <p>Domínio: inter-relações</p> <p><b>-Linguagem oral</b></p> <p>Compreensão de discursos orais e interação verbal</p> <p><b>-Tecnologia de Informação e comunicação</b></p> <p>Domínio: informação</p> <p><b>- Expressões</b></p> <p>Domínio: expressão plástica</p> <p>Domínio: produção e criação</p>	<p>-Desenvolver a capacidade de atenção, concentração e memorização.</p> <p>-Desenvolver a motricidade</p> <p>-Estimular o interesse pela expressão plástica.</p>	<p>-Conhecimento da vida e obra do autor Rafael Bordalo Pinheiro (dramatização feita pelas estagiárias)</p> <p>-Registo das atividades por parte das crianças (desenho)</p> <p>-Visita à exposição das obras do autor Rafael Bordalo Pinheiro</p> <p>- Histórias e Recontos</p>

<p><b>16 de abril a 20 de abril de 2012</b></p>	<p><b>-Conhecimento do Mundo</b> Domínio: localização no espaço e no tempo.</p> <p><b>-Linguagem oral</b> Domínio: interação verbal</p> <p><b>- Matemática</b> Domínio: números e operações</p> <p><b>- Expressões</b> Domínio: expressão motora – Jogos</p> <p><b>Expressões</b> Domínio: expressão musical</p> <p>Domínio: compreensão das artes no contexto</p>	<p>-Conhecer as estações do ano</p> <p>- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas matemáticos.</p> <p>Desenvolvimento da motricidade</p> <p>- Desenvolver conhecimentos de regras de higiene oral</p>	<p>-Execução de um cartaz grande sobre a estação do ano, neste caso a primavera.</p> <p>-Jogo do lenço</p> <p>-Trabalhar a matemática (com flores feitas de rebuçados)</p> <p>-Moldar barro, Execução de peças semelhantes ao autor R.B.P.</p> <p>-Canção “Uma escova e pasta”</p> <p>-Dramatização da canção.</p> <p>-Histórias e recontos.</p> <p>-Brincar nas áreas</p>
<p><b>23 abril a 27 de abril 2012</b></p>	<p><b>-Linguagem oral</b> Domínio: interação verbal</p> <p><b>-Conhecimento do mundo</b> Domínio: conhecimento do ambiente natural e social</p> <p><b>-Abordagem à escrita</b> Domínio: reconhecimento e escrita de palavras</p> <p><b>- Matemática</b> Domínio: números e operações</p>	<p>-Conhecer a roda dos alimentos</p> <p>-Desenvolvimento da motricidade</p> <p>-Desenvolver a capacidade de atenção, concentração e memorização.</p> <p>-Incentivar as crianças a verificar e validar as suas previsões.</p> <p>- Capacidade de</p>	<p>-Roda dos alimentos</p> <p>-Pintura e desenho</p> <p>-Experiência com alimentos (trabalhar as ciências com alimentação)</p> <p>- Recorte de figuras em revistas alusivas ao dia da mãe e colagem</p> <p>-Poema alusivo ao dia da Mãe</p> <p>-Histórias</p> <p>-Brincar nas áreas</p>

	<p><b>-Conhecimento do Mundo</b> Domínio: localização no espaço e no tempo.</p>	<p>verificarem semelhanças e diferenças nas misturas desta experiência.</p> <p>-Desenvolver a sua literacia científica.</p>	
<p><b>30 de abril a 4 de abril de 2012</b></p>	<p><b>-Linguagem oral</b> Domínio: interação verbal.</p> <p><b>- Expressões</b> Domínio: desenvolvimento da criatividade.</p> <p><b>-Expressões</b> Domínio: expressão musical</p> <p><b>- Expressões</b> Domínio: expressão dramática/ teatro como desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</p> <p><b>-Matemática</b> Domínio: números e operações</p>	<p>- Desenvolver a motricidade fina.</p> <p>-Desenvolver a criatividade artística</p> <p>-Identificar dias comemorativos e o seu significado.</p> <p>- Saber agrupar objetos pelas suas propriedades.</p>	<p>- Semana dedicada ao dia da mãe - execução de uma pintura livre (numa caneca) com tinta própria. Desenho e colagem</p> <p>- Dançar e cantar</p> <p>- Classificar e agrupar “tampas de garrafas coloridas”.</p> <p>- Dramatização de uma história.</p> <p>-História</p> <p>-Brincar nas áreas</p>

<p><b>7 de maio a 11 de maio 2012</b></p>	<p><b>-Linguagem oral</b> Domínio: interação verbal</p> <p><b>-Área oral e abordagem à escrita</b> Domínio: compreensão de discursos orais e interação verbal</p> <p><b>-Conhecimento do Mundo</b> Domínio: Localização no espaço e no tempo</p> <p><b>-Formação pessoal e social</b> Domínio: Independência, autonomia e cooperação</p> <p><b>-Expressões</b> Domínio: expressão motora Domínio: as artes (Mozart)</p>	<p>- Desenvolver o discurso oral</p> <p>-Desenvolver competências pessoais e sociais.</p> <p>-Adquirir regras de trabalho em grupo</p> <p>-Desenvolver a motricidade</p> <p>- Desenvolver conhecimentos sobre as artes.</p>	<p>-Conversas de grande grupo</p> <p>- Prevenção rodoviária, conhecer as regras de segurança (para andar na rua e dentro dos carros, entre outras)</p> <p>visionamento de vídeos (visita da PSP à escola)</p> <p>- Educação física, com atividades lúdicas, dança.</p> <p>-Dramatização sobre a vida do Mozart</p> <p>- Execução de frutos e vegetais em 3D (jornal, cola e tintas)</p> <p>-Histórias</p> <p>-Brincar nas áreas</p>
<p><b>14 de maio a 18 maio 2012</b></p>	<p><b>-Linguagem oral</b> Domínio: interação verbal</p> <p><b>- Expressões Plástica</b> Desenvolvimento da</p>	<p>.-Desenvolver a capacidade de atenção, concentração e memorização.</p> <p>- Desenvolver a</p>	<p>-Conversa em grande grupo</p> <p>- Continuação da atividade do Projeto Rafael B.</p>

	<p>Criatividade</p> <p><b>-Expressão Motora</b></p> <p><b>-Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>-Matemática</b></p> <p>Números e Operações</p>	<p>motricidade global</p> <p>- Desenvolver conhecimentos de todo o processo de fabrico de pão.</p> <p>-Desenvolver a capacidade de resolução de problemas matemáticos.</p>	<p>Pinheiro –</p> <p>execução dos frutos e legumes gigantes</p> <p>-Visita de estudo Quinta Pedagógica "Arrife"</p> <p>- Jogo "transportar de joelhos uma almofada" (equipas)</p> <p>- Contagens dos frutos (adição e subtração)</p> <p>-Histórias</p> <p>-Brincar nas áreas</p>
--	---	--	--

<p>21 de maio a 25 de maio de 2012</p>	<p><b>-Linguagem oral</b> Domínio: interação verbal</p> <p><b>-Conhecimento do Mundo</b> - Domínio: Sensibilização às ciências</p> <p><b>-Área de Expressões</b> Expressão plástica - desenvolvimento da criatividade</p> <p><b>-Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>-Expressão Motora</b></p> <p><b>-Expressões</b> Domínio: expressão dramática</p> <p><b>-Formação pessoal e Social</b> Domínio: cooperação</p> <p><b>-Área das Expressões</b> Domínio expressão musical</p>	<p>-Desenvolver a oralidade</p> <p>-Desenvolver atitudes de observação e investigação</p> <p>- Utilização de forma autónoma de diferentes materiais e desenvolver a criatividade</p> <p>-Desenvolver aptidões, para a vida real e compreensão do mundo dos adultos</p>	<p>-Conversa em grande grupo</p> <p>- Experiência “como as flores bebem água”</p> <p>- Visita à cidade</p> <p>-Jogo de passar a bola ao amigo (em roda)</p> <p>-Ensaio da dramatização do projeto (R.B.P)</p> <p>-Exploração autónoma de diferentes materiais (carimbos com esponjas, técnica das palhinhas (sopro), aguarelas e barro)</p> <p>-Cantar</p> <p>-Histórias</p> <p>-Brincar nas áreas</p>
<p><b>28 de maio a 1 de junho de 2012</b></p>	<p><b>-Linguagem oral</b> Domínio: interação Verbal</p> <p><b>- Formação Pessoal e Social</b> Domínio:</p>	<p>-Desenvolver a oralidade</p> <p>-Identificar e reconhecer sentimentos/emoções</p> <p>-Desenvolver a partilha de ideias, colaboração em grupo</p> <p>-Desenvolver a</p>	<p>-Conversas em grande grupo</p> <p>-Trabalhar as emoções através de jogos e conversas,</p> <p>- Manipulação de</p>

	<p>identidade/auto-estima</p> <p><b>-Expressão Motora</b></p> <p><b>-Expressão Plástica</b></p> <p><b>-Matemática</b></p> <p>Domínio: geometria e medida</p>	<p>capacidade de exprimir emoções</p> <p>- Interpretar imagens</p> <p>- Desenvolver a partilha de ideias</p> <p>- Desenvolver a motricidade</p>	<p>materiais adequados ao tema.</p> <p>- Jogo do carrinho de mão (a pares)</p> <p>- Construção de um mural de 6mts (para o dia da criança), pintura desse mural</p> <p>- Pintura diferente com fios de lã.</p> <p>- Colagem de figuras geométricas, com papel de lustro (comboio e um barco)</p>
<p><b>4 de junho a 6 de junho 2012</b></p>	<p><b>-Linguagem oral</b></p> <p>Domínio: interação Verbal</p> <p><b>-Formação Pessoal e Social</b></p> <p>Domínio: cooperação</p> <p><b>-Área do Conhecimento do mundo</b></p> <p>Domínio: <a href="#">dinamismo das inter-relações natural-social</a></p> <p>-Matemática</p> <p>Domínio: <a href="#">números e operações</a></p>	<p>-Utilização de forma autónoma de diferentes materiais.</p> <p>-Desenvolver conhecimentos sobre alimentação saudável</p> <p>- Criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação;</p> <p>- Reconhecer a importância de realizar todas as refeições diárias;</p> <p>- Distinguir alimentos saudáveis de outros menos saudáveis;</p> <p>- Conhecer a roda dos alimentos;</p>	<p>-Visita a uma escola de 1ºciclo.</p> <p>-Conversa em grande grupo</p> <p>-Construção (em grupos) de uma ementa saudável com as 5 refeições (contagem das refeições e dos alimentos)</p> <p>-Visionamento de um filme sobre a roda dos alimentos</p> <p>- Atividade, vamos fazer reciclagem (comemoração do dia mundial do</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a aceitação da necessidade de uma alimentação saudável: completa, equilibrada e variada;</li> <li>- Desenvolver a cooperação</li> <li>- Desenvolver motricidade fina</li> <li>- Reconhecer a importância de fazer a reciclagem do lixo doméstico.</li> </ul>	<p>ambiente)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dramatização da história” O coelhinho branco e a formiga rabiga”</li> <li>-Histórias</li> <li>-Brincar nas áreas</li> </ul>
--	--	---	--

Quadro 6 – Planificação do projeto desenvolvido em jardim-de-infância.

## **Reflexão**

Este segundo estágio, foi sem dúvida, diferente, em consequência da experiência adquirida com o primeiro em contexto de creche: senti-me mais à vontade, tanto com grupo de crianças, com o qual criamos uma boa relação afetiva, como com a comunidade escolar, na sua globalidade, superando mais facilmente os meus receios e inseguranças.

Em relação às planificações, estas não foram, a meu ver, mais fáceis, porque tivemos de ser bastante flexíveis para que as atividades realizadas fossem abrangentes, permitindo trabalhar as diferentes áreas, mas sem perder um fio condutor e a coerência interna.

Procuramos realizar atividades que fossem atrativas e significativas para as crianças, de forma que se traduzissem efetivamente em aprendizagens.

Neste estágio em jardim-de-infância, e pelas razões já mencionadas, centramo-nos muito no desenvolvimento da oralidade, apelando também à expressividade, apelando às situações vivenciadas pelas crianças, apelando à memória, nomeadamente a vocabulário introduzido em momentos anteriores, sem nunca esquecer a dimensão expressiva. As crianças foram várias vezes estimuladas para construir pequenas frases, de natureza informativa, descritiva, explicativa, entre outras, eram também desafiadas a manifestar opiniões, levantar hipóteses, manifestar dúvidas, expressar sentimentos e emoções, entre outros. Considero que este estágio constituiu um importante momento de aprendizagem.

## **2. Percurso de desenvolvimento profissional**

Existe, sem dúvida, um enorme fosso entre o início do meu primeiro bloco de estágio, em contexto de creche, e o fim do segundo, em contexto de jardim-de-infância. No primeiro, onde senti que “caí de pára-quedas”, vivi muitas inseguranças, incertezas e algumas angústias que surgiram da minha inexperiência com crianças daquela faixa etária. Parece-me relevante referir que ao longo da licenciatura não realizei qualquer estágio nem em contexto de creche, nem em jardim-de-infância, o que não facilitou a minha tarefa nestes momentos. Mas também reconheço, hoje, que não me preparei devidamente para este novo contexto, que era para mim desconhecido.

Uma das minhas grandes dificuldades era pensar em atividades adequadas para aquela faixa etária. Outra relacionava-se com a dificuldade de comunicação que julgava existir pelo facto das crianças serem muito pequenas e pouco falarem. Fui percebendo que a comunicação e interação se processavam não só pela comunicação verbal, mas, sobretudo, pela via dos afetos e de diferentes formas de comunicar. Quanto às atividades também verifiquei que, afinal, eram possíveis de realizar para que tivessem significado e prendessem a atenção das crianças.

Planificar a ação constituiu para mim, nesta fase, “um quebra-cabeças”. E se havia várias coisas sobre as quais me questionava, as rotinas estavam no topo das minhas questões. Via-as como rígidas, limitadoras da ação das crianças e como tal não faziam, para mim, qualquer sentido do ponto de vista educativo. Senti então necessidade absoluta de alterar esta situação, procurando respostas para as minhas dúvidas de forma a ultrapassar as dificuldades sentidas. Para além das conversas com as educadoras e as professoras da ESES dei início a uma pesquisa individual sobre todas as questões que me incomodavam/inquietavam. Ao contrário dos meus receios iniciais verifiquei que um dos meus pontos fortes foi a relação com as crianças, cuja afetividade, reconheço, facilitou todo o outro trabalho, nomeadamente, o de planificar a ação.

E as rotinas também passaram a fazer sentido.

Decidi desde logo, que não queria repetir esta experiência angustiante do primeiro bloco de estágio, pelo que procurei, antes do início do segundo, recolher informações sobre o contexto de jardim-de-infância, que me ajudassem neste novo desafio. Foram vários os textos lidos e analisados com este propósito e cujas fichas de leitura passaram a integrar o meu portfólio de estágio. Deixo aqui, alguns excertos que considere relevantes.

“Quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir”. (James Talbot e Joe L. Frost citados por, Hohmann & Weikart, 2009, p.161)

Das leituras que realizei percebi que:

- Num contexto de aprendizagem ativa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados, de forma, a que essa aprendizagem seja efetuada;
- As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se moverem livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções e espaço para os adultos se lhes juntarem, para as apoiar nos seus objetivos e interesses.
- Os educadores organizam os espaços, para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.
- O espaço deve ser atraente para as crianças, dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades. As áreas de interesse devem estar organizadas, para assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre as diferentes áreas, também se deve ter em conta aspetos práticos, assim como as mudanças de interesses das crianças nas atividades.
- Os materiais e objetos devem ser numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras, devem refletir o tipo de vida e experiências familiares das crianças.
- A arrumação dos materiais, proporciona a execução do ciclo “ encontra – brinca – arruma”.  
Mary Hohmann, (2003)

Percebi também a complexidade das relações que se estabelecem no âmbito da ação educativa, neste caso, em jardim-de-infância:

- Educador; criança
- Educador; família.

Ao ler um texto de Jean Piaget, e ao refletir sobre ele, entendi que o papel do professor/educador se mantém essencial, mas muito difícil de aferir. Consiste

basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou “impingir” de soluções. Acima de tudo, o adulto deve continuamente encontrar novas formas de estimular a atividade na criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem e, conforme a criança, vai colocando novas questões ou imaginando novas soluções. Em especial, quando estas soluções são falsas ou incompletas, o papel do educador consistirá, primariamente em propor exemplos que contrariem essas soluções ou em controlar experiência, de forma, a que a criança seja capaz de corrigir os seus próprios erros e de encontrar soluções através da ação direta.

Ao ler alguns textos de Mary Hohmann, e ao refletir sobre a relação educador-família compreendi que a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer, gradualmente, para fora da vida familiar. Deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família. As crianças aprendem a valorizar as suas experiências a as dos outros, quando os educadores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar.

Quando existe uma continuidade entre as suas experiências, pré-escolares e familiares, as crianças estão desejosas para que se comece o dia de escola. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.

Se como adulto temos ideias sobre o que é a identidade de uma criança, a própria criança possui uma melhor compreensão de si, do que o adulto, outras vezes é o adulto que tem uma compreensão mais adequada.

O objetivo é colaborar com a criança, de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico. É importante que os educadores possam criar e manter ambientes em que a interação com as crianças, seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com os colegas, sem que tenham ansiedades de aborrecimento e negligência.

Os educadores devem procurar perceber as intenções das crianças, devem dar atenção aos seus pensamentos e encorajá-las, porque estas precisam deste encorajamento, para fazer determinadas coisas sozinhas, tanto as crianças como os adultos devem ser ativos e interativos, devem estabelecer uma relação de colaboração e confiança, as suas conquistas devem ser amplamente valorizadas.

Para além de ter tentado perceber um pouco mais sobre como devemos proporcionar de forma saudável o desenvolvimento das crianças, também pesquisei sobre como abordar a linguagem escrita, que seguidamente abordo.

Quando falamos na linguagem escrita, é ao adulto que compete promover o contacto com materiais impressos – seja a ouvir histórias, seja manuseando-os. Com o objetivo de ampliar o repertório das crianças e ajudá-las a organizar melhor o pensamento.

Assim como no desenvolvimento da linguagem, o movimento pode também introduzir a criança no mundo simbólico. É um ato cultural, no qual as crianças tanto imitam, quanto criam. Conhecer o corpo inclui trabalhar diferentes áreas, como as ciências e as artes. Para além da linguagem, o desenvolvimento da motricidade também é deveras importante.

Para o desenvolvimento da motricidade global, o educador deve reconhecer os movimentos da criança sem considerá-los "indisciplina", mas registando os avanços motores. Nós como futuras educadoras devemos de criar espaços para que as crianças possam andar, correr, saltar, segurar objetos e arremessá-los, manipulá-los e encaixá-los (nas idades entre os 0-2 anos).

Brincar é importante nestas idades, de pré-escolar? Porquê?

Porque brincar é o principal meio de expressão da infância e uma das atitudes mais importantes para que a criança se constitua como sujeito da cultura.

Quando brinca, a criança usa os seus recursos para explorar o mundo, ampliar a sua perceção sobre o ambiente e sobre si, organizar o pensamento, além de trabalhar os seus afetos e sensibilidades. Entre 0 e 2 anos, os bebés praticam os chamados jogos de exercício – as brincadeiras sensório-motoras designadas por Piaget, como quando os pequenos descobrem novos objetos ou imitam os gestos corporais e vocais dos seus colegas mais experientes, colocando em ação um conjunto de condutas que os ajudam a desenvolver as mais diversas potencialidades.

Por isso, desde o berçário, o educador deve observar e registar as ações das crianças ao longo da brincadeira para propor desafios diferenciados, de acordo com a idade e a situação. O controlo do corpo, os movimentos, as expressões e a exploração dos diversos brinquedos.

Através das interações, que tivemos com estas crianças tentamos proporcionar atividades contínuas de estímulo à autonomia, pois é com essas experiências que a criança entende as capacidades e inabilidades humanas e compreende as diferenças entre as pessoas como elementos de legitimidade. Com isso, as crianças constroem a sua forma de perceber e reagir às mais diversas situações, de acordo com possíveis regras de sociabilidade.

As crianças pequenas observam e atuam no mundo com curiosidade, sem obedecer a padrões previamente estabelecidos. O contacto com as linguagens plásticas desde bebés estimula a capacidade de explorar formas, cores, gestos e sons. Para agir de forma produtiva nesse eixo, é fundamental valorizar a atitude investigativa das crianças.

Posso referir, com toda a clareza, que estive muito mais confiante no segundo bloco de estágio, porque me preparei, e percebo que um educador/professor tem de estar sempre atento, sempre presente, ser um investigador, tentar superar todos os obstáculos que lhe apareçam, o trabalho do professor/educador nunca tem fim.

Chegando ao fim do semestre e fazendo o balanço das aprendizagens realizadas, considero que esta unidade curricular é de uma importância extrema. Coloca-nos diversos desafios que nos obriga a um exercício mental intenso, receios, novos conhecimentos, cheio de dúvidas mas também muito rico na assimilação de novas formas de conhecimento. Como exemplo lembro-me das dificuldades que senti em contexto de creche, que se ultrapassaram, com algumas ajudas, tanto das orientadoras de estágio, como com as pessoas que estiveram em meu redor.

O primeiro estágio, foi a meu entender muito importante, um “abre-olhos” porque me ajudou a ultrapassar os obstáculos que foram surgindo ao longo do segundo estágio. Estes contextos, tanto creche como jardim-de-infância foram uma surpresa, porque nunca tinha tido qualquer contacto com eles, mas considero que foram das melhores experiências que tive ao longo do meu percurso não só escolar, mas também pessoal. Estes estágios foram, na minha opinião muito importante para a minha formação e preparação e mostrou-me que muitas vezes temos representações e convicções relativamente a determinados assuntos que não são realidades..

O meu percurso de desenvolvimento profissional, foi bastante enriquecedor, em ambos os contextos, porque neles abordei, trabalhei, analisei temas bastante ricos e importantes que no futuro me irão servir para que seja possível proporcionar boas aprendizagens, desenvolver ambientes saudáveis e ajudar a criar, se possível, cidadãos bem formados.

Durante estes estágios defrontei-me com aspetos negativos, como por exemplo, a minha difícil integração na comunidade escolar. Aprendi ao longo destas semanas, que é importante estarmos disponíveis sempre que pedido e por vezes ter alguma iniciativa se assim for possível. Ter uma boa capacidade de adaptação é um elemento chave para que o trabalho corra da melhor forma.

Em relação ao jardim-de-infância, o aspeto negativo com que me deparei foi a elaboração das planificações, as idades são mais exigentes, é muito complicado fazer uma planificação para esta faixa etária.

Quanto aos aspetos positivos foram muitos, sem dúvida, a relação criada com as crianças, poder estar com estas todos os dias, poder explorar, brincar, pintar, cantar, pular...com estas crianças foi o melhor que tive dos estágios, mas não posso deixar de referir, que aprendi muito com estes estágios, ao nível de como estes contextos se processam, a burocracia inerente a estes, o que a criança precisa em determinada idade, como ajudar estas crianças a formarem-se ao nível motor, intelectual, pessoal, entre outros.

Para finalizar, quero referir, que apesar de todas as dificuldades que tive, foi bastante enriquecedor a realização destes estágios, porque me permitiram a aquisição de novos conhecimentos bastante importantes na minha futura prática profissional.

### *2.1. Surgimento da questão de pesquisa*

Conforme já tive oportunidade de referir, foi durante o primeiro estágio, em creche, que me surgiu uma questão inicial, que, se foi transformando ao longo do percurso mas que me acompanhou ao longo dos dois estágios. Essa questão centrou-se nas rotinas. Confrontada com as rotinas na creche, várias foram as questões que me assaltavam: o que são afinal as rotinas? Para que servem? A criança aprende o quê? Desenvolve-se? Como? De que forma? Como tive muitas dúvidas acerca deste tema e, confesso até me causava alguma “indignação”, acabei por lhe dar muita importância e tornou-se bastante importante para mim. Pesquisei, li e deparei-me com um conjunto de informações bastante relevantes sobre o tema, o que me permitiu concluir que se trata de uma ferramenta fundamental na organização do trabalho pedagógico. Mas como é que eu, como futura educadora poderei gerar/ proporcionar aprendizagens através das rotinas? Esta foi uma das questões com que mais me debati durante estes dois estágios e, por isso, este tema esteve na base de um pré-projeto que realizei e a que quero dar continuidade, mas de forma mais específica. Como desenvolver a autonomia durante as rotinas?

Com todas estas dúvidas, tive vontade de pesquisar e investir neste tema, de forma a adquirir novos conhecimentos, que me permitam utilizar e rentabilizar as rotinas como instrumento facilitador, não só de aprendizagens, mas da promoção da autonomia das crianças.

Tentei, então, passar a valorizar e rentabilizar as rotinas e a explorar os diversos momentos de forma a promover experiências ricas e diversificadas, não só de aprendizagem, mas também de interação com a(s) criança(s).

Foi de facto, no decurso destes estágios que defini com maior exatidão a minha questão de pesquisa: *“Como desenvolver a autonomia durante as rotinas, qual o papel do educador?”*

**PARTE II – Questão pesquisada**

## **1. Questão de pesquisa e metodologia de trabalho**

Nesta parte do relatório irei centrar-me na questão de pesquisa, na metodologia utilizada para o seu estudo e na fundamentação teórica.

### **1.1 Questão de pesquisa**

Como já tive oportunidade de referir, a minha questão incide sobre as rotinas e, mais precisamente sobre a sua relação com o desenvolvimento da autonomia da criança. Proponho-me pois, a perceber em que medida é que as rotinas em creche e jardim-de-infância promovem a autonomia das crianças e qual o papel do educador nesta ação.

Hoje, depois do percurso realizado, percebo a importância da rotina na promoção do desenvolvimento da autonomia, e percebo, como refere Zabalza, que rotina e autonomia são dois elementos-chave do processo educativo nestes dois contextos. Assim, de que forma podem os educadores contribuir para otimizar esta relação privilegiada? É justamente isto que questiono na segunda parte da minha pesquisa.

No decurso destes estágios, percebi a complexidade do papel do educador enquanto responsável pela intervenção pedagógica:

- quando planifica tem que ter em atenção o grupo de crianças e o seu meio social e familiar. Tal implica, entre outros, conhecer cada etapa de desenvolvimento da criança, as suas necessidades e a forma como se manifestam, os seus gostos, etc;
- deve saber fazer, baseando-se na teoria, mas ter a capacidade para refletir sobre si e sobre a sua ação (prática), de modo a reformulá-la se necessário;
- deve ter competências de comunicação verbal e não-verbal que lhe permitam “chegar” às crianças. Também estar fisicamente acessível às crianças é fundamental para poder ser um facilitador das interações;
- a sua atitude pessoal e profissional deve criar um ambiente facilitador do desenvolvimento das crianças: deve promover o seu bem-estar, criando laços com cada uma delas e deve ser capaz de observar, analisar, refletir e avaliar.

Para além destas, são várias as qualidades que esperamos encontrar no educador: ser calmo e alegre, organizado, criativo, perspicaz, afetuoso, inteligente, curioso, ativo, confiante e equilibrado. Contudo, hoje, percebo que isto não chega: o educador deve desenvolver rotinas adequadas, flexíveis e individualizadas baseadas nas necessidades das crianças e do grupo. Sendo as rotinas momentos privilegiados de relação, afeto e aprendizagem, só assim poderão ser facilitadoras do desenvolvimento e, no caso concreto deste trabalho, promotoras da autonomia.

### **1.2. Metodologia**

Sendo que a minha questão de pesquisa surgiu durante a prática pedagógica desenvolvida durante os estágios e se revelou de grande importância para o meu próprio percurso enquanto estudante e profissional, tive necessidade de recolher informações de diferentes fontes, que me permitissem construir com coerência e rigor o meu percurso investigativo. Para isso:

- Discuti a questão com as educadoras cooperantes e as professoras da ESES.
- Procurei informações em livros e artigos relacionados com a temática em questão.
- Realizei fichas de observação, que me permitiram, na perspetiva do investigador, observar em direto e presencialmente o fenómeno em estudo.
- Por fim fiz uma análise dos resultados deste estudo a partir dos dados recolhidos.

Este estudo foi realizado durante os dois estágios que, no total, duraram, aproximadamente, 6 meses. Assim, a recolha de dados necessária à realização deste trabalho de pesquisa foi feito, primeiramente, no contexto de creche e, posteriormente, em jardim-de-infância. Em ambos os casos, as observações, foram feitas no período da manhã e no período da tarde. Em qualquer dos contextos foram observadas cinco crianças, em dois momentos diferentes, num total de vinte observações.

O instrumento utilizado para a realização deste trabalho, foi a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994), tendo as observações sido realizadas durante os estágios, nos períodos de rotina diária. Quer em contexto de creche, quer em jardim-de-infância, cada observação teve a duração aproximada de dois minutos, tendo todas elas sido registadas em fichas de observação do empenhamento do adulto (em anexo).

As fichas de observação utilizadas neste trabalho, como já referi, baseiam-se na escala de empenhamento do adulto, proposta por Laevers, e que assenta em três dimensões - sensibilidade, estimulação e autonomia - analisadas em 5 níveis:

- nível 1 (não facilitador),
- nível 2 (não totalmente facilitador),
- nível 3 (intermédio),
- nível 4 (onde predomina o nível facilitador mas com algumas ocorrências não totalmente facilitadoras),
- nível 5 (totalmente facilitador),
- por fim quando não dispomos de qualquer informação temos a sigla NO (não observado), como podemos observar no quadro que se segue:

#### **FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**

Nome do Adulto:

Nome do estabelecimento:

Observador:

Data:

Nº de Crianças presentes Nº de Adultos presentes

(M) Manhã / (T) Tarde

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	No
Hora m/t							
Atividade	<b>Sensibilidade</b> -afeto -responde prontamente -apela e valoriza as vivências familiares -assegura-se do bem-estar -valoriza a comunicação não-verbal						
	<b>Estimulação</b> -sinceridade -incentivo -atitude de questionamento -valoriza opiniões/sugestões -apresenta atividades de forma apelativa						
	<b>Autonomia</b> -dá opiniões/sugestões -diz o que quer fazer -parte para a ação por iniciativa própria -respeita o espaço do outro -pára por iniciativa própria						

Quadro 7 – Ficha de observação do empenhamento do adulto.

Assim sendo, estas fichas de observação, traduzidas numa escala, permitem-nos determinar as diferenças de grau ou intensidade face a uma situação, que, neste caso específico, se aplica à análise do empenhamento do educador, na interação adulto – criança, na promoção da autonomia durante o período de rotinas.

Segundo o seu autor, Laevers (1994), esta escala permite-nos observar a ação do educador através da “ Sensibilidade referente à atenção do adulto face aos sentimentos e bem-estar da criança, incluindo elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afeto, estimulação refere-se à forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções. Autonomia refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto/educador gere os conflitos, as questões comportamentais e os regulamentos”. (p.23).

A partir desta explicação do autor sobre o que considera relevante em cada uma destas dimensões, defini, para cada uma delas, cinco indicadores, que me

permitam uma classificação nos diferentes níveis. Obviamente que esta definição dos indicadores, visto não ser feita taxativamente pelo autor, também espelha a minha própria perspectiva relativamente àquilo que deve integrar cada uma das dimensões e que resulta não só das leituras que realizei, mas também da minha própria ação em contexto de estágio. A classificação como nível 1 corresponde à verificação de um dos indicadores; o nível 2 à verificação de dois e assim sucessivamente. A não verificação de qualquer um deles determina a classificação como NO (não observado). Importa ainda esclarecer que não considere qualquer hierarquia entre os indicadores, atribuindo a todos o mesmo peso.

**Para a sensibilidade considere os seguintes indicadores:**

- afeto (tom de voz, contato físico...)
- responde prontamente às solicitações/perguntas
- apela e valoriza as vivências familiares (ponte entre a família e a escola)
- assegura-se do bem-estar (físico/emocional)
- valoriza a comunicação não-verbal na interação (expressão facial/corporal)

**Para a estimulação considere os seguintes indicadores:**

- sinceridade
- incentivo (apelo à ação)
- atitude de questionamento
- valoriza as opiniões/sugestões
- apresenta a atividade/tarefa de forma atrativa/apelativa.

**Para a autonomia considere os seguintes indicadores:**

- dá opiniões/sugestões
- diz o que quer fazer (manifesta escolhas)
- parte para a ação por iniciativa própria
- respeita o espaço do outro
- pára por iniciativa própria

De tudo quanto foi dito, fica claro que este estudo se centra na análise do empenhamento do educador, na interação adulto-criança, para a promoção de autonomia durante as rotinas. Com ele proponho-me:

-Observar o empenhamento do educador na promoção da autonomia ao longo das rotinas.

-Conhecer estratégias para o desenvolvimento da autonomia durante as rotinas.

## **2 - Fundamentação teórica**

Pareceu-me importante, para a realização deste trabalho, deter-me um pouco sobre os conceitos que estão no centro desta problemática. Assim, e a partir do geral para o particular, procurei clarificá-los para melhor compreender as ligações que estabelecem entre si.

As pesquisas bibliográficas que realizei centraram-se, num primeiro momento, nos próprios conceitos e na sua compreensão. Num segundo momento, centraram-se na relação que estabelecem entre si e, finalmente, no papel do educador na promoção da autonomia durante as rotinas.

### *2.1. Definição de conceito – rotina*

O dicionário de língua portuguesa do porto editora, define rotina como “ hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, prática constante”.

Gabriela Portugal considera a rotina um elemento fundamental em contexto pré-escolar, porque é uma ferramenta essencial na organização do tempo e do trabalho pedagógico, nas instituições de educação infantil, proporcionando à criança sentimentos de estabilidade e segurança, pela previsibilidade que gera. Pareceu-me, então, que a rotina surge como algo benéfico e necessário, não só para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária, mas também como algo determinante para o desenvolvimento da autonomia.

Em contexto pré-escolar, a rotina deve prever, a meu entender, pouca espera por parte das crianças, principalmente durante o período de higiene e alimentação. Logo, estes espaços podem ser aproveitados pelo educador, para que a criança possa realizar outras atividades, de forma autónoma, tendo livre acesso a espaços e materiais. A rotina deve oferecer às crianças momentos onde estas possam desenvolver as suas atividades preferidas.

A rotina manifesta nas crianças, muitas vezes, o prazer e a curiosidade, possibilitando momentos de alegria, amizade, segurança, respeito e socialização.

“Ao planejar, a criança está desenvolvendo atividades, tais como ouvir, falar, prever, sequenciar, resolver problemas, dar ideias, expor pensamentos e tomar decisões”. (Zabalza, 1998, p.188).

Sem planejar a rotina, o educador, abrirá margens para o tempo passar sem que nada de significativo seja proposto às crianças. A principal função da rotina é organizar o dia-a-dia, para aproveitar o tempo de forma significativa dando desta forma, sentido às aprendizagens de cada criança.

As crianças necessitam de estabilidade e esta necessidade é apoiada através de uma rotina diária, que ajuda a antecipar o que vão realizar a seguir. Ao conhecer a sequência de eventos, que se repete diariamente, a criança sente-se segura, com

autocontrolo.

Para finalizar o conceito de rotina, aplicada em contexto pré-escolar, podemos referir que estas são importantes, porque, tal com refere Gabriela Portugal “ Deve-se trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. São o dia-a-dia, as relações, as experiências, as mudas de fraldas, as refeições, o treino do controlo do esfíngico, o jogo, que contribuem para o desenvolvimento intelectual. Estas mesmas experiências ajudam a criança a crescer física, social e emocionalmente” (1998).

Desta forma, a rotina ajuda e prepara as crianças no desenvolvimento da confiança e da perseverança, qualidades indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia.

## 2.2. Definição de conceito – Autonomia

A palavra autonomia deriva dos termos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (regra ou lei) (Mogilka, 1999). Também é referida como “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores, vontade própria” (Academia das ciências de Lisboa, 2011, p.430).

Quando falamos em autonomia, este termo parece associado, muitas vezes, à liberdade de decisão, à vontade e determinação própria.

A palavra autonomia apresenta vários significados, várias definições e também verificamos vários campos teóricos que a estudam. Segundo Ryan e Deci (2000), autonomia é definida como o sentimento de que a pessoa é a origem dos seus comportamentos, de que é ela quem os determina, e inclui a capacidade para tomar decisões. Já Mogilka (1999) refere que a autonomia é “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outros: significa que aquele agente é capaz de se auto regular, de criar regras próprias que irão regular o comportamento individual. Para este autor, a autonomia é a capacidade e a escolha de agir por si situada em relação ao contexto e ao outro, pois como diz o autor; a liberdade de cada um “ só se realiza quando situada em relação ao contexto e ao outro, isto é autonomia” (Mogilka, 1999, p.66). Esta definição de autonomia liga-se com a origem da palavra, pois salienta a capacidade de auto-regulação.

Quando falamos de Deci e Ryan (2000), já verificamos que a palavra autonomia está ligada a uma determinação própria e com a capacidade de tomar decisões, algo que consideram ser uma necessidade universal.

Ainda que existam diferentes perspetivas sobre a palavra autonomia, não há dúvida que existe algo que as liga: a autonomia é agir por si, materializar a liberdade de ação/escolha. Todavia ela é exercida num contexto que é social e que implica,

assim, a articulação entre a liberdade/capacidade de determinação individual, (para a qual confiança e perseverança são fundamentais) e os constrangimentos exteriores.

### *2.3. O papel do educador na promoção da autonomia durante as rotinas.*

Um dos documentos que orienta a ação do educador, neste caso específico nas rotinas, são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), e segundo este “ 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...” (OCEPE; 1997, pag.42).

O educador tem, a este propósito, um papel fundamental, visto ser ele o promotor da rotina: é ele que organiza o tempo e a sequência dos diferentes momentos que integram a rotina, procurando adequá-la a cada faixa etária e cada grupo, para que ela se constitua como um elemento organizador do dia-a-dia das crianças em pré-escolar. Na medida em que ela permita antecipar/prever o que vai acontecer a seguir, proporcionando segurança e bem-estar, ela assume-se como um instrumento facilitador da sua independência, autonomia e socialização.

Assim sendo, podemos falar do papel do educador na promoção da autonomia, pois, parece que é justamente aqui que as rotinas surgem como instrumento à disposição do educador e com um papel fundamental na promoção da autonomia.

A tarefa de organizar a rotina surge, assim, como uma tarefa complexa que, implicando um conhecimento profundo do grupo de crianças a quem se dirige, deverá ter também subjacente a capacidade de envolver as crianças ao longo dos momentos que compõem a rotina.

O envolvimento da criança é fundamental, porque, segundo Ferré Laevers (2008), “se houver envolvimento, há sempre desenvolvimento”. Esta questão é bastante relevante tanto em creche como em jardim-de-infância. Cabe assim ao educador a tarefa de motivar/estimular a criança para que esta se implique de forma total nas tarefas que realiza, pois sentindo-se confiante e curiosa, ela estará disponível para procurar novos “desafios”, os quais se vão constituindo como contributos significativos para o desenvolvimento da sua autonomia.

Quando falamos do papel do educador na promoção da autonomia, surgem dois aspectos essenciais: a capacidade de organizar e gerir as rotinas e a capacidade de promover o envolvimento das crianças. Relativamente a este segundo aspeto, a estimulação e a sensibilidade, tal como Laevers as define, assumem-se como fundamentais.

No quadro que se segue, e tendo como base a rotina diária em contexto de

creche, procurarei, a partir da observação do comportamento de uma criança, fazer o cruzamento de tudo aquilo que referi, indicando para cada momento da rotina, a dimensão que, se assume como central ainda que isso não exclua a outra.

<b>Educador</b>		<b>Criança</b>
<b>Rotina</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Autonomia</b>
Acolhimento	Sensibilidade	Despede-se dos pais, pendura as suas coisas no cabide com o seu nome, toma iniciativa e vai brincar.
Reunião (no tapete)	Estimulação	Realiza pequenas tarefas/recados, espera pela sua vez, manifesta preferências, cumpre as regras, dá opiniões.
Atividades orientadas	Estimulação	Toma iniciativa para fazer o que lhe é proposto, procura realizar sozinho (a) e cumpre as instruções dadas pelo adulto.
Atividades livres	Estimulação	Cumpre as regras dadas pelo educador, brinca com diversos objetos, interage com os seus pares e depois arruma esses mesmos objetos.
Higiene	Sensibilidade	Procura realizar algumas tarefas sozinho (a), (ex. lavar as mãos sozinho (a)).
Refeição	Sensibilidade	Identifica o seu lugar, ocupa o seu lugar por sua iniciativa, come sozinho (a), bebe sozinho (a).
Sesta	Sensibilidade	Identifica o seu catre, calça/descalça os sapatos, coloca os sapatos no local indicado e adormece sozinho (a).

Quadro 8 – Manifestação de autonomia durante as rotinas/papel do educador

Este quadro sintetiza, de forma empírica, a forma como eu, enquanto observador participante fui compreendendo e estruturando as relações que se estabeleciam entre os elementos-chave da minha questão de pesquisa – rotina/autonomia/papel do educador. Importa, pois, realçar que este quadro não apresenta quaisquer resultados da pesquisa efetuada, mas é, antes, o ponto de partida, na medida em representa para mim o momento em que tudo fez sentido, onde todas as questões que foi pesquisando com vista à realização deste trabalho se

cruzaram de forma lógica. Foi a partir daqui que “encontrei o caminho a seguir”!

### **3. Recolha e análise de dados**

#### **3.1 Recolha**

A pesquisa que realizei para a elaboração deste relatório tem uma natureza qualitativa. Incide sobre as rotinas em contexto de creche e jardim-de-infância e com ela pretendi melhor compreender de que forma o empenhamento do educador, observado na perspectiva da estimulação e da sensibilidade, ao longo das rotinas, contribui para a promoção da autonomia das crianças.

Segundo Diehl (2004), “...os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinados problemas, além de nos permitirem interações de certas variáveis, compreendendo e classificando os diversos processos dinâmicos vividos pelos grupos, e ajudando, em maior número de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.”

Este trabalho pretende avaliar o papel das rotinas no desenvolvimento da autonomia da criança, no seu dia-a-dia, bem como o papel do empenhamento do educador na optimização dessas mesmas rotinas.

A recolha de dados necessária à realização deste trabalho de pesquisa foi feita nos próprios contextos de estágio onde realizei vinte registos de observação (anexo) – dez em creche e dez em jardim-de-infância – correspondentes a diferentes momentos de rotina em ambos os contextos.

No contexto de creche, a sala onde estagiei era a sala de um ano e meio, pelo que não existiam grandes diferenças de idade entre as crianças dessa sala.

Contudo, no contexto de jardim-de-Infância, tratava-se de um grupo homogéneo, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Desta forma, a variável idade era uma variável a ter em consideração, pois poderia introduzir desvios nos resultados deste estudo. Assim sendo, e com o objetivo de neutralizar o impacto que ele pudesse ter sobre os resultados, todas as crianças observadas tinham idades próximas.

#### **3.2 Análise dos dados**

As tabelas e os gráficos que se seguem resumem os dados recolhidos neste estudo.

**Dados recolhidos em contexto de creche, em relação aos níveis de sensibilidade e estimulação referente ao educador, e ao nível de autonomia referente à(s) criança(s).**

Observações	Nível de Sensibilidade	Nível de Estimulação	Nível de Autonomia
1	3	4	4
2	4	4	4
3	5	4	5
4	5	5	5
5	3	3	3
6	4	4	4
7	4	4	4
8	5	5	5
9	4	3	4
10	5	5	5

Quadro 9 – Níveis de sensibilidade, estimulação e autonomia em creche

### Sensibilidade

Indicadores para a obtenção dos níveis:

- 1 – afeto (tom de voz...contato físico...)
- 2 – responde/reage prontamente às solicitações/perguntas
- 3 – apela e valoriza as vivências familiares (ponte entre a família e a escola)
- 4 – assegura-se do bem-estar (físico/emocional)
- 5 – valoriza a comunicação não-verbal na interação (expressão facial/corporal)

**Representatividade dos 5 indicadores nas 10 observações feitas**

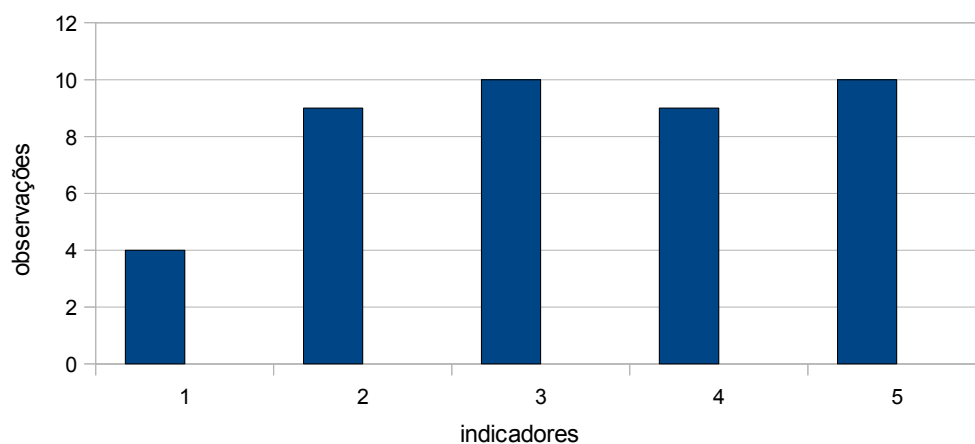


Gráfico 2 – Indicadores de sensibilidade em creche

### Estimulação

Indicadores para obtenção dos níveis:

- 1- sinceridade
- 2 – incentivo
- 3 – atitude de questionamento
- 4 – valoriza as opiniões/sugestões
- 5 – apresenta a atividade/tarefa de forma atrativa/apelativa

**Representatividade dos 5 indicadores nas 10 observações feitas**

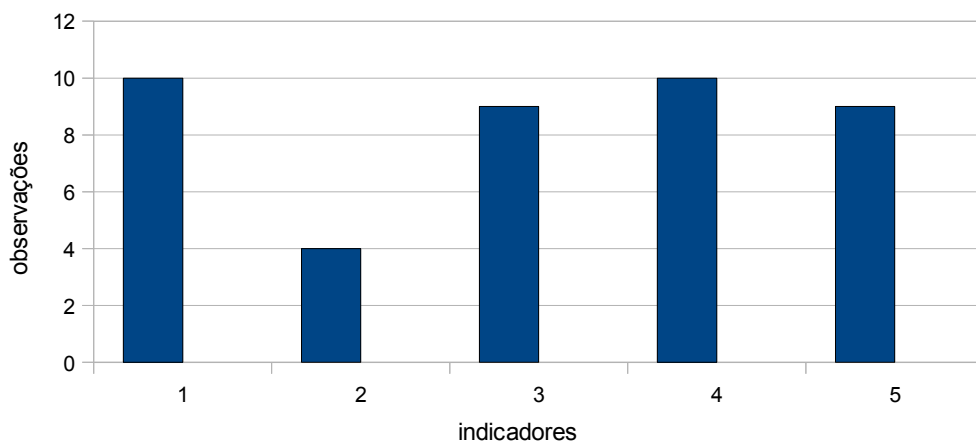


Gráfico 3 – indicadores de estimulação em creche

### **Autonomia**

Indicadores para obtenção dos níveis:

- 1 – dá opiniões/sugestões
- 2 – diz o que quer fazer (manifesta escolhas)
- 3 – parte para a ação por iniciativa própria
- 4 – respeita o espaço do outro
- 5 – pára por iniciativa própria

**Representatividade dos 5 indicadores nas 10 observações feitas**

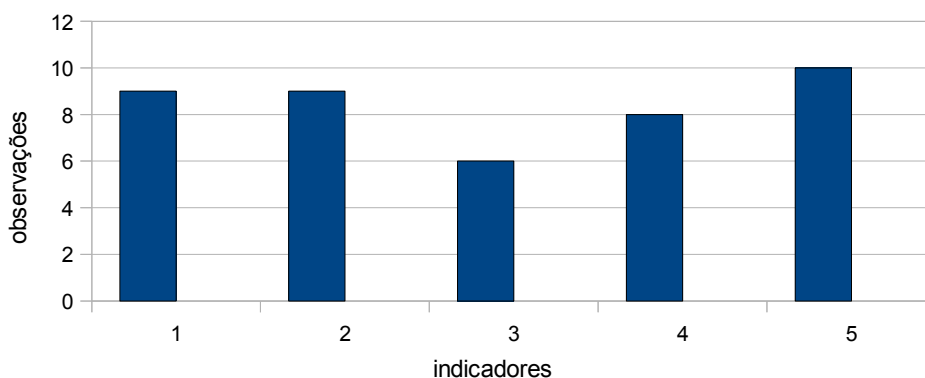


Gráfico 4 – indicadores de autonomia em creche

Como podemos verificar no quadro 9, relativo á amostra recolhida no primeiro

bloco de estágio, em creche, os níveis de sensibilidade e estimulação, apresentam-se, na sua maioria, com o nível 4 e 5, o que me permite concluir que o papel do educador esteve bastante presente, sendo muito significativo.

No contexto de creche, e no que respeita à sensibilidade, constatei que os indicadores menos presentes, como podemos ver no gráfico 2, foram, por ordem decrescente, o afeto, a resposta/reação pronta às perguntas/solicitações das crianças e a preocupação com o seu bem-estar físico/emocional.

Quando observamos o nível de estimulação presente neste quadro (9), podemos concluir que o nível predominante é o 4 (50%) e o indicador menos observado foi o incentivo. Para além deste e nas observações com nível 3, verificamos que a atitude de questionamento e a apresentação das atividade/tarefas de forma atrativa/apelativa foram as que estiveram em falta.

No que toca à autonomia, podemos concluir que o nível 4 é o predominante (50%), seguido do nível 5 e apenas numa das observações se verifica o nível 3. Podemos concluir que os indicadores em falta, foram em maior percentagem, – “partir para a ação por iniciativa própria”-, seguido do – “respeito pelo espaço do outro”.

A análise do quadro 9 permite estabelecer uma relação direta entre os níveis de sensibilidade e estimulação, por parte do educador, e o nível de autonomia, por parte da criança.

Dados recolhidos em contexto de jardim-de-infância, em relação aos níveis de sensibilidade e estimulação, referente ao educador e ao nível de autonomia referente à(s) criança(s).

Observações	Nível de Sensibilidade	Nível de Estimulação	Nível de Autonomia
1	4	4	4
2	5	5	5
3	4	5	5
4	5	5	5
5	3	3	4
6	3	3	4
7	4	4	1
8	3	3	NO
9	3	3	5
10	4	4	5

Quadro 10 – Níveis de sensibilidade, estimulação e autonomia em jardim-de-infância

### Sensibilidade

Indicadores para a obtenção dos níveis:

- 1 – afeto (tom de voz...contato físico....)
- 2 – responde/reage prontamente às solicitações/perguntas
- 3 – apela e valoriza as vivências familiares (ponte entre a família e a escola)
- 4 – assegura-se do bem-estar (físico/emocional)
- 5 – valoriza a comunicação não verbal na interação (expressão facial/corporal)

**Representatividade dos 5 indicadores nas 10 observações feitas**

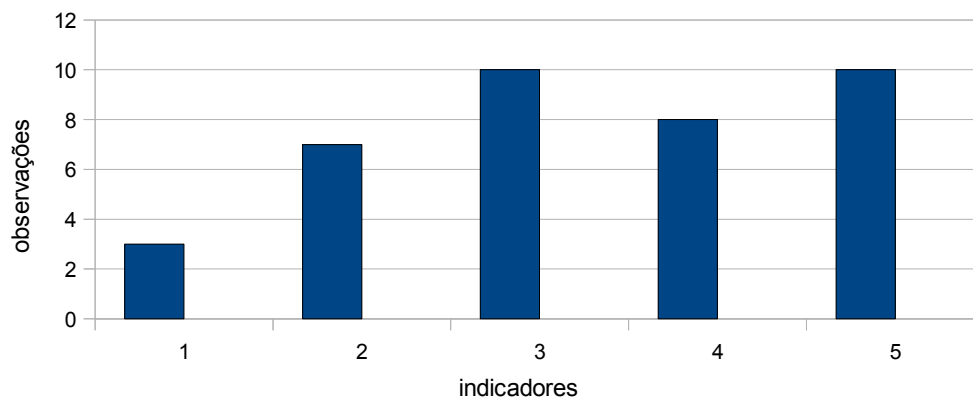


Gráfico 5 – indicadores de sensibilidade em jardim-de-infância

## Estimulação

Indicadores para obtenção dos níveis:

- 1- sinceridade
- 2 – incentivo
- 3 – atitude de questionamento
- 4 – valoriza as opiniões/sugestões
- 5 – apresenta a atividade/tarefa de forma atrativa/apelativa

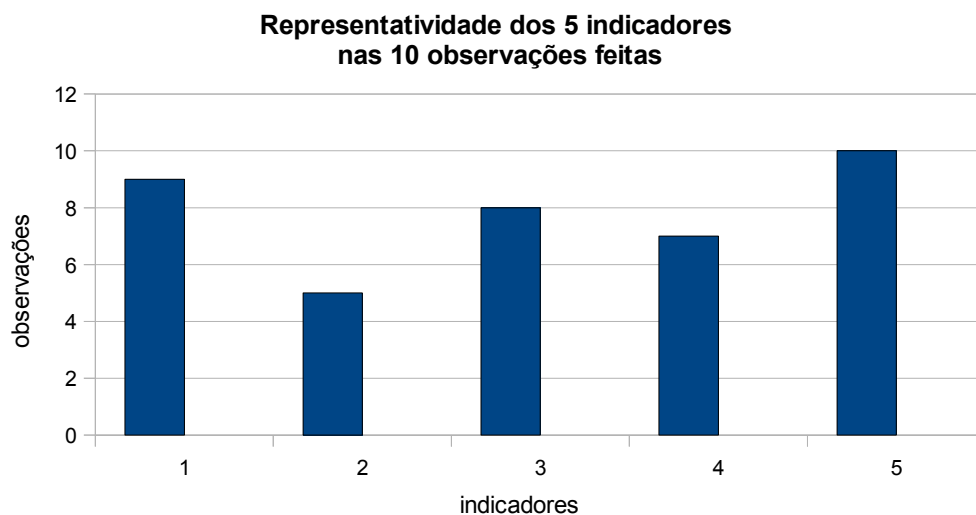


Gráfico 6 – indicadores de estimulação em jardim-de-infância

## Autonomia

Indicadores para obtenção dos níveis:

- 1 – dá opiniões/sugestões
- 2 – diz o que quer fazer (manifesta escolhas)
- 3 – parte para a ação por iniciativa própria
- 4 – respeita o espaço do outro
- 5 – pára por iniciativa própria

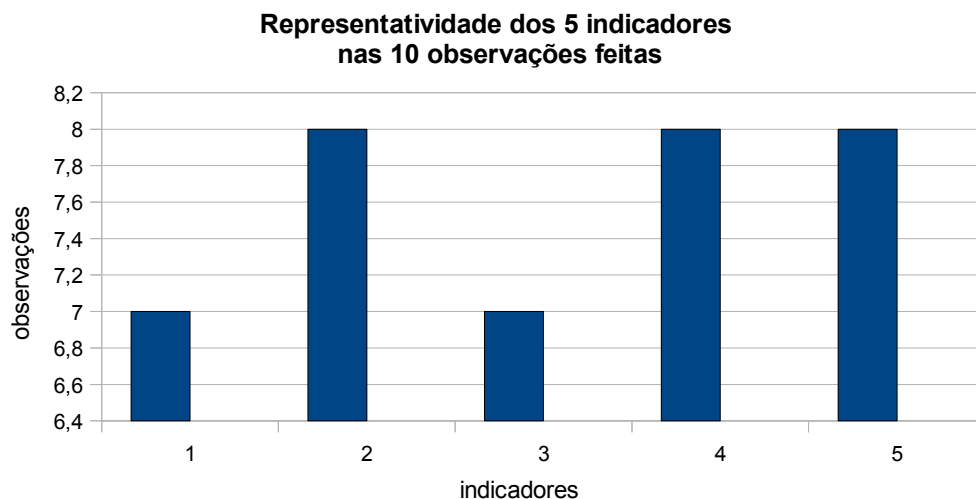


Gráfico 7 – indicadores de autonomia em jardim-de-infância

Ao analisar o quadro 10, referente ao segundo bloco de estágio, jardim-de-Infância, verifico, uma expressividade significativa no que respeita, quer à sensibilidade, quer à estimulação, do nível 3. Em relação à sensibilidade, pela ausência de afeto, de resposta/reação pronta às solicitações/perguntas das crianças e também pela preocupação no seu bem-estar físico/emocional.

No que toca à estimulação, o nível 3 verificou-se, por ordem decrescente de importância, pela falta de incentivo, pela falta de valorização das opiniões/sugestões, pela inexistência de uma atitude de questionamento e de sinceridade, por parte do educador.

Quando analisamos a autonomia, verificamos que o nível 5 predomina (50%), mas também nos salta à vista, os níveis 1 e NO presentes neste quadro. Apesar do empenhamento do adulto, expresso nos níveis 3 e 4 da sensibilidade e estimulação, não houve por parte da criança demonstração de autonomia.

De uma forma geral, verifica-se que, em ambos os casos, relativamente ao empenhamento do adulto, o nível 4, é o mais expressivo seguido do 5. Não posso deixar de referir que o nível 3 é mais significativo em contexto de jardim-de-Infância. Quanto aos níveis de autonomia a maior incidência é o nível 5.

### *3.3. Principais conclusões*

Através deste pequeno estudo e analisando as observações feitas, verifiquei que a autonomia não é aprendida. Ela é construída ao longo do desenvolvimento da criança, para a qual contribuem de forma determinante as suas experiências/vivências, bem como a ação do adulto (educador) enquanto facilitador/promotor de fatores indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia.

A rotina revelou-se, em ambos os contextos como um instrumento à disposição do educador com um papel preponderante, estes fatores são extremamente significativos na organização da ação educativa com vista à realização de aprendizagens.

Segundo Wallon, citado por Dantas (1992), “A autonomia possível ao sujeito, oscila entre os limites colocados pela biologia e aqueles construídos pela história humana, fonte dos conteúdos da mente” (p.107). Desta forma Wallon refere que a interação é o principal fator para o sujeito se construir.

Com a realização deste trabalho, foi possível compreender que a autonomia é um processo que se constrói ao longo do desenvolvimento do ser humano, e, sendo assim, desde muito cedo deve ser assumida como uma prioridade da ação educativa.

Este estudo permitiu, pois, constatar que em contexto de creche há uma relação muito direta entre os níveis de sensibilidade e estimulação por parte do adulto

e o nível de autonomia por parte da criança. Em 70% dos casos, como constatamos no quadro 9, essa correspondência é total.

É nos casos em que o indicador “afeto” é pouco visível que o nível de autonomia é mais baixo. A seguir ao “afeto”, são os indicadores “responde/reage às solicitações/perguntas” e “assegura-se do bem-estar físico e emocional”, que determinam níveis mais baixos de autonomia. Esta constatação remete-nos, forçosamente, para as questões de segurança e autoconfiança como “pilares” fundamentais na construção da autonomia. É aqui que o papel do educador é determinante: é um agente privilegiado na promoção da segurança e autoconfiança da criança. A falta destes dois “pilares”, terá repercussões ao nível do desenvolvimento da autonomia. Os resultados deste estudo parecem confirmar esta relação.

Ao fixarmo-nos no papel do educador, na perspetiva da estimulação, verificamos que o “incentivo” é o indicador menos presente, o que, a meu ver, parece uma contradição, pois, estimulação e incentivo estão intrinsecamente ligados. Contudo, este resultado não me surpreendeu, tendo em conta os resultados obtidos relativamente à sensibilidade. Parece-me que “confiança” é o elemento-chave em ambos os casos. A falta de incentivo, por parte do educador, pode revelar falta de confiança na criança.

Finalmente, em relação à autonomia, o indicador menos presente é o “parte para a ação por iniciativa própria”. Embora a idade das crianças seja, aqui, muito relevante, parece-me, contudo, que uma vez mais, a “confiança” está no centro da questão, pois esta “iniciativa própria” implica confiança para agir.

No que respeita o contexto de jardim-de-infância, o quadro 10 permite-nos constatar que a relação entre sensibilidade/estimulação (por parte do adulto) e autonomia (por parte da criança) não é tão direta como no caso de creche. Aqui, só 30% das situações observadas traduz uma correspondência total. Em 50% dos casos do nível de autonomia demonstrado pelas crianças é superior aos níveis de sensibilidade e estimulação por parte do adulto. Parece-me que a idade é um elemento fundamental para a justificação desta situação, à qual se junta o fator “família”, pois o contexto familiar ao nível da sensibilidade e da estimulação constitui um fator significativo.

Centrando-me agora na sensibilidade demonstrada pelo educador, também neste contexto o indicador menos expresso foi o “afeto”, seguido dos mesmos dois indicadores referidos a propósito da creche. O mesmo se verificou a propósito da estimulação. Também aqui, foi o “incentivo” que teve uma presença mais fraca.

Sendo assim, podemos levantar as mesmas questões que referimos a propósito da creche, no que respeita à promoção de segurança e de autoconfiança

das crianças. Mas aqui, ao contrário do que acontece na creche, estes fatores já não têm um reflexo tão relevante no que respeita à autonomia das crianças. Parece-me que o fator “idade” é, sem dúvida, o elemento diferenciador.

Já no que respeita à autonomia demonstrada pelas crianças nas atividades observadas, os indicadores menos presentes e em igualdade são “dá opiniões/sugestões” e “parte para a ação por iniciativa própria”, o que, a meu ver, nos remete novamente para a questão de autoconfiança e de segurança.

Assim sendo, parece-me legítimo, concluir que, em ambos os contextos, os fatores segurança e autoconfiança são determinantes para a construção da autonomia, e que o papel do educador é muito significativo na promoção dessa autonomia por via da sensibilidade e da estimulação, sobretudo, no que toca ao desenvolvimento da segurança e da autoconfiança, que constituem dois “pilares” fundamentais da autonomia.

Ora, as rotinas oferecem ao educador um leque alargado de situações/momentos nos quais a sensibilidade e a estimulação podem ser vivenciadas de diferentes formas, privilegiando, para cada um deles os indicadores que se assumem como preponderantes e mais significativos para o desenvolvimento da autonomia.

Segundo Barbosa (2006), “rotina é uma categoria pedagógica que os educadores/professores estruturam para desenvolver o trabalho quotidiano nas instituições.” Sendo assim as rotinas organizam a ação dos educadores e, de alguma forma, a sua visão própria de cuidar e educar.

Quando estabelecemos uma rotina, esta tem de ter uma estrutura coerente, capaz de proporcionar às crianças oportunidades múltiplas e diversificadas de aprendizagem e desenvolvimento e deve permitir interações diversificadas. Para além disto, uma rotina bem elaborada não pode deixar de tomar em consideração a idade das crianças e o contexto onde se inserem.

Sendo assim, a rotina assume-se como promotora da autonomia. O papel do educador é de extrema importância na promoção da autonomia das crianças, não só pela sua responsabilidade na definição e organização das rotinas, mas também pela forma como integra a “sensibilidade” e “estimulação” nos diferentes momentos que a compõem, tendo em vista o desenvolvimento de todos os fatores que, como vimos, contribuem para o desenvolvimento da autonomia.

#### **4. Reflexão final**

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, 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)

Este relatório é o culminar de um processo que se iniciou em contexto de creche, com o meu primeiro estágio de intervenção no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, que integra o Mestrado em Educação Pré Escolar, e o que se seguiu um outro, desta vez em contexto de Jardim-de-infância.

Esses estágios que realizei, foram fundamentais para a minha formação como futura educadora de infância: pela riqueza e diversidade de temáticas e problemáticas com que contactei, pela aquisição de conhecimentos e pelo sentido de articulação teoria/prática veio dar a uma série de questões que, até ai, não passavam, para mim, de pressupostos teóricos.

Hoje, reconheço que antes de passar por estes duas experiências de estágio pouco sabia, de fato, sobre estes dois contextos. Relativamente à creche, devo dizer que não sabia mesmo o que iria encontrar, o que me causou, inicialmente, alguma ansiedade e insegurança, que o apoio da educadora, o passar do tempo e a forma calorosa e espontânea como as crianças se relacionaram comigo permitiram ultrapassar. Refletir sobre a ação era, de início uma tarefa “quase impossível”!!

De fato, os meus receios iniciais eram muitos e senti-me muito perdida!

Como é que a educadora de creche conseguia trabalhar com estas crianças tão pequenas? Como é que conseguia realizar as atividades? E eu ? como é que iria conseguir fazê-lo?

Para a realização de atividades, formava pequenos grupos, distribuindo-os pelas mesas de trabalho com a ajuda da auxiliar, e conseguia que todas as crianças fizessem o seu trabalho sem nenhuma complicação. Não percebi logo qual era a regra para tal “sucesso”. Foi-me então explicado que, alguns são muito faladores, outros muito vagarosos e que dois dos rapazes não podiam juntar-se porque havia sempre problemas com os materiais de trabalho, etc. Percebi que isto implica conhecer muito bem as crianças que se tem na sala e tomar atenção aos pormenores do seu comportamento, pois só assim se podem tomar as decisões acertadas. Seria eu capaz de o fazer?

Para melhor perceber como se trabalha em pequenos e grandes grupos, pesquisei acerca deste tema. O modelo High/scope, chamou-me a atenção, relativamente a este e a outros assuntos.

Segundo ele “a chave para um tempo em pequenos grupos bem-sucedidos é a planificação de experiências que vão de encontro aos interesses das crianças e apoiem o seu desenvolvimento. Tanto quanto possível, as educadoras organizam cada grupo pequeno de forma a equilibrá-lo por sexo, idade e nível de energia, para que as crianças possam interagir com uma larga variedade de colegas. A educadora deve formar grupos, com base no conhecimento que possuem e daquilo que resulta melhor para uma criança particular”. (Mary Hohmann, David P. Weikart)

Por outro lado, ao ler que “o conceito de aprendizagem activa é o coração conceptual do modelo High/scscope que se apoia em quatro pilares críticos: a acção directa sobre os objectos, a reflexão sobre as acções, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação”. (Mary Hohmann, David P. Weikart).

Os meus receios sobre a minha capacidade de pensar e dinamizar atividades para crianças tão pequenas acentuaram-se. E como articular isto com a brincadeira? Li que, “a brincadeira é a linguagem natural da criança. É a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com outras crianças a compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente o seu egocentrismo característico; de solucionar os conflitos que surgem, tornando-se autónomas; de experimentar papéis, desenvolvendo as bases da sua personalidade, cabe à educadora proporcionar às crianças tempo para as brincadeiras”.

Não era claro, para mim, qual era a fronteira entre a brincadeira e as atividades que tinha que desenvolver com estas crianças de 1 ano e meio.

O medo de não conseguir a aceitação por parte das crianças, por aparecer ali de repente e invadir o seu espaço durou pouco. E, afinal, organizar o grupo durante as atividades revelou-se uma tarefa bem mais simples e gratificante que aquilo que imaginava. Devo dizer que com todas as atividades que coloquei em prática me senti realmente realizada. Gosto realmente deste contexto! Mas deparei-me com o problema do tempo de transição de uma atividade para outra e aprendi que nesta altura a rotina e o planeamento são muito importantes. Não adianta explicar a uma criança desta idade que tem de esperar que o colega acabe a tarefa para poder passar à seguinte, e realmente, eu não sabia que fazer com as crianças que acabavam primeiro. A educadora resolvia de imediato a questão, muito simples...mas

para mim não era! Mais uma vez, ao pesquisar, sobre este tema, desemboquei no modelo High/Scope.

“Para facilitar às crianças os tempos de transição comece por pensar nas necessidades que a criança de idade pré-escolar possui em aprender através da acção e de o fazer num clima de apoio; tenha uma rotina diária consistente; faça o mínimo de períodos de transição entre actividades; inicie de imediato as novas actividades; quando não é possível evitar o tempo de espera planeie formas de manter as crianças activamente entretidas. (Mary Hohmann, David P. Weikart)

Esta leitura fez-me parar, por instantes, presa à palavra rotina.

Questionava-me, desde o início, sobre o porquê daquele esquema diário que se repetia sempre com a mesma sequência. Parecia-me algo tão “militar”, tão limitador da brincadeira e da possibilidade da criança explorar livremente aquilo que a rodeava. Devo dizer que esta questão incomodava-me. Já tinha falado sobre ela com a educadora e com as professoras da ESES, mas não estava convencida!

E ao ler este, texto, aqui estava ela de novo! E um outro texto que li insistia nesta questão.

“O brincar, por exemplo, é uma rotina, as crianças sabem quando vão brincar, e a brincadeira é uma boa forma das crianças ganharem autonomia, durante o tempo de recreio ao ar livre: é brincadeira enérgica; oportunidades para brincadeiras sociais; um contexto de ar livre para aprender; são brincadeiras saudáveis, sem restrições, contacto com a natureza, uma oportunidade para a educadora conhecer melhor as crianças.” (Mary Hohmann, David P. Weikart)

Para mim era tudo novo. Nunca tinha trabalhado com crianças destas idades, e estava muito perdida. No entanto, o que mais me chamou a atenção foram as rotinas destas crianças. E aí começou a desenhar-se a minha questão: como desenvolver a autonomia durante as rotinas.

Comecei a ler mais sobre esta temática e vi que é valorizada por vários modelos, todos eles defendendo que as rotinas são muito importantes, pois são um elemento importante da educação infantil, por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade, segurança e autonomia.

Se o modelo High/Scope me tinha dado informação muito importante e convincente sobre esta questão, foi o modelo Reggio Emilia, o que me despertou mais atenção e o que me levou a pesquisar mais aprofundadamente acerca deste assunto.

É verdade que outros modelos, incluindo o já várias mencionado High/Scope, nos falam da importância de uma rotina bastante flexível, onde as crianças constroem vivências e se tornam autônomas. Mas o modelo Reggio Emilia exerceu algum fascínio em mim: a criança é encorajada a explorar o seu ambiente – o qual é organizado de forma a ser rico em possibilidades - e a expressar-se através de todas as suas “linguagens” – desenho, pintura, palavras, movimento, colagens, dramatizações, música, escultura, montagens – o que lhe possibilita inúmeras vivências simbólicas e de criatividade

Como é que esta aparente liberdade, que eu entendi como promotora de autonomia, de criatividade, de curiosidade se conciliava com a rotina que me parecia ter o efeito contrário? Estava definitivamente determinada em perceber esta questão da rotina.

Relativamente ao segundo estágio, em jardim-de-infância, as coisas já se passaram de forma bem diferente. A experiência e segurança adquiridas com o primeiro estágio fizeram com que estivesse entusiasmada e ansiosa por estagiar com crianças daquela faixa etária. Achava que com elas seria mais fácil trabalhar e “fazer coisas” devido à diferença de idade, embora a creche tivesse sido uma verdadeira revelação para mim: as coisas que aquelas crianças tão pequenas eram capazes de fazer!!

Como já tive oportunidade de referir, preparei-me de forma completamente diferente para este novo contexto. Li, perguntei, ouvi...não queria, de forma alguma voltar a viver a experiência de insegurança que tinha tido no primeiro estágio.

Iniciei este segundo estágio de forma confiante, reconhecendo contudo, que tinha muito para aprender, e determinada em aprofundar, neste contexto a questão da rotina e da sua importância na promoção da autonomia.

À partida pensava que, pela própria idade das crianças, o papel do educador na promoção da autonomia seria menos expressivo do que em contexto de creche.

Ao iniciar o estágio neste contexto percebi que a liberdade durante as rotinas é mais visível, é dado mais espaço à criança, bem como existe uma maior confiança por parte do adulto relativamente àquilo que a criança faz. De facto a idade aqui determina uma forma diferente do educador agir na promoção da autonomia, ou seja, a criança já é mais “independente” do adulto no que se refere ao desenvolvimento da sua autonomia.

Ao continuar as minhas leituras sobre esta questão, na perspetiva de melhor compreender a questão das rotinas na promoção da autonomia, em contexto de jardim-de-infância, encontrei um texto de Portugal e Laevers (2010), onde referem que trabalhar a autonomia implica ajudar as crianças na resolução dos seus problemas. Estas necessitam de referências, de estrutura, regras, rotinas e limites, e os comportamentos observados devem ser refletidos pelo educador.

Isto ajudou-me a perceber que o papel do educador continua a ser crucial, embora substancialmente se traduza numa atitude diferente relativamente às crianças em resultado da sua idade e do seu nível de desenvolvimento. Sendo mais autônomas do que em creche, implica por parte do educador um “olhar” mais personalizado relativamente a cada criança, que lhe permita identificar onde e como deve agir de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

Pareceu-me então que as rotinas são um elemento privilegiado para identificar necessidades e encontrar formas de agir adequadas que permitam ao educador ser um facilitador da autonomia.

Os estágios foram bastante gratificantes, na medida em que, com as experiências vividas adquiri novos conhecimentos, consolidei outros e desenvolvi competências que são essenciais para a minha formação enquanto profissional.

O estudo que realizei no âmbito deste relatório veio confirmar a importância das rotinas e do papel do educador na promoção da autonomia e, de alguma forma, veio confirmar a minha ideia anterior de que no jardim-de-infância a inter-dependência “papel do educador”- “desenvolvimento da autonomia” não é tão marcada como na creche.

Hoje percebo a necessidade de construir um percurso de reflexão sobre as práticas educativas a todos os níveis. Hoje percebo o significado da “atitude reflexiva” sobre a prática que ouvia sistematicamente na ESES.

Toda esta experiência, incluindo a tarefa dura de elaborar este relatório, me fez crescer como pessoa e profissional. Reconheço hoje, que o meu olhar sobre as coisas mudou: o óbvio, o aparente, o superficial já não me satisfazem.

Realizar este trabalho foi muito gratificante, pois ele apelou e implicou todo o meu percurso formativo. Percebo que a “atitude reflexiva”, que os professores mencionavam desde a licenciatura e que confesso, não percebia muito bem, implica a prática e o contacto com a realidade. Só no contacto direto com as crianças e com os

contextos que envolvem a sua educação é que fizeram sentido muitos dos conteúdos abordados em várias disciplinas ao longo dos últimos anos.

Os estágios de curta duração e de observação que fiz ao longo da licenciatura não permitem, na minha opinião, “sentir” a complexidade de ser educador.

Tenho consciência que a questão de pesquisa por que optei, constituiu, para mim, um verdadeiro desafio, pois implicou ser capaz de mudar completamente, e de forma convicta, a minha representação inicial sobre as rotinas: passei de uma opinião negativa sobre as rotinas por as entender limitadoras do espaço e da autonomia das crianças, para a convicção da sua importância para o desenvolvimento da autonomia e para o reconhecimento da importância do papel do educador na promoção desta autonomia, pela via do seu papel determinante na definição e organização dessas rotinas

## 5. Bibliografia

- CONNOLLY, J. A., & DOYLE, A. (1983). *Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers*. Developmental Psychology.
- Dicionário da língua portuguesa contemporânea da academia das ciências de Lisboa, Lisboa: Academia das ciências de Lisboa/ Editorial verbo, 2011
- Dicionário editora da língua portuguesa, 2009 – acordo ortográfico, Porto:Porto Editora, 2008
- DIEHL, António; Tatim. Denise Carvalho. Pesquisa em ciências sociais aplicadas; métodos e técnicas. São Paulo: Prentice – Hall.2004.
- ESTEVES,S. (2005) *A afectividade e a relação pedagógica. Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afectos!*. Cadernos de educação de Infância nº73, APEI; março, p.11-12
- FORMOSINHO, J. (1996.).*Modelos curriculares para a educação infantil*. Portugal: Porto Editora.
- HOHMANN,Mary, BANET, Bernard, WEIKART, David P. (1979) *A criança em acção*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David.P (1997) *Educar a criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- KAMII, CONSTANCE (1900), *A teoria de piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa.Instituto Piaget
- LAEVERS, F (1994), *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven University Press: Leuven
- LINO, D. (2007). *O projecto de Reggio Emilia*. In Júlia Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto. Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO(1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação
- MOGILKA,M. (1999) *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso*. Educação e Pesquisa.
- PORTUGAL,G. (1998) *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebe à creche*, Col.CIDInE. Porto Ed.

- PORTUGAL,G. (2000) *Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas*, *Infância e Educação*, nº1, Porto Ed, p.85-106.
- PORTUGAL. *Academia das ciências de Lisboa* (2011).
- POST, JACALYN, HOHMANN, Mary (2003) *Educação em bebes e em infantários*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- RYAN, R. M., e Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. *American Psychologist*.
- ZABALZA, M.A. *A rotina diária nas experiências-chaves do modelo*, por Dalila Brito Limão in:----*Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre; artemed, 1998.

**ANEXOS**