



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A IMPORTÂNCIA E O IMPACTO DAS ROTINAS NA CRECHE E NO JARDIM DE  
INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**CHEILA MÓNICA GONÇALVES MOUFARDA  
novembro de 2014**





**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A IMPORTÂNCIA E O IMPACTO DAS ROTINAS NA CRECHE E NO JARDIM DE  
INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Sob orientação da Professora Ana Simões**

**CHEILA MÓNICA GONÇALVES MOUFARDA  
novembro de 2014**

*“Vou-te dar um beijinho mágico.”* disse Aline.  
(Excerto da nota de campo de 31 de janeiro de 2014)

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, aos meus pais, pelas palavras de incentivo e por todo o carinho que me deram durante a Licenciatura e o Mestrado. Sem eles este percurso teria sido mais difícil. Obrigada por me ajudarem a concluir esta etapa.

À minha irmã, pelo apoio incondicional que me deu durante estes quatro anos. Pela força e encorajamento nos momentos de maior pressão.

À minha restante família e amigos pelo o apoio dado ao longo destes quatro anos.

Às minhas colegas de Licenciatura e Mestrado - Ana Pinto, Ana Raquel Fernandes, Maria Helena Nunes, Mariana Lopes e Tânia Martins – que me acompanharam neste percurso, e com as quais trabalhei ao longo deste tempo.

Aos meus colegas de estágio - Cheila Nogueira, Daniela Pinto e Pedro Duarte – pelos momentos de companheirismo e de partilha, que tornou esta fase muito mais enriquecedora.

Aos professores da ESELx, um obrigado pelos ensinamentos e pela disponibilidade demonstrada ao longo da minha formação.

À minha Professora Orientadora, Ana Simões pela compreensão e apoio ao longo destes meses.

Às Educadoras Cooperantes pela partilha de experiências e pela confiança que depositaram em mim, deixando que o seu grupo fosse também o “meu”.

À restante equipa dos centros de estágio, por onde passei, um obrigado pelas partilhas de conhecimentos, pelo incentivo e pelo carinho demonstrado.

Por fim, e não menos importante, aos “meus meninos”, com quem tive privilégio de realizar a minha prática, de partilhar os meus conhecimentos e de os levar a descobrir coisas novas. Obrigada por todo o carinho.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada, com a finalidade de obtenção de grau de mestre em educação pré-escolar. Vem na sequência da prática realizada nos contextos de Creche (cinco semanas) e de Jardim de Infância (treze semanas). Este relatório tem como principal objetivo a reflexão crítica e fundamentada das aprendizagens decorrentes da experiência vivida durante estas dezoito semanas.

Desta forma, no presente relatório, efetuo a caracterização de ambos os contextos, assim como apresento as intenções delineadas para cada grupo de crianças.

No decorrer da prática, em ambos os contextos, surgiu a problemática – A Importância e o Impacto das rotinas na Creche e no Jardim de Infância – que irei desenvolver no decorrer do presente relatório.

Primeiramente, apresento o conceito de rotina, na perspetiva de diversos autores, e refiro a sua importância. Posteriormente, apresento os tipos de rotina com os quais contactei no decorrer da minha prática, assim como menciono o papel do educador como impulsionador, devidamente fundamentado.

Refiro ainda o impacto que a “rotina” teve na minha prática, ou seja, que impacto a rotina teve nos grupos. Apresento as diversas situações vividas ao longo da intervenção, mostrando a “voz” das crianças e demonstro o que desenvolvi com os grupos sobre a rotina, durante a minha prática.

Cada educador tem a sua forma de trabalho e de levar cada criança a fazer novas descobertas, que contribuem para o seu desenvolvimento, e deve por isso refletir sobre o seu trabalho.

**Palavras-chave:** Criança, Rotina, Creche, Jardim de Infância

## **ABSTRACT**

This report comes within the course of Supervised Professional Practice, in order to obtain master's degree in early childhood education. Follows the practice performed in the contexts of Nursery (five weeks) and Kindergarten (thirteen weeks). This report aims to critical reflection and reasoned of learning arising from the experience during these eighteen weeks.

Thus, in this report, I make the characterization of these situations, as well as present the intentions outlined for each group of children.

During the practice, in both contexts, the problem arose - The Importance and Impact of the routines in the Nursery and Kindergarten - that will develop in the course of this report.

First, I present the concept of routine, from the perspective of several authors, and I mean its importance. Later, I present the routine types with which contacted in the course of my practice, as well as mention the educator's role as a catalyst, giving their reasons.

I also note the impact that the "routine" had in my practice, that is, the routine had impact in groups. Present the various situations experienced during the intervention, showing the "voice" of children and showing what I developed with the groups on the routine, during my practice.

Each teacher has his way of working and to take each child to discover new things that contribute to their development, and should therefore reflect on their work.

**Keywords:** Child, Routine, Importance, Impact, Nursery, Kindergarten

## ÍNDICE GERAL

	<b>Pág.</b>
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	V
ÍNDICE GERAL	Vi
ÍNDICE FIGURAS	Viii
ÍNDICE TABELAS	Ix
LISTA DE ABREVIATURAS	X
INTRODUÇÃO	1
<b>1. BILHETE DE IDENTIDADE DOS CONTEXTOS</b>	<b>4</b>
<b>1.1</b> Meio Envolvente e Contexto Socioeducativo	4
<b>1.2</b> Caracterização da Equipa Educativa da Creche e do JI	5
<b>1.3</b> Família das Crianças da Creche e do JI	6
<b>1.4</b> Grupo de Crianças da Creche e do JI	7
<b>1.5</b> Espaços Físicos, Materiais e Rotinas	9
<b>2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO NA CRECHE E NO JI</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b> Intenções para o grupo de Creche e de JI	12
<b>2.2</b> Intenções para a família e equipa educativa do grupo de Creche e de JI	17
<b>3. PROBLEMÁTICA - “A Importância e o Impacto das rotinas na Creche e no Jardim de Infância”</b>	<b>19</b>
<b>3.1</b> Rotinas – O(s) seu(s) conceito(s) e a sua importância	21
<b>3.2</b> Os diferentes tipos de Rotina	24
<b>3.3</b> O papel do educador como impulsionador da gestão do tempo, do espaço e do grupo de crianças	27
<b>3.4</b> O Impacto na minha prática: o processo vivido	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	46



## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Área do Tapete (Fotografia Própria)	9
Figura 2. Mapa das tarefas da sala de JI (Fotografia Própria)	28
Figura 3. Mapa das Presenças da sala de Creche (Fotografia Própria)	32
Figura 4. Mapa Dias da Semana da sala do JI (Fotografia Própria)	33
Figura 5. Mapa das Presenças da sala do JI (Fotografia Própria)	33
Figura A1. Gráfico de Idades dos pais do grupo de creche, por faixa etária (Elaboração Própria).	52
Figura B1. Gráfico da Estrutura Familiar do grupo de Creche, por tipo de estrutura, (Elaboração Própria)	53
Figura C1. Gráfico de Idades dos pais do grupo de JI, por faixa etária (Elaboração Própria)	55
Figura E1. Gráfico da Estrutura Familiar do grupo de JI, por tipo de estrutura, (Elaboração Própria)	57
Figura J1. Desenho de uma criança do grupo de JI (Fotografia Própria)	62
Figura K1. Planta da Sala Sol I (Elaboração Própria)	63
Figura K2. Planta da Sala Sol II (Elaboração Própria)	64
Figura L1. Planta da sala de JI (Elaboração Própria)	67

## ÍNDICE DE TABELAS

	<b>Pág.</b>
Tabela 1. Exemplo de Rotina Diária com estrutura simples (Elaboração Própria)	24
Tabela 2. Rotina Semanal da sala de Creche em que realizei a PPS (Elaboração Própria)	25
Tabela C1. Quadro com a idade dos pais de cada criança (Elaboração Própria).	54
Tabela D1. Quadro com as habilitações escolares dos pais do grupo de JI (Elaboração Própria).	56
Tabela F1. Nacionalidade dos pais do grupo de Creche e JI (Elaboração Própria)	58
Tabela G1. Quadro com as idades e datas de nascimento das crianças do grupo de Creche (Elaboração Própria)	59
Tabela H1. Características do grupo de Creche e do grupo de JI (Elaboração Própria)	60
Tabela I1. Quadro com as idades das crianças do grupo de JI (Elaboração Própria)	61
Tabela M1. Quadro com o Dia-tipo da Sala de Creche (Elaboração Própria)	70
Tabela M2. Quadro com o Dia-tipo da Sala de JI (Elaboração Própria)	71
Tabela N1. Exemplo do Mapa de Tarefas da Sala do JI (Elaboração Própria)	72

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>AAAF</b>	Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família
<b>AEC</b>	Atividades de Enriquecimento Curricular
<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>IPSS</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social
<b>JI</b>	Jardim de Infância
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PPS</b>	Prática Profissional Supervisionada
<b>PPSS</b>	Projecto Pedagógico Sala Sol

## INTRODUÇÃO

O seguinte relatório é o resultado da Prática Profissional Supervisionada numa sala de Creche e numa sala de Jardim de Infância, por forma a apresentar o trabalho realizado ao longo destes meses de um modo reflexivo e fundamentado.

Este relatório decorre de cinco semanas de prática numa sala de Creche, com crianças entre os 29 e os 36 meses, e de treze semanas de prática numa sala de JI, com crianças entre os 3 e os 6 anos, em instituições do concelho de Lisboa. No início da prática em cada contexto, uma semana era para observação, ou seja, para conhecer o contexto: o grupo, as rotinas, o ambiente educativo, a equipa, ... Segundo Lino (1998), a forma “como o espaço está organizado reflecte as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (p.107). Para estruturação das intenções que delinee para a minha prática, em ambos os contextos, foi importante ter em consideração as características dos contextos educativos.

Para a realização deste trabalho, recorri a diferentes métodos e técnicas de recolha de informação (roteiro metodológico). Desta forma, através de uma abordagem de natureza qualitativa, utilizei como técnicas a observação direta (participante e não participante), e indireta (pesquisa e análise documental). Recorri a diferentes instrumentos: notas de campo, registos escritos (reflexões diárias e semanais) e registos fotográficos. Em todo o procedimento de recolha de dados, tive sempre em consideração a ética na investigação com as crianças (Tomás, 2011), e a preocupação de salvaguardar o anonimato e confidencialidade dos dados obtidos (consentimento e assentimento informados). Desta forma, no decorrer do presente trabalho, qualquer nome que utilizei para referir as instituições onde realizei a minha prática ou para referir as crianças, são fictícios. É importante referir que os nomes escolhidos para as instituições foram escolhidos juntamente com os meus colegas de estágio. No que refere aos nomes das crianças, no caso da creche, foram escolhidos por mim, no caso do JI, foram escolhidos pelas próprias crianças. As fotos aqui apresentadas foram tiradas com o consentimento das educadoras, famílias e crianças, sendo que nenhuma mostra o rosto de nenhum interveniente por forma a não os identificar.

O presente documento está dividido em **Quatro Capítulos** diferentes articulados

entre si.

O primeiro Capítulo, **Bilhete de Identidade dos Contextos**, é o capítulo dedicado à caracterização dos dois contextos socioeducativos, tendo em conta: o meio envolvente, a equipa educativa, a família das crianças, o grupo de crianças, ... Desta forma, este capítulo, encontra-se subdividido em cinco subcapítulos: 1.1 Meio Envolvente e Contexto Socioeducativo; 1.2 Caracterização da Equipa Educativa da Creche e do JI; 1.3 Família das Crianças da Creche e do JI; 1.4 Grupo de Crianças da Creche e do JI; 1.5 Espaços Físicos, Materiais e Rotinas.

O segundo Capítulo, **Identificação e fundamentação das intenções para a ação na Creche e no JI**, diz respeito à apresentação, fundamentada, das intenções delineadas para ambos os contextos tendo em conta a caracterização de cada contexto, apresentada no primeiro capítulo. Este capítulo, está subdividido em dois subcapítulos: 2.1 Intenções para o grupo de Creche e de JI; 2.2 Intenções para a família e equipa educativa do grupo de Creche e de JI. Desta forma, no primeiro subcapítulo, Intenções para o grupo de Creche e de JI, apresento as intenções delineadas para ambos os grupos de crianças, no segundo subcapítulo, Intenções para a família e equipa educativa do grupo de Creche e de JI, apresento as intenções delineadas para a família e equipa educativa de cada grupo.

O terceiro Capítulo, **Problemática - “A Importância e o Impacto das rotinas na Creche e no Jardim de Infância”**, representa a “porção” mais “importante” deste relatório, a problemática escolhida para aprofundamento. Neste capítulo descrevo como surgiu esta problemática durante a minha PPS, como a “desenvolvi” em ambos os contextos e como a irei apresentar ao longo do relatório. Este capítulo encontra-se subdividido em quatro subcapítulos: 3.1 Rotinas – O(s) seu(s) conceito(s) e a sua importância; 3.2 Os diferentes tipos de Rotina; 3.3 O papel do educador como impulsionador da gestão do tempo, do espaço e do grupo de crianças; 3.4 O Impacto na minha prática: o processo vivido.

No subcapítulo, Rotinas – O(s) seu(s) conceito(s) e a sua importância, apresento o conceito de rotina mais generalizada (comum) e no âmbito da educação de infância, com a devida fundamentação. Refiro ainda a importância da mesma em qualquer sala de atividades, seja de creche ou de JI, na perspetiva de diversos autores e na minha.

No subcapítulo, Os diferentes tipos de Rotina, “apresento” os diferentes tipos de

rotina com as quais contactei durante a minha prática.

No subcapítulo, O papel do educador como impulsionador da gestão do tempo, do espaço e do grupo de crianças, refiro o papel do educador na organização da rotina, como impulsionador.

No último subcapítulo, O Impacto na minha prática: o processo vivido, apresento o impacto que a rotina teve em ambos os grupos com que realizei a minha prática. Apresento o que desenvolvi com o grupo tendo em conta a problemática.

O quarto e último Capítulo, **Considerações Finais**, apresenta as minhas apreciações sobre o trabalho que desenvolvi ao longo do meu percurso académico (licenciatura e mestrado), mas mais propriamente neste último ano. Apresento todas as dificuldades e aprendizagens que me ajudaram a construir a minha identidade profissional. Neste capítulo reflito sobre o que vivi nestas últimas dezoito semanas de prática.

Faço ainda uma síntese da problemática que desenvolvo ao longo do terceiro capítulo.

## **1. BILHETE DE IDENTIDADE DOS CONTEXTOS**

No presente Capítulo, farei a caracterização das duas instituições onde decorreu a minha prática, a “Creche e JI Monte Alegre”<sup>1</sup> e a “EB1/JI Vela Verde”<sup>2</sup>, assim como dos grupos de crianças com os quais intervim.

Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), a criança tem um papel muito ativo no meio que a envolve. Segundo Tomás (2008), “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças.” (p.391). Desta forma, é importante conhecermos as características do grupo e do meio que o envolve. Assim sendo, para a realização da caracterização, os dados foram obtidos através da observação direta (notas de campo, registos diários, reflexões,...), da consulta dos documentos disponibilizados (pelas educadoras e instituição) e de informações fornecidas pelas educadoras. Os nomes utilizados para referir as instituições e as crianças são fictícios, de forma a manter a confidencialidade dos dois contextos em que intervim.

### **1.1 Meio Envoltente e Contexto Socioeducativo**

Ambos os estabelecimentos em que realizei a minha prática pertencem ao concelho de Lisboa e encontram-se numa zona acessível no que respeita a transportes públicos.

Tanto em redor da Creche como do JI existem zonas relvadas e locais passíveis de visitas pelas crianças (estabelecimentos comerciais e culturais). É importante poder usufruir do espaço que abrange os estabelecimentos, pois desta forma, a sala de atividades torna-se uma pequena comunidade cultural. (Vasconcelos, 1997).

Com base nos dados recolhidos, a “Creche e JI Monte Alegre” foi inaugurada a 1 de dezembro de 1878, tendo sido mandada construir por D. Maria Pia de Sabóia, com o objetivo de receber crianças com menos de 4 anos. A 14 de dezembro de 1930 é doada à instituição que agora a gere, tendo sofrido remodelações em 1957 mantendo o seu aspeto até à atualidade, sendo uma IPSS, com as valências de Creche (5 salas) e JI (2 salas). Está aberta de segunda a sexta-feira das 8h às 18h30.

---

<sup>1</sup> Nome fictício, escolhido por mim e pelo meu colega de estágio.

<sup>2</sup> Nome fictício, escolhido por mim e pelos meus colegas de estágio.

A “EB1/JI Vela Verde” pertence à rede pública estando inserida no Agrupamento de Escolas Oriente<sup>3</sup>. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, a instituição foi construída há cerca de 40 anos. Apresenta as valências de JI (4 salas) e de 1º Ciclo (10 salas), funcionando de segunda a sexta-feira das 8 horas às 19 horas.

Ambos os estabelecimentos apresentam dois pisos e uma zona exterior para os momentos de recreio, assim como um refeitório e espaço interior para atividades físicas.

No caso da Creche, na construção do currículo de Creche têm por base o Modelo de Educação Experimental (Projecto Pedagógico Sala Sol, 2013). No caso do JI, o estabelecimento não tem uma metodologia específica.

## **1.2 Caracterização da Equipa Educativa da Creche e do JI**

Segundo Rinaldi (1994), “o desenvolvimento da equipa educativa é visto como um veículo indispensável, através do qual é possível melhorar a qualidade de interacção com as crianças e entre os adultos.” (citado por Lino, 1998, p. 118). Deste modo, para uma boa prática na sala de Creche ou JI, é necessário que os elementos da equipa trabalhem “em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 129).

Na sala de Creche, a equipa educativa era composta por uma educadora<sup>4</sup> e por duas auxiliares de educação<sup>5</sup>. A educadora acompanhava o grupo desde a sala de berçário até ao pré-escolar. O facto de o grupo se manter sempre com a mesma educadora no seu percurso institucional, no estabelecimento, desenvolve “um sentimento de bem-estar e de pertença para todos os envolvidos” (Post & Hohmann, 2003, p. 300). Tanto a educadora como as auxiliares de educação seguiam os princípios do Modelo High-Scope, por se tratar do modelo escolhido pelo estabelecimento para a construção do currículo de Creche, aspeto bastante importante para o decorrer da minha prática.

Na sala do JI, a figura adulta que se encontrava sempre presente com o grupo era a educadora<sup>6</sup>. Existiam 3 assistentes operacionais<sup>7</sup> para as 4 salas que compunham o JI.

---

<sup>3</sup> Nome fictício, escolhido por mim e pelos meus colegas de estágio.

<sup>4</sup> Que trabalha no estabelecimento há sete anos.

<sup>5</sup> Designação utilizada pelo estabelecimento.

<sup>6</sup> Trabalha no JI há cinco anos.

<sup>7</sup> Designação utilizada pelo estabelecimento.

Deste modo, as assistentes operacionais iam passando pelas diversas salas em horários específicos e dias específicos, ficando por vezes uma das salas sem assistente operacional. Este aspeto era bastante importante, pois a educadora ficava muitas vezes sozinha com o grupo. A educadora acompanha o grupo desde a sua entrada no JI até à saída para o 1º ciclo, o que “permite que as crianças e as suas famílias estabeleçam elos de relação estáveis com a educadora” (Post & Hohmann, 2003, p. 300). Existia ainda uma educadora que realizava trabalho de apoio com todas as crianças de 5 anos do JI, que apresentavam mais dificuldade. A educadora não seguia nenhuma metodologia específica, contudo era possível observar algumas influências do Movimento da Escola Moderna, através dos diversos quadros de registo existentes na sala<sup>8</sup>.

### **1.3 Família das Crianças da Creche e do JI**

Em qualquer profissão que envolva o contacto direto com crianças, é importante conhecermos e compreendermos o contexto familiar em que a criança está inserida. Para o educador, é importante realizar a caracterização das famílias das crianças do grupo, de modo a ajustar a sua prática às carências e necessidades de cada criança, e a perceber “algumas características . . . dos contextos familiares das crianças” (Coutinho, 2010, p.35).

No que se refere ao grupo de Creche, as idades dos pais encontravam-se entre os 21 e os 52 anos, sendo que a maioria encontrava-se entre os 30 e os 39 anos (c.f. Anexo A, Figura A1). No que respeita às habilitações escolares dos pais das crianças do grupo de creche, não disponho de qualquer tipo de informação. Já no que refere à situação profissional, metade encontrava-se a trabalhar e a outra metade estava desempregada (PPSS, 2013). Ao nível da condição social é possível afirmar que a maioria pertencia ao nível socioeconómico Baixo ou Médio/Baixo<sup>9</sup>. Ao nível da estrutura familiar<sup>10</sup> das crianças do grupo, podemos afirmar que era predominantemente nuclear ou monoparental (c.f. Anexo B, Figura B1).

---

<sup>8</sup> Presenças, Tempo, Tarefas, ...

<sup>9</sup> Informação veiculada pela educadora.

<sup>10</sup> Estrutura familiar nuclear: vive com o pai, a mãe e os irmãos; Estrutura familiar mono-parental: vive só com um dos pais; Estrutura familiar alargada: várias gerações.

Relativamente ao grupo de JI, a idade dos pais situava-se entre os 25 e os 50 anos, estando a sua maioria entre os 30 e os 39 anos (c.f. Anexo C, Tabela C1 e Figura C1). Ao nível das habilitações escolares a maioria apresentava ou 3º Ciclo de escolaridade (11), ou Secundário (11), ou a Licenciatura (10) (c.f. Anexo D, Tabela D1). No que respeita à situação profissional apenas oito estavam desempregados, sendo que dois deles eram o pai e a mãe (casal) da mesma criança. No que concerne à condição social das famílias, a maioria apresentava um nível socioeconómico Médio<sup>11</sup>. Ao nível da estrutura familiar era predominantemente nuclear (c.f. Anexo E, Figura E1).

Tendo em conta a nacionalidade dos pais, quer da Creche quer do JI a maioria era de nacionalidade Portuguesa (c.f. Anexo F, Tabela F1).

Através desta caracterização, também era possível perceber como envolver as famílias, em contexto de sala, aspeto bastante importante para as duas educadoras, pois qualquer família ou sociedade tem algo de extraordinário a oferecer (Hendersen, Mapp, Jonhson & Davies, 2007). A participação da família nas atividades da sala é outro aspeto a ter em conta na caracterização das famílias. No que refere à participação das famílias do grupo da Creche, tendo em conta o que vem mencionado no PPSS (2013) e na minha observação, esta era bastante notória, pois demonstravam uma grande adesão às atividades, passeios e à realização de trabalhos. No que respeita às famílias do grupo de JI, e tendo em conta o que referiu a educadora e o que observei, considero que a participação era bastante positiva, tendo em conta que os pais não entravam na sala<sup>12</sup>. Esta participação era bastante evidente através da realização de pequenos trabalhos com os seus educandos, quando eram pedidos ou não, e através da comparência em atividades e dias festivos<sup>13</sup>.

## **1.4 Grupo de Crianças da Creche e do JI**

Segundo Ferreira (2004), qualquer criança é detentora “de uma experiência social única”, o que faz com que ela seja diferente de todas as outras (p.65). Ao caracterizarmos o grupo, estamos a observar as diferenças de cada um e os aspetos que

---

<sup>11</sup> Informação referida pela educadora cooperante.

<sup>12</sup> Por ordens do estabelecimento, as famílias só podem entrar no JI em datas festivas.

<sup>13</sup> Dia da mãe, Festa final do ano, Aniversários, ...

têm em comum, de modo a ajustar a nossa prática aos seus interesses.

O grupo de creche era um grupo homogéneo no que respeita à idade (c.f Anexo G, Tabela G1), e era composto por 16 crianças. A grande maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa (14) e frequentava a creche desde o ano passado (c.f. Anexo H, Tabela H1). Ao nível das características de desenvolvimento do grupo de Creche, era possível verificar através da observação, que a maioria das crianças do grupo “assumiam-se” ainda bastante egocêntricas, aspeto esperado para a idade, pois como referem Brazelton e Greenspan (2004), as crianças nesta idade consideram “as suas prioridades mais importantes” (p.241). Encontravam-se ainda na fase da aquisição da linguagem verbal, expressando-se através de frases simples; contudo, algumas crianças verbalizavam pouco ou quase não falavam<sup>14</sup> (PPSS, 2013). Ao nível do desenho, começavam a mostrar alguma intencionalidade<sup>15</sup>, pois como refere Luquet (s.d.) o primeiro desenho intencionado surge por volta dos dois anos e meio (citado por Debiene, 1977). Na componente motora, o grupo mostrava grande destreza, agilidade e equilíbrio, e na motricidade fina, as crianças do grupo já eram capazes de manipular os objetos de diferentes formas. A autonomia era um aspeto bastante evidente no grupo, principalmente na ida à casa de banho e no momento das refeições. A interação entre pares não era ainda muito evidente, as brincadeiras ocorriam mais em paralelo, contudo em alguns momentos era possível observar brincadeiras em conjunto. O seguinte exemplo demonstra isso mesmo:

A ‘Joana’ e a ‘Aline’ encontravam-se na área da casinha, na zona do quarto sentadas em cima da cama. “*Vou mudar de canal. Vou mudar para o Mickey.*” dizia ‘Joana’ enquanto apontava com um comando para parte de trás de um móvel. A ‘Aline’ repetia o gesto com outro comando (Excerto da nota de campo de 28 de janeiro de 2014)”.

A interação com os adultos era mais evidente, sendo possível observar a criança a imitar os gestos do adulto ou a procurá-lo para determinada tarefa/brincadeira.

O grupo de JI era um grupo heterogéneo no que respeita à idade (c.f. Anexo I, Tabela I1), aspeto a ter em conta na planificação das diversas atividades, e composto por 23 crianças, sendo que metade já frequentava o JI o ano passado. Todas as crianças

---

<sup>14</sup> Aspeto que preocupa os adultos da sala.

<sup>15</sup> Garatuja organizada.

do grupo tinham nacionalidade portuguesa (c.f. Anexo H, Tabela H1). O grupo de JI, tendo em conta as características de desenvolvimento<sup>16</sup>, ao nível da linguagem e ao nível motor a grande maioria encontrava-se dentro dos parâmetros que eram esperados para cada idade (3, 4 e 5 anos). Das crianças de 5 anos, três delas estavam a ter reforço educativo com outra educadora<sup>17</sup> como preparação para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao nível do desenho da figura humana, verificava-se que algumas crianças desenhavam ainda de uma forma elementar/simplificada (c.f. Anexo J, Figura J1). De forma geral, o grupo mostrava ser bastante autónomo, quer fosse na realização das tarefas, na ida à casa de banho ou durante as refeições. A interação entre pares era bastante evidente, tanto em momentos de brincadeira livre, como momentos de trabalho nas mesas ou em grande grupo no tapete. As crianças procuravam os seus amigos para partilhar esse momento, fosse menino ou menina, da mesma idade ou diferente. A interação com os adultos, era igualmente positiva, fosse com a educadora e as assistentes operacionais, fosse com um adulto novo na sala, procurando-os normalmente para contarem acontecimentos, colocarem questões, resolverem problemas, ...

### 1.5 Espaços Físicos, Materiais e Rotinas

A sala de Creche era composta por dois espaços (c.f. Plantas em Anexo K). A Sala Sol I era mais pequena e com menor iluminação, com apenas 2 janelas (PPSS, 2013). Estava organizada por áreas: a área



Figura 1. Área do Tapete (Fotografia Própria)

do tapete (Figura 1) para os momentos de grande grupo, marcação de presenças, aconchego e tranquilidade e a área central da sala, onde existia uma enorme mesa com cadeiras, para o momento do acolhimento e reforço da manhã e atividades. Existia ainda uma área com livros, placars com trabalhos das crianças e armários com materiais de fácil acesso para as crianças. Como refere Post e Hohmann (2003), os materiais devem ser dispostos “de maneira a que as crianças possam escolher aquilo que desejam explorar e com que querem brincar” (p.143).

<sup>16</sup> Informação obtida através da observação direta e de observações efetuadas pela educadora.

<sup>17</sup> Ao nível da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A Sala Sol II era mais ampla e com mais iluminação natural. Estava delimitada por dois espaços: a área da casinha/mercearia/faz de conta e a área de jogos de construção/encaixe/garagem/quinta. Era utilizada pelo grupo no momento de repouso, existindo por isso um armário com o mobiliário necessário para este momento. No que refere à higiene das crianças, as fraldas e os toalhetes eram fornecidos pelos pais. Aquando das entradas e saídas das crianças do estabelecimento, o familiar que a acompanhava assinava um documento, registando a hora, que se encontrava na sala (c.f Anexo K, com uma caracterização mais pormenorizada).

No que respeita à Sala do JI (Planta em Anexo L), esta era bastante ampla, iluminada e tinha acesso direto ao exterior (recreio) e ao interior. Encontrava-se dividida em áreas, entre elas a da Casinha, a da Garagem e do Tapete. Segundo Oliveira-Formosinho (1998), a divisão da sala por áreas, “promove a escolha da criança”, assim como permite “experienciar o Mundo de diversos ângulos” tornando essa experiência uma aprendizagem activa (p.69). Na sala encontrávamos ainda diversos placars com trabalhos das crianças. A área do tapete era utilizada para os momentos de grande grupo (leitura de histórias, conversas ...). Era nesta área que se efetuavam os registos diários (Presenças, Tarefas, Tempo ...), nas tabelas afixadas no quadro à altura das crianças. De acordo com Vasconcelos (1997), estas tabelas ajudam as crianças a tomar consciência “de que fazem parte de um grupo e de que é importante para elas ir à escola regularmente” (p. 125). No centro da sala encontrava-se um conjunto de mesas, utilizadas para: a realização de trabalhos, reforço da manhã, brincadeiras livres, entre outros. No que respeita, à entrada e saída das crianças do estabelecimento, os familiares não entravam na sala, ficavam apenas ao portão da escola (c.f Anexo L, com uma caracterização mais pormenorizada).

No que respeita, à rotina diária do grupo, tanto de Creche como do JI, as Tabelas com os Dias-Tipo encontram-se em Anexo M (Tabela M1 e M2). As atividades do grupo da creche iniciavam-se às 10 horas e terminavam às 16 horas. As do grupo do JI iniciavam-se às 9 horas e terminavam às 15 horas e 15 minutos. Após este horário, o grupo ficava com as monitoras da AAAF<sup>18</sup>.

Na creche, o dia do grupo começava com a reunião na mesa, enquanto tomavam o

---

<sup>18</sup> Designação referida pela educadora cooperante.

reforço. As atividades realizavam-se após reunirmos no tapete, contudo por vezes iniciavam-se durante o reforço, de acordo com o interesse do grupo. Como referem Post e Hohmann (2003) e Figueira (1998), a rotina diária em creche deve ser previsível, mas ao mesmo tempo flexível. No que confere ao JI, o dia começava com os registos diários, contudo, mais uma vez era notória a flexibilidade, sendo possível por vezes colocar essas tarefas para mais tarde, se houvesse necessidade de fazê-lo e se as crianças assim o pretendessem.

## **2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO NA CRECHE E NO JI**

Neste Capítulo, apresentarei as intenções para a ação que delineei em Creche e JI, tendo em conta as características do contexto e do grupo, apresentadas anteriormente no Capítulo I.

O educador de infância, durante a sua prática, deve estimular as crianças à obtenção e à pesquisa de conhecimentos, bem como incentivar a aprendizagem. Tal como referem Hohmann e Weikart (2003) o educador tem o papel de “apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (p.1).

Quando iniciei o meu estágio, tanto em contexto de Creche como em contexto de JI, tive a preocupação de perceber o modo como as educadoras cooperantes trabalhavam com os grupos, de forma a dar continuidade a esse trabalho, evitando assim que as crianças se sentissem desconfortáveis com a minha presença. Considerei que seria mais benéfico para os grupos se me adaptasse ao tipo de trabalho que estavam habituados a realizar do que “impor” um novo método de trabalho. Desta forma a minha integração nos grupos foi mais natural e menos intrusiva, não existindo qualquer tipo de estranheza por parte das crianças. Para mim também foi importante tomar contacto com diversos métodos de trabalho, pois ajudou-me a “construir” e encontrar o “meu” método.

Tanto em Creche como em JI, as intenções que delineei, para a minha prática, foram sempre ao encontro das intenções definidas pelas educadoras e tiveram em consideração “o contexto cultural da comunidade em que a escola está inserida, indo de encontro às necessidades [*sic*], níveis de desenvolvimento e interesses das crianças.” (Lino, 1998, p.109).

Seguidamente, irei apresentar as intenções, contudo, para se compreender melhor, dividi este Capítulo em dois subcapítulos, sendo eles:

**2.1** Intenções para o grupo de Creche e de JI;

**2.2** Intenções para a família e equipa educativa do grupo de Creche e de JI.

### **2.1 Intenções para o grupo de Creche e de JI**

Durante a minha intervenção em Creche e em JI, várias das intenções que delineei

foram iguais em ambos os contextos, tendo em conta as características que referi no Capítulo I, no ponto 1.4. Em ambos os contextos, os educadores devem “criar situações que desafiem o pensamento actual da criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.73). Deste modo, durante a minha prática, em qualquer um dos contextos, esta foi uma das minhas “normas”, pois considero que as crianças têm um “papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p.19).

**A promoção da autonomia; relação de afeto, carinho e segurança; atenção individualizada a cada criança; partir dos interesses das crianças; respeitar o tempo/ritmo de cada criança** foram intenções delineadas comumente aos dois contextos. Seguidamente, irei especificar cada uma delas:

- **Promoção da Autonomia:** Ao longo da minha prática em Creche e em JI, tive sempre a preocupação de promover a autonomia nas crianças. No caso do grupo de creche pretendia que desenvolvessem esse aspeto, dado se encontrarem numa idade de transição (ex: controle dos esfíncteres). Essa autonomia já começava a ser evidente, contudo era importante dar essa continuidade, como referi no Capítulo I no ponto 1.4. Os momentos em que era mais evidente eram, essencialmente, no momento das refeições e na ida à casa de banho, assim como nos momentos de atividades livres. A seguinte nota de campo evidencia isso mesmo:

Na Sala Sol I, encontrava-me sozinha com a ‘Matilde’ a realizar o loto do corpo humano. A ‘Matilde’ começou a juntar as peças do loto sozinha, e quando terminou olhou para mim e disse: “*Pronto! Agora vou para sala*<sup>19</sup>”.  
“*Muito bem, Princesa. Sim, agora podes ir para a sala*” – disse eu. (Nota de campo de 29 de janeiro de 2014).

Com o grupo de JI, pretendi continuar a promoção dessa autonomia, principalmente com as crianças de 3 anos e com as crianças que estavam pela 1ª vez no JI (não tendo frequentado nenhuma instituição anteriormente), fosse nos momentos de registo nos quadros fosse durante as tarefas/atividades. Tanto em creche como em JI, a promoção da autonomia é um aspeto muito importante a ter conta. Como refere Pereira (2014) ser autónomo é ser “livre para pensar, decidir e agir e responsabilizar-se pelos seus atos”, é por isso importante que as crianças comecem a adquirir essa autonomia desde cedo (p.28).

---

<sup>19</sup> Sala Sol II.

- **Relação de afeto, carinho e segurança:** Esta intenção foi delineada para ambos os contextos. A construção de uma relação pessoal/afetiva com cada criança é bastante importante em ambos os contextos, para que se sintam integradas no grupo. A construção deste tipo de relação deve ser feita de forma gradual e não intrusiva, através de brincadeiras e pequenas conversas. Como referem Post e Hohmann (2003) os momentos de brincadeira entre adulto e criança são, por isso, importantes para “construir relações de cooperação com [as] crianças” (p.77).

Ao existir uma relação de segurança entre adulto e criança, a criança irá sentir-se mais à vontade em contar algo que o esteja a assustar, a perturbar.

Relembro-me duma situação que ocorreu durante o estágio em JI:

O ‘Carl’ (4 anos), tinha feito um trabalho em casa, a pedido da educadora, sobre o Carnaval. Ao chegar à sala, vinha a chorar. Perguntei-lhe porque é que estava a chorar. Explicou-me que o irmão (mais velho e que frequenta o 1º ciclo na escola) lhe tinha riscado o trabalho com esferográfica, e que por isso estava triste. Após uma conversa entre a educadora, o ‘Carl’ e o irmão, o ‘Carl’ entra novamente na sala, a chorar. Todo o grupo mostrou-se curioso com a situação, nesse momento expliquei ao grupo que o ‘Carl’ só iria contar o que se tinha passado quando quisesse-se e a quem quisesse-se. Assim que a educadora entrou na sala explicou que o ‘Carl’ tinha feito algo muito “feio”, mas que não iria falar sobre o assunto, pois só o faria se o ‘Carl’ quisesse. Nesse mesmo momento o ‘Carl’ dirigiu-se até a mim, para falar comigo. A educadora perguntou-lhe se queria contar ao grupo, o ‘Carl’ respondeu-lhe que não, queria somente contar-me a mim. Nesse momento explicou-me que quem tinha riscado o desenho tinha sido ele, e que por esse motivo a educadora estava muito triste com ele, pois tinha mentido, dizendo que tinha sido o irmão a fazê-lo.

Como é possível verificar, através de situação aqui relatada, o ‘Carl’, sentiu-se à vontade para me contar o que tinha feito. Relembro-me que esta situação ocorreu logo duas ou três semanas depois de iniciar a minha PPS em JI. É por isso possível perceber que, se o ‘Carl’ não se sentisse seguro na minha presença, não o teria feito.

- **Atenção individualizada a cada criança:** Esta intenção foi delineada para ambos os contextos. Tanto em contexto de Creche como de JI, uma atenção mais individualizada é um aspeto muito importante a ter em conta. Como referem Post e Hohmann (2003), “bebés e crianças pequenas sentem-se à vontade quando estão rodeados de . . . adultos facilitadores que lhes são familiares” (p.63). Esta atenção individualizada é importante para a criança se sentir segura enquanto está fora de casa e

longe dos seus familiares. É importante para que a criança se sinta como parte integrante daquele grupo e daquele espaço. Através de uma atenção mais individualizada a cada criança, é possível ainda perceber as dificuldades que apresentam e as suas necessidades. A seguinte nota de campo apresenta um momento de atividade realizada individualmente com uma criança do grupo de creche:

*“Este é azul!”* disse ‘Joana’ pegando num objeto da atividade. *“Sim, é”* – respondi-lhe eu a sorrir. Continuei a observa-la. *“Quero fazer outra vez!”* disse ‘Joana’, pegando nas peças e baralhando-as outra vez. Não disse nada, e deixei que o fizesse. *“De que cor é esta?”* perguntou-me ‘Joana’. Limitei-me a olhar para ela com uma expressão de quem não sabia a cor. *“É azul!”* respondeu prontamente olhando para mim. (Excerto da nota de campo de 7 de janeiro de 2014)

Este momento individualizado foi muito importante porque permitiu à criança interagir comigo (adulto) sozinha. A criança sentiu-se confiante e segura na minha presença, mostrando-se à vontade para questionar. Verifiquei que em alguns casos, principalmente em creche, algumas crianças, sobretudo ao início, sentiam-se menos à vontade, contudo com o passar do tempo e com os recorrentes momentos individualizados, essas crianças começaram a sentir-se mais à vontade. Por isso mesmo, estes pequenos momentos individualizados, e como referem Post e Hohmann (2003), ajudam a criança a sentir-se confiante e tranquila junto do adulto.

**- Partir dos interesses das crianças:** Em ambos os contextos, tive a preocupação de partir dos interesses das crianças, respeitando as suas vontades, necessidades e interesses, para que se sentissem o mais envolvidas possível. As crianças são o “centro” de todo o processo de conhecimento e aprendizagem e por isso mesmo, têm o direito de pretender ou não fazer determinada tarefa. Como refere Rinaldi (citado por Lino, 1998), cada criança é um ser único e individual, com direitos e não somente com necessidades. Dewey (2002) refere ainda que o educador “deve reorganizar-se para responder adequadamente às necessidades e interesses das crianças.” (citado por Lino, 2005, p.68). Aliás, é muito importante respeitarmos os interesses (preferências, medos e desejos) das crianças, pois é uma questão de ética. Devemos respeitar para que sejamos respeitados (Vasconcelos, 1997). A seguinte nota de campo exemplifica um desses momentos:

*“Cheila, será que dá para fazer neve artificial com sal grosso?”* perguntou o ‘Ronaldo’ (5 anos), tendo o restante grupo ficado curioso. *“Não sei. Posso*

*experimental.*” respondi. A educadora sugeriu-me que fizesse em casa. “*Então, amanhã trago.*” disse eu ao grupo. (Excerto da nota de campo 4 de 25 de março de 2014)<sup>20</sup>.

Embora, não tenha a feito a neve artificial com sal grosso com o grupo, fi-la em casa para, posteriormente, mostrar ao grupo o resultado e compararmos com a neve artificial feita com sal fino. Foi importante para o grupo perceber qual o resultado ao utilizarmos sal grosso. O grupo mostrou-se bastante entusiasmado com esta descoberta e, desta forma, viu valorizado o seu interesse, o que fez com que em atividades posteriores, mostrassem interesse em explorar outros materiais, como referem Post e Hohmann (2003), ajudou o grupo a fortalecer os seus interesses.

#### **- Respeitar o tempo/ritmo de cada criança:**

No decorrer da minha prática, em ambos os contextos, tive a preocupação de respeitar\_o tempo/ritmo de cada criança. Tive o cuidado de deixar a criança levar o tempo necessário em cada momento, fosse à refeição, durante uma atividade, ... é importante que a criança se sinta confortável e segura. Como referem Post e Hohmann (2003) “os educadores querem proteger as crianças de frustrações excessivas, [contudo querem também] . . . proporcionar às crianças tempo suficiente para resolverem sozinhas” as suas tarefas ou problemas (p.88). Foi por isso uma das minhas “normas”, respeitar o tempo que cada criança levava a solucionar os seus “problemas”.

Para o contexto de JI delineei ainda mais uma intenção: a **Promoção da Autoconfiança**. Ao longo da minha PPS em contexto de JI, verifiquei que algumas crianças desmotivavam facilmente ou recorriam rapidamente à expressão “Não sei fazer”, quando tinham alguma dificuldade numa tarefa ou atividade. Desta forma, ao longo da minha prática, uma das minhas intenções para com o grupo de JI foi a promoção e o desenvolvimento da autoconfiança, demonstrando-lhes que todos somos capazes de realizar determinada tarefa/atividade. No decorrer da minha prática motivei sempre cada criança para o sentimento de autoconfiança, através do incentivo à realização de determinada tarefa/atividade mesmo quando já tinham desistido, por forma a desenvolverem “as suas capacidades e interesses” e dando a possibilidade de experimentarem o êxito (Hohmann & Weikart, 2003, p.69). A seguinte nota de campo

---

<sup>20</sup> A respeito do nosso Projeto “De que é feita a neve?”.

representa um desses momentos:

*“Já está!” disse o ‘Estrela’ (5 anos) mostrando o que tinha feito. “Falta a data, ‘Estrela’.” disse eu. “Eu não sei escrever a data” – disse o ‘Estrela’. “Sabes, sabes. Eu sei que sabes. Ainda ontem te vi a escrever. Tenta escrever.” disse-lhe, entregando-lhe a folha. Após alguns minutos, o ‘Estrela’ dirigiu-se até a mim para me mostrar o que tinha feito. “Boa, ‘Estrela’! Vês como conseguiste. Eu disse que conseguias.” disse-lhe sorrindo. Retribuí o sorriso. (Excerto da nota de campo de 21 de fevereiro de 2014).*

Embora o ‘Estrela’ tenha escrito a data no dia anterior, com um pouco de receio de errar, tinha-o efetuado com sucesso, mas com a minha presença (junto dele). Assim, pretendi que ele o conseguisse realizar sozinho, sem receios.

## **2.2 Intenções para a família e equipa educativa do grupo de Creche e de JI**

Para além das intenções delineadas para o grupo de Creche e JI, delineei algumas intenções referentes à família das crianças e à equipa educativa, tendo em conta as características que apresentei no Capítulo I, no ponto 1.2 e 1.3.

Ao nível das intenções delineadas para as famílias, foi principalmente o **Envolvimento e Participação** das mesmas em contexto de sala de atividades.

O envolvimento da família no contexto escolar é de extrema importância, pois, a escola e a família são “contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (ME, 1997, p.43). Desta forma, quando desenvolvemos um trabalho em equipa com as famílias, estamos a desenvolver possibilidades de sucesso para as crianças, promovendo assim o interesse, empenho e sucesso em relação à sua aprendizagem (Davies, 2003; Teixeira, 2003). Como referi no Capítulo I, no ponto 1.3, as famílias de ambos os grupos são bastante participativas, dentro das possibilidades que a instituição permite (entrar ou não na sala regularmente). No decorrer da minha prática, principalmente em JI tendo em conta o tempo de estágio, tive a preocupação de que essa participação se mantivesse e de envolver o mais possível, as famílias nos projetos e atividades da sala.

Ao longo da minha intervenção, tanto em Creche como em JI, delineei anda intenções para a equipa educativa, nomeadamente o **Envolvimento da Equipa Educativa**. Deste modo, tive sempre a preocupação de mostrar às educadoras as

atividades que planeei, de modo a obter um feedback e por forma as educadoras terem conhecimento do que iria realizar com o grupo. Tive também em atenção o envolvimento das educadoras e auxiliares de educação/assistentes operacionais na realização das atividades, pois faz parte de um trabalho de equipa e é importante as crianças sentirem-nas envolvidas nas mesmas. O trabalho em equipa é igualmente importante para o sucesso de qualquer sala/grupo, pois como refere Lino (1998), o trabalho em equipa entre adultos permite que se aperfeiçoem “competências práticas, . . . no trabalho com crianças [e] . . . no trabalho com os adultos” (p.119).

Ao longo da minha prática em ambos os contextos tive em consideração as intenções que delineeii, tanto para o grupo de crianças como para as famílias e a equipa educativa, foram as minhas linhas condutoras nestes meses.

### **3. PROBLEMÁTICA – “A Importância e o Impacto das rotinas na Creche e no Jardim de Infância”**

Na sala, na área do tapete, enquanto pedia a cada criança que viesse mostrar a sua máscara ao grupo, o ‘Carl’ (4 anos) comenta. “*Cheila, falta marcar as presenças.*”. “*‘Carl’, vamos fazer a seguir a todos os amigos mostrarem a sua máscara.*” respondi. (Nota de campo de 27 de fevereiro de 2014).

No presente Capítulo, farei a apresentação da problemática, por mim escolhida, durante a PPS, tendo em conta as características dos contextos e dos grupos, apresentado no Capítulo I, e as intenções que delinee, apresentadas no Capítulo II.

O tema que escolhi para o meu relatório da PPS foi um tema que me despertou interesse tanto na Creche como no JI.

Ao longo da minha PPS de Creche, surgiram dois temas para mim muito pertinentes, nomeadamente: “A Importância do Recreio” e “A Importância das Rotinas”. O primeiro tema surgiu pelo facto de quase nunca ter observado (observei apenas duas vezes) o grupo em contexto de recreio (devido às condições climatéricas). Verifiquei ao longo dos dias que este momento era bastante importante para o grupo, pois o mesmo mostrava vontade em correr e explorar um espaço “mais livre”<sup>21</sup>. O segundo tema, “A Importância da Rotina”, foi se tornando cada vez mais evidente ao longo dos dias, ao verificar que a rotina estava bastante enraizada no grupo. Outro aspeto que me levou a considerar este tema interessante foi o facto de reparar que as crianças que se encontravam em fase de adaptação (entraram na creche dois ou três dias depois de eu lá estar), “apropriarem-se” da rotina facilmente, percebendo qual o momento em que a/o mãe/pai chegariam para as virem buscar. Lembro-me especificamente da adaptação do ‘Mauro’.

A adaptação do ‘Mauro’ foi um pouco “dolorosa”, ao início, pois chorava no momento de separação da mãe. Ao longo dos dias, o ‘Mauro’ foi percebendo que após o lanche, a mãe o vinha buscar. Desta forma, assim que entrava no refeitório, o Mauro comia rapidamente e pedia-nos que o levássemos à porta.

Através do processo de adaptação do ‘Mauro’, verifiquei que a rotina foi muito importante para o seu sucesso, ajudando-o a superar a sua ansiedade de separação,

---

<sup>21</sup> Um espaço amplo, sem mobiliário ...

percebendo que após uma sequência de momentos iria estar perto da mãe. Desta forma, este tema começou a ser bastante pertinente para mim, tendo em conta o que tinha presenciado.

No contexto de JI, desde cedo que um tema me fez sentido: “A Importância e o Impacto da Rotina”. Como é possível observar na Nota de Campo de 27 de fevereiro de 2014, com a qual iniciei este Capítulo, a rotina é um aspeto muito intrínseco neste grupo. Logo no meu primeiro dia de intervenção (após a semana de observação), quando tomei a gestão do grupo na rotina matinal, durante os registos nos diversos quadros/mapas, e dado que ainda não tinha interiorizado muito este momento, sempre que “saltava” um quadro/mapa (intencionalmente, pois pretendia realizá-lo posteriormente, por considerar que era nessa altura que o tinha que fazer), o grupo alertava-me para esse facto, dizendo-me que me tinha esquecido desse mesmo quadro/mapa. Contudo, não foi só durante este momento que pude observar esta importância. Relembro-me do último dia, antes das férias de Carnaval, em que o grupo não realizou qualquer tipo de atividades planeadas e não seguiu a rotina diária, tendo brincado livremente, durante todo o dia. Quanto mais nos aproximávamos do final do dia, mais o grupo se encontrava estranho, pois era notório que aquele dia estava a ser um pouco “desconfortante”. Algumas crianças chegaram mesmo a perguntar se poderiam realizar trabalhos ou se não iríamos fazer os registos nos quadros/mapas. Foi possível constatar que o facto de termos saído da rotina se tornou um pouco confuso para o grupo.

Assim, tendo em conta as evidências que verifiquei em ambos os contextos, e logo no início da minha PPS de JI, considerei ser bastante pertinente a escolha do tema “**A Importância e Impacto das Rotinas na Creche e no Jardim de Infância**”, como tema de aprofundamento no meu relatório de PPS, dado que foi bastante evidente em ambos os contextos em que realizei a minha PPS.

Para o melhor desenvolvimento do tema dividi o presente Capítulo em quatro Subcapítulos:

**3.1** Rotinas – O(s) seu(s) conceito(s) e a sua importância;

**3.2** Os diferentes tipos de Rotina;

**3.3** O papel do educador como impulsionador da gestão do tempo, do espaço e do

grupo de crianças;

**3.4** O impacto na minha prática: o processo vivido.

### **3.1 Rotinas – O(s) seu(s) conceito(s) e a sua importância**

Antes de falar de rotina, é importante perceber o seu conceito e a sua importância. Desta forma, ao longo deste subcapítulo irei apresentar alguns conceitos de Rotina e referir a importância da mesma na sala de atividades.

Para perceber melhor o que é a Rotina é importante definir o seu conceito. Em primeiro lugar, uma definição mais generalizada (comum) e posteriormente uma definição no âmbito da educação de infância.

Tendo em conta a definição de Rotina, de uma forma mais comum, e segundo o que é referido no Dicionário Online de Português (s.d.), Rotina significa: “Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo, mecanicamente; repetição monótona das mesmas coisas; apego ao uso geral, sem interesse pelo progresso.”. Como podemos verificar, da definição mais generalizada, Rotina significa algo que é feito sempre da mesma forma, algo que pode ser monótono.

No que refere à definição de Rotina no âmbito da educação de infância, vários são os autores que a apresentam. Em seguida exporei algumas definições de diferentes autores.

Segundo as OCEPE, a rotina é uma sucessão de acontecimentos que são conhecidos pela criança (ME, 1997). Para Oliveira-Formosinho (1998) desenvolver uma Rotina é transformar o tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.71). Segundo Zabalza (1998) a Rotina é a “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 169). Já para Post e Hohmann (2003) é uma “sequência . . . de acontecimentos, como . . . o tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior” (p.15). Hohmann e Weikart (2003) acrescentam ainda que é a “sequência de acontecimentos que elas [(crianças)] podem seguir e compreender [e que] . . . oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (p.224). Para Lino (1998), Rotina refere-se à “Organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação” (p.112).

Retomando as definições apresentadas pelos diferentes autores e tendo em conta o

que depreendo por rotina, Rotina é: uma sucessão de acontecimentos-chave organizados sequencialmente, que se repetem regularmente (Vasconcelos, 1997; Pereira, 2014). É algo constante, estável e previsível para a criança (Oliveira-Formosinho, 1998). Como refere Cordeiro (2012) é algo que é repetitivo, que transmite segurança à criança e que a leva a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a. Segundo Post e Hohmann (2003), a rotina deve ser organizada em torno de “acontecimentos diários regulares” como as entradas e saídas, tempos de atividade orientada e atividade livre, ... (p. 197). Segundo os mesmos autores, para além de previsíveis, as rotinas devem ser flexíveis (Post & Hohmann, 2003).

Na reflexão diária de 9 de dezembro de 2013 e na reflexão diária de 10 de fevereiro de 2014, apresento sucintamente a “rotina diária” da sala de creche e da sala de JI, respetivamente, especificando os acontecimentos-chave ao longo do dia, que se repetem todos os dias. No que respeita à importância da Rotina nas salas de Creche e de JI, ao longo da Licenciatura e do Mestrado, várias foram as Unidades Curriculares (ex: “Psicologia do Desenvolvimento”, “Organização e Desenvolvimento Curricular na Educação de Infância”, ...) que abordaram e referiram esse aspeto.

A implementação/construção de uma Rotina deve ser realizada desde cedo, logo na creche. Segundo Post e Hohmann (2003), é importante a implementação/construção de uma Rotina em qualquer sala de Creche ou JI pois ajuda as crianças a sentirem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo e continuidade.

Ao chegar a uma sala de Creche ou JI pela primeira vez, a criança vê-se envolta num ambiente novo e estranho, o que faz com que, por vezes, se sinta insegura. Deste modo, ao apropriar-se da Rotina, ou seja, da sequência de acontecimentos, a criança conseguirá antever o que vai suceder a seguir, e desta forma irá sentir-se mais confortável e segura, tornando-se esse sentimento de insegurança cada vez menos significativo (Eichmann, 2014; Hohmann & Weikart, 2003; Oliveira-Formosinho, 1998; Zabalza, 1998).

Zabalza (1998) refere ainda que a Rotina é importante porque é um marco de referência que quando é “apreendido dá uma grande liberdade de movimentos, tanto às crianças como ao educador” (p.169). O mesmo autor refere ainda que a Rotina desempenha um papel facilitador na captação temporal e dos processos temporais, ou seja, da sequência temporal (Zabalza, 1998). Desta forma, “a criança aprende a

existência de fases”, ou seja, o que ocorre antes, depois, ... (Zabalza, 1998, p.170). No JI, a captação dessa sequência pelo grupo era bem evidente. Vejamos a seguinte nota de campo:

De manhã, após o grupo chegar à sala e sentar-se no tapete, começaram a conversar. “*O que é que fazemos quando chegamos à sala? Sentamos no tapete e ...*” pergunto ao grupo. “*As tarefas!*” disseram o ‘Sonic’ (4 anos) e a ‘Marta’ (5 anos), referindo-se aos mapas de registos. “*Qual é a tarefa que fazemos primeiro?*” perguntei. “*Marcamos as presenças!*” disseram todos. “*Boa! Então, vamos começar a marcar as presenças.*” disse sorrindo. (Excerto da nota de campo 22 de abril de 2014).

Durante a minha intervenção em Creche, e como referi logo no início deste Capítulo, esta apropriação da sequência temporal foi fulcral para a adaptação do ‘Mauro’. Ao longo dos primeiros dias, o ‘Mauro’ foi percebendo que após o lanche era o momento que a mãe o vinha buscar, desta forma, o seu estado de ansiedade foi diminuindo com o passar do tempo, pois tal como era referido na PPSS (2013), “a rotina permite à criança sentir a previsibilidade dos acontecimentos e isso dar-lhe-á segurança para investir na sua própria aprendizagem” (p.41).

Outro aspeto que torna o desenvolvimento da Rotina importante é o facto de esta ser promotora de autonomia. Segundo Pereira (2014), a rotina fomenta o desenvolvimento de competências sociais (autoestima positiva, auto-organização, curiosidade e desejo de aprender ...) que estão ligadas à construção da autonomia. Ajuda as crianças a tornarem-se responsáveis “no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo” assim como a aprender “a *ser*, a *estar*, e a *fazer*” (Pereira, 2014, p.13). Ao apropriar-se da rotina, a criança será capaz de, autonomamente, “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas [...] no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.224). Desta forma, considero que a rotina, é um aspeto bastante importante para impulsionar a autonomia nas crianças, uma vez que as crianças ao reconhecerem o que vem antes ou depois, mais facilmente realizam uma tarefa autonomamente, este aspeto acaba por ir ao encontro de umas das intenções que delineei no Subcapítulo 2.1 (Arribas, 2004, citado por Santos, 2010, p.10).

Ao reunir as ideias dos diversos autores, compreendo que a Rotina é importante para as crianças, em ambiente de Creche ou JI, porque se torna um aspeto tranquilizante,

dado que a criança, através dela, consegue antecipar aquilo que se irá suceder a seguir. Desta forma, é importante porque transmite segurança e promove a autonomia das crianças.

### 3.2 Os diferentes tipos de Rotina

Para além do conceito de rotina e a sua importância é importante percebermos que tipos de rotina existem. Ao longo deste subcapítulo irei referir os diferentes tipos de rotina com os quais contactei durante a minha prática.

No decorrer da PPS de Creche e de JI, deparei-me com dois tipos de rotina: a rotina diária e a rotina semanal. Existe ainda uma terceira rotina, com a qual no tive contacto durante a PPS mas que considero importante referir, é ela a rotina mensal.

Tanto a rotina diária como a rotina semanal permitem “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” e da semana (Hohmann & Weikart, 2003, p.8).

Segundo Zabalza (1998) “as rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária” de um grupo (p. 174). Desta forma, tanto a rotina diária como a rotina semanal, são rotinas que as crianças assimilam mais facilmente e conseguem prever com maior facilidade. Destas duas, a rotina diária é a que é mais previsível para a criança.

No que concerne à rotina diária, esta refere-se às diferentes etapas do dia numa sala, ou seja, os momentos chave ao longo do dia, que se repetem todos os dias. A Tabela 1 apresenta o exemplo de uma rotina diária simples, apresentando os pontos chave do dia.

Tabela 1

*Exemplo de Rotina Diária com estrutura simples*

<b>Rotina Diária</b>
Acolhimento
Atividades Planeadas ou Livres
Intervalo;
Atividades Planeadas ou Livres
Almoço
Atividades Planeadas ou Livres
Saída

*Nota.* Elaboração Própria.

Mesmo com uma estrutura simples, a rotina diária torna-se muito significativa, pois através destes momentos chave, a criança consegue prever o que deve fazer: quando chega à sala, após o almoço, ...

A rotina diária é o tipo de rotina mais evidente em qualquer sala de Creche ou JI. É aquela que é mais significativa, por se repetir num curto espaço de tempo, que qualquer educador cria, tendo em conta as necessidades do grupo e o funcionamento da instituição (Oliveira-Formosinho, 1998).

Para Hohmann, Banet e Weikart (1979) a rotina diária é importante por três razões: proporciona “uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória”, ou seja, ajuda a criança num processo de exploração e decisões acerca da sua aprendizagem; dá “azo a muitos tipos de interação”, ou seja, interações de grande ou pequeno grupo, adulto/criança e criança/criança; e proporciona “tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes”, ou seja, na sala, ao ar livre, ... (p.81).

Tanto na sala de Creche como na sala de JI, onde realizei a minha PPS, a rotina diária era bem delineada (c.f. Anexo M, Tabela M1 e M2).

No que respeita à rotina semanal, esta diz respeito aos momentos/tarefas que são realizados em dias específicos da semana, e que se repetem semanalmente. Muitas das vezes estes momentos-chave da semana estão ligados às áreas de conteúdo a abordar, podendo cada dia ser dedicado a uma área específica.

A Tabela 2 apresenta a rotina semanal da sala de Creche em que realizei a minha PPS. Como podemos verificar, na rotina semanal da sala de Creche, cada dia apresenta uma área de conteúdo a abordar.

Tabela 2  
*Rotina Semanal da sala de Creche em que realizei a PPS*

<b>Rotina Semanal</b>				
<b>2ª feira</b>	<b>3ª feira</b>	<b>4ª feira</b>	<b>5ª feira</b>	<b>6ª feira</b>
Atividades de Expressão Dramática	Atividades de Expressão Plástica	Atividades Expressão Musical	Atividades de Expressão Plástica E Atividades de Culinária	Atividades de Motricidade no Salão
Áreas Transversais: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo.				

*Nota.* Elaboração Própria.

Por exemplo, a realização de atividades de culinária eram normalmente efetuadas à quinta feira.

Contudo, na sala de JI, também havia uma rotina semanal, não tão evidente e delineada, mas uma rotina. Esta rotina não se encontrava ligada às áreas de conteúdo, mas a pequenas/os tarefas/momentos. Existiam dois momentos, que se realizavam semanalmente em dois dias específicos: a contagem do mapa do tempo<sup>22</sup>, feito no primeiro dia da semana, e a retirada de todas as marcas (cartões, bolinhas ...) dos mapas de registo matinal<sup>23</sup>, feito no último dia da semana, à exceção do mapa do tempo. Estes dois momentos faziam parte da rotina semanal, e o grupo já se encontrava bastante familiarizado com eles, deste modo não se esqueciam de os realizar. A seguinte nota de campo demonstra isso mesmo:

São 15h, o grupo encontra-se sentado no tapete após termos efetuado o registo no Mapa do Comportamento. "*Cheila, posso tirar as bolinhas das presenças?*" perguntou a 'Ia' (5 anos). "*Posso tirar as tarefas?*" disse a 'Sereia' (3 anos). "*Sim, podem*" respondi a sorrir. O restante grupo aproximou-se para ajudar a retirar as bolinhas e os cartões dos diferentes mapas. (Nota de campo de 14 de março de 2014).

Considero a rotina semanal igualmente importante, pois embora se repita num maior espaço de tempo, ajuda as crianças a construir a noção de tempo mais prolongado, a ter noção que aquela mesma tarefa se repete, só que num maior espaço de tempo. Ajuda-as a aprender os dias da semana, a saber que em determinado dia se realiza determinada tarefa, como pudemos verificar na nota de campo anteriormente apresentada (14 de março de 2014). O grupo sabe que o último dia da semana é o dia para "desfazer" os quadros de registo.

No que respeita à rotina mensal, embora não tenha presenciado/vivido nas salas em que realizei a minha prática de PPS, nalgumas instituições ela existe. Um exemplo de uma rotina mensal, que vivenciei anteriormente noutra contexto, é a contagem, no início do mês, do número de presenças e faltas que cada criança deu no mês anterior. De facto, esta tarefa é uma rotina realizada mensalmente. Entendo que, esta rotina, é também importante, contudo, considero que é mais benéfica para o JI, mais propriamente para as

---

<sup>22</sup> A contagem diz respeito ao número de dias, que na semana anterior, estiveram com sol, com chuva ...

<sup>23</sup> Mapas das presenças, tarefas ....

crianças no último ano do pré-escolar.

Considerarei importante referir estes três tipos de rotina, por encarar que são importantes para qualquer sala de atividades. Cada uma é importante pela segurança que transmite às crianças e pelas “aprendizagens” que lhes desperta. Como referem Hohmann et al. (1979), “reforçam a sua capacidade de perceber e lidar com a continuidade do tempo”, ajuda-as a perceber a sequência temporal (p.325).

### **3.3 O papel do educador como impulsionador da gestão do tempo, do espaço e do grupo de crianças**

Para o bom desenvolvimento de uma rotina é importante percebermos o papel do educador, como impulsionador. Desta forma, ao longo deste capítulo irei referir o papel do educador no desenvolvimento da rotina com o grupo.

Desde já, é importante referir que, o educador tem o papel e a importante “função” de elaborar a rotina diária da sala. Para a criação dessa rotina o educador tem que conhecer bem “as necessidades e interesses do seu grupo . . . e de cada criança”, assim como ter “conhecimento e interesse pela cultura envolvente” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.70). Oliveira-Formosinho (1998) refere que o educador deve ainda ter a preocupação de organizar o tempo por forma a existirem tempos de experimentação de diferentes objetos, situações e acontecimentos.

Desta forma, após a criação desta rotina, é importante “que o educador desenvolva uma boa gestão [do tempo, e] . . . que respeite os ritmos das crianças” (Pereira, 2014, p.22). Tendo em conta o que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) referem, é importante que esse tempo inclua tempos individuais, de pequeno grupo e de grande grupo. Brickmann e Taylor (1996) referem ainda que o educador deve “estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças” (p.113).

Ao longo do ano escolar, o educador deve ter a capacidade de ajustar as rotinas tendo em conta as necessidades do grupo e de cada criança, de modo a facilitar as aprendizagens das mesmas. (Pereira, 2014).

Pegando um pouco neste último aspeto, relembro-me de uma situação que vivenciei

durante a minha PPS. Quando iniciei a minha prática em JI, logo na primeira semana de intervenção, durante os registos nos Mapas/Quadros, peguei num momento da manhã, mais propriamente no preenchimento do Mapa/Quadro das tarefas (Figura 2, na página seguinte), e realizei um pequeno jogo com o grupo, por forma a tornar aquele momento mais lúdico.

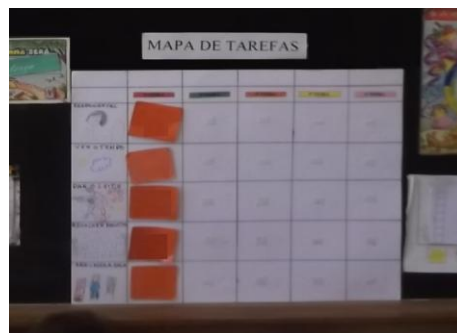


Figura 2. Mapa das tarefas da sala de JI (Fotografia Própria)

Este momento, inicialmente, baseava-se em pegar numa caixa com cartões, com as fotografias das crianças e os respetivos nomes, baralhavam-se os cartões dentro da caixa, retirava-se um aleatoriamente e mostrava-se ao grupo<sup>24</sup>. A criança que aparecia no cartão iria colocar o mesmo na tarefa que pretendesse realizar nesse dia<sup>25</sup>, como é possível perceber através do exemplo por mim elaborado na Tabela N1, em Anexo N.

No momento em que realizei o jogo, em vez de simplesmente mostrar, disse ao grupo que teriam que adivinhar quem era através das pistas que ia dando. O grupo aderiu de imediato e desde esse dia, este pequeno jogo fez parte da rotina. Desta forma, tentei pegar em algo que o grupo já fazia e torna-lo lúdico, de modo a tornar estes momentos, em momentos com aprendizagens variadas, ou seja, realizei um pequeno ajuste à rotina já existente.

Post e Hohmann (2003) referem ainda que o educador deve ter em consideração que a rotina deve ser previsível, tranquila e flexível para que as crianças possam realizar livremente as suas ideias e ações. O educador deve gerir o tempo tendo em conta que devem existir momentos de exploração livre, por parte das crianças. Estes momentos são essenciais para o desenvolvimento da criança. Deste modo, o educador deve estar presente nesses momentos, ajudando as crianças durante essa exploração.

Tanto na sala de creche como na sala de JI, ao longo do dia existiam vários momentos de exploração livre. Lembro-me de um momento, na sala de creche, em que

---

<sup>24</sup>Cinco cartões por dia, para as cinco tarefas a realizar. A mesma criança não repetia durante essa semana.

<sup>25</sup>Tarefas: Responsável; Ver o tempo; Dar o leite; Recolher os pacotes; Arrumar a sala.

num instante de exploração livre, uma das crianças imitou algo que era comum fazermos todos os dias (fazia parte da rotina), a leitura de uma história. A seguinte nota de campo representa esse momento:

A ‘Madalena’ pegou num livro e numa cadeira, sentou-se em frente ao tapete e começou a “ler” e a mostrar o livro para um grupo imaginário. Sentei-me na área do tapete em frente a ela e ouvi a história que contava. (Excerto da nota de campo de 17 de janeiro de 2014)

Como é possível perceber, através da nota de campo, estes momentos livres, são importantes em qualquer sala de atividades, pois a criança pode explorar livremente e por vezes “imitar” pequenos momentos que são realizados ao longo do dia, como fez a ‘Madalena’.

Também a forma como o educador fala com as crianças, é importante para o desenvolvimento de uma rotina. Como referem Hohmann et al. (1979), é importante que ao longo do dia, em conversação com as crianças se vá dizendo o “nome” de cada momento. Em contexto de creche, era evidente a importância de dizer o nome dos momentos. O grupo, compreendia que quando dizíamos “Agora vamos cantar a canção do ‘Bom dia’”, era a altura de todos se sentarem no tapete para a ouvir a cantar. Quando dizíamos que era a hora da sesta, o grupo sabia o que tinha que fazer (ir à casa de banho, tirar os sapatos, colocar a chuchas ...). Também no JI, referir o “nome” dos momentos, é importante para o desenvolvimento da rotina, como podemos perceber nesta nota de campo: *“Qual foi a expressão que vos disse no início da história, que iremos sempre utilizar quando lermos uma história?”* perguntei ao grupo. *“Silêncio, que se vai contar uma história”* disse o ‘Orca’ (5 anos). *“Boa, ‘Orca’.”* disse eu. (Excerto da nota de campo, 26 de fevereiro de 2014).

Também o modo como se faz, ou seja, o tom de voz que se utiliza, é muito importante para o sucesso dos momentos da rotina, principalmente no momento em que se insere algo novo. Durante a minha PPS em JI, isso verificou-se várias vezes, quando incluía algo novo. Recordando um desses momentos, especificamente a introdução de uma nova expressão, deixo um excerto de uma reflexão diária que relata esse momento:

Após o intervalo, e a pedido de uma criança do grupo, li uma história que essa mesma criança tinha trazido de casa. No início da história, dado que o grupo se mostrava um pouco agitado, combinei com o grupo uma expressão que irá ser utilizada sempre que começarmos uma história, para que se mantenham em

silêncio. A expressão escolhida foi: “Silêncio, que se vai contar uma história”. A escolha desta expressão deveu-se ao facto de ter ouvido uma criança, durante uma ida à casa de banho dizer para outro colega: “Silêncio, que se vai cantar o fado”. Dado que o silêncio é bastante importante tanto para se ouvir um fado como para se ouvir uma história, achei pertinente utilizar esta expressão com algumas modificações. Foi interessante, o facto do grupo ter aderido bem à mesma. Assim que perguntava a expressão que tinha criado para os momentos de leitura de uma história, o grupo sabia dizê-la de imediato. (Excerto da reflexão diária de 26 de fevereiro de 2014).

A adesão a esta expressão foi muito positiva e teve um grande impacto no grupo, ao longo da minha prática. Considero que esta adesão se deveu à forma como a apresentei, de uma forma lúdica e alegre. Desta forma, irei desenvolver este aspeto (o impacto) mais à frente no Subcapítulo 3.4<sup>26</sup>.

O educador tem ainda um papel importante na gestão do espaço. O educador deve ter a preocupação de criar diversos espaços na sala, com a ajuda das crianças, que ofereçam a possibilidade das crianças atuarem ativamente e efetuarem as experiências que lhes despertam interesse. (Hansen, 2002, citado por Lino, 2005). Segundo Lino (2005), o educador deve ter a preocupação de que os diversos espaços deverão “permitir a realização de experiências individuais e em grupo e, assim, assegurar a dimensão individual e social da aprendizagem” (p. 72).

Desta forma, no desenvolvimento de uma rotina, o papel do educador é ter em consideração o tempo, o espaço e o grupo.

### **3.4 O Impacto na minha prática: o processo vivido**

Tal como referi no início deste Capítulo, a rotina tinha um grande impacto tanto no grupo de Creche como no de JI.

Ao longo da minha PPS nos dois contextos era evidente a importância que a rotina tinha para o grupo. Embora o tempo de intervenção em Creche tenha sido mais curto foi possível na mesma percebê-lo. Contudo, no JI, essa evidência foi muito mais perceptível.

Desta forma, no decorrer deste subcapítulo, irei apresentar o impacto que a rotina teve durante a minha prática, mais propriamente no grupo de crianças, tanto de creche como de JI.

---

<sup>26</sup>O impacto na minha prática: o processo vivido.

Quando iniciei a minha prática em Creche, logo na semana de observação, era possível perceber que o grupo já tinha a rotina diária bem presente. O grupo sabia que ao chegar à sala de manhã, a reunião era efetuada na mesa enquanto se comia o reforço da manhã em seguida sabia que quando iam para o tapete era o momento de cantar a canção do “Bom dia”. Sabiam que antes do almoço tinham que lavar as mãos, que tinham que comer primeiro a sopa, que após o almoço iam realizar a higiene e fazer a sesta. Sabiam qual o catre que lhes pertencia, sabiam que após a sesta tinham que se vestir, para ir lanche e sabiam que após o lanche os pais os vinham buscar. O grupo sabia os seus lugares no refeitório, o lugar do seu casaco, onde colocar a chucha e os seus brinquedos assim que chegavam à sala. Fazia parte da rotina, todos estes gestos e o grupo já a tinha bem interiorizada. Notava-se que estava bem intrínseca e que o grupo de dia para dia a conhecia melhor.

Dado que a minha semana de observação foi antes das férias do Natal, quando iniciei a minha prática em janeiro, tive a oportunidade de observar o comportamento do grupo, em dois momentos diferentes: antes das férias de natal, em que já estavam adaptados aos momentos do dia, e depois das férias, após estarem vários dias em casa sem rotina. O seguinte excerto da reflexão diária de 6 de janeiro de 2014 relata esse comportamento:

Em primeiro lugar, gostaria de referir que este dia foi também o primeiro dia de algumas crianças após as férias do Natal, deste modo tive a oportunidade de contactar com os diferentes comportamentos das crianças após estarem alguns dias em casa sem rotinas ou com rotinas trocadas.

Verifiquei que algumas crianças, que durante a semana de observação (em dezembro) chegavam à sala calmamente e sem chorar, chegaram mais agitadas e a chorar, não querendo ficar na sala. Foi referido pelas auxiliares e pela educadora que este é um comportamento comum e esperado, quando as crianças estão vários dias em casa. (Excerto da reflexão diária de 6 de janeiro de 2014)

Embora não tenha escrito na reflexão, lembro-me que muitas crianças vinham com as horas da sesta trocada. Contudo ao longo da semana o grupo voltou a adaptar-se à rotina, pois tal como refere Post e Hohmann (2003), “à medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente . . . ganham um sentido de continuidade e de controlo” (p. 196). Através deste exemplo era possível que a rotina, tinha o importante papel de ajudar a criança a sentir-se segura, de sentir controlo sobre o

seu dia.

Também outro aspeto, que referi anteriormente e que levou a escolher esta problemática, foi o facto de verificar que a rotina foi uma “ferramenta” importante para a adaptação das duas crianças que entraram para o grupo durante a minha intervenção. O facto das duas crianças se apropriarem da mesma, ou seja, de saberem o que vai acontecer a seguir, por ser consistente e previsível, foi um fator importante para o sucesso da sua adaptação (Post & Hohmann, 2003). Foi possível perceber que quanto mais conheciam a rotina, mais confortável se sentiam.

Quando iniciei a minha intervenção na sala de creche tive sempre a preocupação de seguir a rotina da sala, tanto a diária como a semanal. A rotina diária era a rotina que o grupo conhecia melhor. A rotina semanal, era mais uma orientação para a educadora, visto que as crianças do grupo eram ainda muito pequeninas para saber em que dia se abordava determinada área. Contudo, segui ambas rigorosamente.

Na última semana da minha prática em Creche, a educadora estava a inserir o Mapa de Presenças. Este novo instrumento iria começar a fazer parte da rotina do grupo. Na Figura 3, vimos uma parte do Mapa das presenças, as janelinhas que representavam a casa das crianças. Quando os bonecos (que representavam as crianças) se encontravam nestas janelas, as crianças não estavam na instituição.



Figura 3. Mapa das Presenças da sala de Creche (Fotografia Própria)

Assim que a criança chegava à sala com o/a pai/mãe, pegavam no boneco e colocavam-no no placard (que se encontra por baixo deste) para marcar a presença. Ao final do dia, quando iam embora, pegavam no boneco e colocavam na janelinha (casa). De acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) a introdução dos Mapas das Presenças na rotina contribuem para o desenvolvimento da autonomia da criança. Do pouco tempo que contactei com esta fase de introdução do mapa (foi na última semana da minha intervenção), os pais e as crianças aderiam com grande satisfação.

Embora tenha estado pouco tempo na sala de creche, foi possível perceber que a rotina, para o grupo de creche, tinha a principal função de conferir segurança emocional e estabilidade (Oliveira-Formosinho, 1998; Portugal, 2010 citado por Pereira, 2014).

Na sala onde realizei a minha PPS de JI, o impacto e a importância da Rotina foi muito evidente, desde o primeiro dia.

A sala apresentava uma rotina bastante delineada, que era seguida à risca pelo grupo.

O momento da entrada, do reforço da manhã, do recreio, do almoço, da saída, tudo era seguido “à risca” pelo grupo e sentiam-se bem com isso.

Ao entrar na sala o grupo tinha uma rotina específica: sentar-se no tapete e preencher os diversos mapas/quadros que se encontravam junto ao mesmo (Ex.: Figuras 4 e 5). Todas as manhãs, o



grupo preenchia o Mapa das Presenças, o Mapa das Tarefas, o Mapa do Tempo, o Calendário, Dias da Semana e o número de presenças e faltas.

Figura 4. Mapa Dias da Semana da sala do JI (Fotografia Própria)



Figura 5. Mapa das Presenças da sala do JI (Fotografia Própria)

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), estes Mapas/Quadros “são . . . uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, [e] com direitos”, ou seja, como referi anteriormente, contribuem para a sua autonomia (p.26). Este momento da rotina era muito importante para o grupo, sempre que chegavam à sala não se esqueciam de o realizar: “Cheila, vamos fazer as tarefas!” disse ‘Sereia’ (3 anos), apontando para os mapas de registo. (Excerto da nota de campo de 8 de maio de 2014). Dirigiam-se para o tapete com grande entusiasmo e pegavam na caixa das bolinhas para iniciar o processo de registo.

No decorrer da minha prática em JI, tirei algum “partido” deste momento matinal. Inseri um jogo<sup>27</sup> durante este momento para o tornar mais lúdico, nomeadamente, durante o preenchimento do Mapa de Tarefas, como referi, anteriormente, no subcapítulo 3.3. Quando inseri este jogo, comecei por dar pistas simples (se era menino ou menina, quantos anos tinha), desta forma o grupo olhava em volta e tentava descobrir de quem se tratava. O grupo, desde o primeiro momento que aderiu a este

<sup>27</sup> Baralhar os cartões, com as fotos e nomes das crianças do grupo, retirar um e dar pistas ao grupo para adivinhar quem saiu.

jogo, tendo o incluído logo na rotina: “*Com jogo ou sem jogo?*” perguntei. “*Com jogo!*” – responderam todos. (Excerto da nota de campo 2 de 22 de abril de 2014). Ao longo das semanas, fui aumentando o “grau de dificuldade” das pistas, por forma, a que aquele jogo não se tornasse monótono, mas sim mais desafiante:

“*É menino ou menina?*” – pergunta a ‘Princesa’ (4 anos). “*Quantos anos tem?*” pergunta ‘Ia’ (5 anos). “*Não, eu hoje não vou dar essas pistas. Vou dar pistas mais difíceis.*” disse, enquanto se ouvia o grupo entusiasmado. “*Vocês adivinham logo com a idade. Agora, quero que estejam atentos ao que os colegas trazem vestido*” disse. (Excerto da nota de campo de 20 de março de 2014)

O grupo ficou entusiasmado com estas novas pistas e mais uma vez aderiu de imediato. Quando alguma criança do grupo perguntava as pistas antigas, logo as restantes crianças do grupo a alertavam para as novas regras. A seguinte nota de campo mostra isso mesmo: “*É um menino.*” disse eu. “*Quantos anos tem?*” – perguntou a ‘Princesa’ (4 anos). “*Não tem anos! Os anos já passaram. Agora a Cheila faz perguntas sobre as roupas.*” disse a ‘Marta’ (5 anos). (Excerto da nota de campo 2 de 2 de abril de 2014). Considero que estes momentos de jogo lúdico são importantes para as crianças, pois segundo Jesus (2011) através dos jogos lúdicos “ocorre a integração entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento educacional” (p.15).

Durante a minha prática, este momento matinal, o preenchimento dos diversos mapas, foi importante para mim, pois utilizei um dos mapas, o calendário, como forma de preparar o grupo para a minha partida. Utilizei o calendário que o grupo preenchia todos os dias, para referir e indicar o dia da minha partida, o seguinte excerto relata esse momento:

Por forma a preparar o grupo para a despedida, quando terminar o estágio, e dado que já lhes tinha referido que no final do mês me ia embora, disse-lhes que o dia 23 de maio era o último dia que vou estar na sala/escola. Esperei que o grupo apontasse no calendário o dia, sendo que rapidamente o fizeram. Em seguida, perguntei-lhes se queriam que fizesse uma marca no dia 23, o grupo respondeu que sim. Desta forma, coloquei uma marca no dia 23, para que o grupo soubesse qual era o dia. Foi engraçado verificar que o grupo começou logo a contar os dias, de modo a perceber quantos dias faltavam. (Excerto da reflexão diária de 5 de maio de 2014)

Considero que o facto de ter utilizado um “instrumento” conhecido pelo grupo e que é utilizado todos os dias pelo mesmo foi muito significativo. O grupo, após esse dia, todos os dias referia a data, não de uma forma ansiosa, mas como curiosidade. Reparei

que ao início o grupo ficou triste por perceber que me ia embora, e queria perceber porquê, mas com o passar do tempo foi percebendo e quando chegou o dia não foi tão doloroso. A seguinte nota de campo retrata esse momento:

*“Hoje a Cheila vai-se embora” disse o ‘Sonic’ (5 anos<sup>28</sup>), apontando no calendário o dia que tinha marcado com lápis. “Mas ainda estás cá?!” disse o ‘Francisco’ (6 anos<sup>29</sup>). “Vou-me embora ao final do dia” disse. “E não vens mais?” disse a ‘Marta’ (5 anos). “Não. Vou para a minha escola.” disse. “Porquê?” perguntou a ‘Marta’ (5 anos). “Já vos tinha explicado. Vou fazer trabalhos” disse. “Fica cá” – disseram todos. (Excerto da nota de campo de 23 de maio de 2014)*

Ao utilizar o calendário, e ter referido no início do mês a data, levou a que o grupo todos os dias contasse quantos dias faltavam, gerou conversas muito interessantes sobre a noção do tempo, como por exemplo: é para a semana, falta uma semana, não estás cá nos meus anos, ... Despertou a curiosidade no grupo de explorar mais o calendário. Hohmann et al. (1979) referem que as crianças em idade pré-escolar não têm ainda a noção do tempo, da cronologia, ou seja, “não têm uma visão «objectiva» do tempo” (p. 325). Desta forma, foi muito importante o despertar desta curiosidade em torno do calendário, assim como as descobertas do grupo, em conjunto. Como refere Marchão (2012), os instrumentos de trabalho auxiliam o grupo na “sua coesão, responsabilização e aprendizagem partilhada” (citado por Pereira, 2014, p.21). Ajudavam-se mutuamente nesta aprendizagem. Foi tão significativa esta informação para o grupo, que após eu lhes ter dito o dia e ter assinalado, fizeram questão de informar os colegas que não tinham estado presentes.

O momento de preenchimento dos mapas/quadros, não era uma simples tarefa para o grupo, era algo que gostavam de realizar:

*“Cheila, hoje não fizemos as tarefas todas. Não marcámos o tempo, o calendário dos dias da semana, não pintámos o calendário, ...” disse a ‘Marta’ (5 anos). “Não faz mal. Hoje foi um dia diferente.” respondi. “Não tivemos tempo, estivemos a apresentar o nosso projeto.” (Excerto da nota de campo 2 de 20 de maio de 2014).*

Quando fugíamos da rotina, em dias festivos (Carnaval, Páscoa ...) ou em dias que fosse necessário, o grupo, sentia necessidade de realizar as tarefas da sequência normal do dia, sentia que faltava fazer alguma coisa, algo que lhe transmitia “segurança e

---

<sup>28</sup> Realizados a 3 de maio.

<sup>29</sup> Realizados a 5 de abril.

independência” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.72). Para além, da nota de campo que apresentei, lembro-me de diversos momentos em que fugimos um pouco da rotina (por ser necessário) e o grupo sentiu a sua falta. No último dia antes das férias do carnaval, que não realizámos todas as tarefas matinais e o grupo esteve no recreio a tarde toda. O grupo sentiu falta das tarefas, dos momentos no tapete, dos momentos de trabalho ... O mesmo aconteceu no dia em que festejamos o dia do pai ou no dia antes das férias da páscoa. Acontecia sempre que fugíamos da rotina. Estes pequenos aspetos, levaram-me a constatar que a rotina tinha uma grande importância e impacto no grupo, era bastante evidente.

Na parte da tarde, perto da hora da saída, o grupo “preenchia” o mapa do comportamento em conversa com a educadora/comigo no tapete. Quem colocava as bolinhas (verde para ‘bem’; laranja para ‘mais ou menos’; vermelho para ‘mal’) no mapa/quadro era a educadora/eu. Perguntava-se a cada criança a cor que merecia, ou seja, como se tinha comportado durante o dia e preenchia-se o quadro. Num desses momentos, quando coloquei a questão, ao ‘Orca’, várias crianças responderam. Por brincadeira referi que havia vários ‘Orcas’. Deste modo, disse ao grupo, que queria só ouvir o ‘Orca’. Desde desse dia, o grupo, tomou esta pequena “brincadeira” como regra deste momento e começou a utiliza-la:

*“Ronaldo’. Qual é a cor?” perguntei. “Verde.” respondeu o “Ronaldo” (5 anos) e mais algumas crianças do grupo. “Olha, temos 3 ‘Ronaldos’ na sala” disse o ‘Carl’ (4 anos) referindo-se ao número de crianças que respondeu verde. “Pois temos, ‘Carl’” disse eu. (Nota de campo 2 de 20 de março de 2014)*

Ao longo da minha prática, reparei que o grupo assimilava e adería de imediato a qualquer expressão ou jogo que dissesse/fizesse, querendo logo inseri-lo como parte da rotina.

Nos momentos de transição (antes: do recreio, da ida à casa de banho, do almoço . . .), quando não era possível iniciar uma nova atividade, realizava pequenos jogos com o grupo. Lembro-me especificamente de um dia, em que antes de irmos para o almoço, por forma a formar os pares, realizei um pequeno jogo de rimas. O jogo consistia em arranjar uma palavra que rimasse com o nome de cada criança, enquanto as chamava para formar o par. Desde esse dia, o jogo começou a fazer parte da rotina, ou seja, do momento de transição (da sala para o refeitório). Como refere Jesus (2011), os jogos

lúdicos ajudam “no desenvolvimento social, psicológico” e na aprendizagem das crianças (p.4). Através de jogos lúdicos, as crianças geram aprendizagens significativas, pois é possível “envolvê-las e transmitir um conhecimento” (Jesus, 2011, p.4). Era esse o meu objetivo, criar um momento lúdico que gerasse aprendizagens significativas, mesmo que fosse num curto espaço de tempo ou num momento de transição.

Outro jogo que realizei, com o grupo, nos momentos de transição, foi o jogo do “Rei manda”. Mais uma vez, o grupo, aderiu de imediato a este jogo, e quis “inserir-lo na rotina”. O grupo foi pedindo para jogá-lo todos os dias, especialmente no momento em que ele tinha sido realizado pela primeira vez (após o recreio, antes da ida à casa de banho). Vejamos o seguinte excerto:

Nesse momento, várias crianças sugeriram jogar ao Jogo do “Rei manda” (jogo que tem sido jogado várias vezes). Neste sentido, e dado que havia crianças que queriam jogar os dois jogos, fiz uma pequena votação com o grupo, de modo a perceber o queriam jogar. Optaram pelo jogo do “Rei manda”. Achei interessante, o facto do grupo, não se ter esquecido de um aspeto que referi sempre que jogávamos o jogo: os meninos e meninas que já tinham sido rei ou rainha não podiam ser desta vez para darmos oportunidade a todos. (Excerto da reflexão diária de 27 de fevereiro de 2014)

No momento de transição do recreio para a sala, existia ainda um jogo que tinha sido inserido pela educadora, antes da minha chegada à sala. Mais uma vez o grupo esperava por esse momento assim que chegava à sala, o “Jogo do Silêncio”. Este jogo consistia em ficarem alguns segundos no tapete em silêncio, por forma a ficarem menos agitados. Era um “hábito” para o grupo, e o mesmo gostava de o realizar.

Ao longo da minha prática em JI, segui sempre este gosto do grupo pela rotina, e inseri algumas expressões e momentos na mesma. Para além dos jogos durante a rotina matinal e os momentos de transição, inseri ainda uma expressão antes dos momentos de leitura. Tal como era conhecida pelo grupo a expressão “Vitória, vitória, acabou-se a história”, quando se dá por terminada a leitura de uma história, considerei que também seria interessante utilizar uma expressão no início. A expressão surgiu, por forma a acalmar o grupo antes de iniciar a leitura. Foi espontâneo. O seguinte excerto da reflexão diária de 26 de fevereiro de 2014 apresenta esse momento:

No início da história, dado que o grupo se mostrava um pouco agitado (tinha chegado do intervalo), combinei com o grupo uma expressão que irá ser utilizada sempre que começarmos uma história, para que se mantenham em

silêncio. A expressão escolhida foi: “Silêncio, que se vai contar uma história”. A escolha desta expressão deveu-se ao facto de ter ouvido uma criança, durante uma ida à casa de banho dizer para outro colega: “Silêncio, que se vai cantar o fado”. Dado que o silêncio é bastante importante tanto para se ouvir um fado como para se ouvir uma história, achei pertinente utilizar esta expressão com algumas modificações. Foi interessante, o facto do grupo ter aderido bem à mesma. Assim que perguntava a expressão que tinha criado para os momentos de leitura de uma história, o grupo sabia dizê-la de imediato. (26 de fevereiro de 2014).

Desde este dia, nos momentos de leitura, antes de a iniciar, o grupo repetia a expressão, por forma fazer-se silêncio: “*O que dizemos antes de ler uma história?*” perguntei ao grupo. “*Silêncio que se vai contar uma história!*” disse o grupo em coro. “*Boa! Por isso temos que fazer silêncio para ouvirmos a história.*” disse. (Excerto da nota de campo de 7 de maio de 2014). Mesmo durante a leitura da mesma se o silêncio não estivesse a ser respeitado, o grupo rapidamente referia a expressão: “*Silêncio que se vai contar uma história!*” disse a ‘Rapunzel’ (5 anos<sup>30</sup>). “*Exatamente, ‘Rapunzel’. Temos que fazer silêncio.*” disse.<sup>31</sup> (Excerto da nota de campo de 7 de maio de 2014). Estas expressões que marcam o início ou o fim de um determinado momento são importantes por isso mesmo, porque marcam “o fim dos tempos” e ajudam as crianças a perceber quando os mesmos começam ou terminam (Hohmann et al., 1979, p.84). Esta expressão teve significado para o grupo. Desta forma, o grupo, tentou explorá-la, como já tinha feito com outros jogos e expressões. A seguinte nota de campo mostra uma dessas explorações:

“*Qual é a expressão que dizemos antes de ler uma história?*” “*Silêncio que se vai contar uma história!*” disseram todos em coro. “*Boa!*” respondi. “*Não. Silêncio que se vai contar uma Banda desenhada!*”- disse a ‘Ia’ (6 anos<sup>32</sup>). “*Sim, é verdade ‘Ia’. Silêncio que se vai contar uma Banda Desenhada*”. respondi. (Excerto da nota de campo de 30 de abril).

Antes de o grupo referir a expressão, no início da história, tinha dito ao grupo que ia ler uma Banda desenhada (livro que uma criança tinha trazido e tinha pedido para ler). Foi interessante, verificar que o grupo percebeu que não era uma história qualquer. A forma como o grupo alterou a expressão referindo o tipo de livro que ia ser lido. O

---

<sup>30</sup> Feitos a 20 de janeiro.

<sup>31</sup> A partir desse momento sempre que havia mais barulho durante a leitura, diziam sempre a expressão, de forma a fazer-se silêncio.

<sup>32</sup> Feitos a 12 de abril.

grupo tomava atenção a estes pequenos aspetos.

O grupo, para além de mostrar bastante interesse pelos vários momentos da rotina, era muito atento e curioso, captavam cada gesto e expressão, mesmo que não fosse algo propositado. Relembro-me de um caso específico: as anotações no meu caderno. O grupo sempre se mostrou curioso com o que eu escrevia e eu sempre expliquei e mostrei o que era, o que tinha escrito. Com o decorrer da PPS, o grupo já sabia o que eu estava a fazer, mas quando algum perguntava o restante grupo sabia o que dizer: “*O que estás a escrever, Cheila?*” perguntou a ‘Marta’ (5 anos). Preparava-me para responder, quando o ‘Ronaldo’ (5 anos) disse “*A Cheila está a escrever o que estamos a dizer.*” (Excerto da nota de campo 2 de maio de 2014). O grupo conhecia os meus pequenos gestos, sabia quando utilizava o meu caderno, sabia para que fim. Foi interessante perceber a facilidade e rapidez que o grupo captava cada gesto, cada expressão.

Considero que o à vontade que o grupo sentia com a minha presença, se devia à ligação que tinha sido construída entre mim e o grupo. Como refere Hohmann e Weikart (2003), para existir interações positivas entre os adultos e as crianças, é necessário que exista “um clima psicologicamente protegido e saudável”, em que o adulto ouça atentamente a criança, por forma a que a criança sinta a “liberdade e [a] confiança” de exprimir “os seus pensamentos e sentimentos” (p.6). A ligação que mantive com o grupo durante a PPS de JI, foi construída na base da confiança e segurança. Sempre os apoiei “durante as suas conversas e brincadeiras”, desta forma o grupo sentia-se à vontade para me questionar, para me desafiar, para mostrar o que pretendia fazer, para “brincar” comigo (Hohmann & Weikart, 2003, p.6). A seguinte nota de campo mostra um dos muitos jogos que realizavam comigo: “*Cheila. Cheila. O que tenho atrás das costas?*” perguntou a ‘Princesa’ (4 anos). “*Tens a caixa das bolinhas do comportamento.*” respondi. “*Como é que tu sabes sempre?*” perguntou-me a ‘Princesa’ (4 anos). Eu sorri.<sup>33</sup> (Excerto da nota de campo de 17 de março de 2014). Essa construção foi também feita através do respeito, pela minha parte, das rotinas que o grupo estava habituado, tal como referi, anteriormente, no Capítulo II. Desta forma, ao

---

<sup>33</sup> Este gesto era rotineiro. Quase todos os dias, sempre que estava presente, a “Princesa” nesta hora, fazia-me sempre a mesma pergunta, trazendo-me a caixa das bolinhas, escondida atrás das costas, para o momento do registo do comportamento.

gerir o dia do grupo, tive sempre em atenção as necessidades e rotinas do mesmo, ou seja, tive a preocupação com o “espaço; tempo; actividades e papéis sociais atribuídos às crianças” (Cardona, 2008, p. 129). No decorrer da minha prática tive a preocupação de modificar planificações em prol da vontade do grupo ou em terminar as tarefas matinais ou em realizar outra tarefa, pois tal como refere Arends (1995), os educadores “eficientes acreditam que as planificações são feitas para serem alteradas” (p. 93). Considero que por vezes é mais pertinente alterar as planificações que realizei para o dia/semana e realizar uma atividade que o grupo demonstrou interesse, pois torna-se mais enriquecedor e importante.

Em suma, tendo em conta o que vivenciei durante a minha prática em Creche e em JI, reconheci, como já referi múltiplas vezes ao longo do terceiro Capítulo, que a rotina tem uma grande importância para ambos os grupos. Por ser previsível, flexível, por lhes transmitir segurança, por ser algo que o grupo conhece, por apresentar uma sequência, principalmente por ser organizada segundo as suas necessidades e interesses (Clemente, 2013). Por vezes, era necessário sair da sequência diária (por ser um dia diferente, por não pedir essa sequência), contudo, para o grupo, não fazia sentido, principalmente para o de JI, onde presenciei mais este facto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Então o que gostaste mais de fazer com a Cheila?” perguntei. “Sabes...” disse o ‘Orca’ (5 anos) um pouco envergonhado “O que gostei mais de fazer contigo, foi estar ao pé de ti!” disse sorrindo. “Oh! Queres que escreva isso?” perguntei. “Sim!” disse o ‘Orca’ (5 anos).<sup>34</sup>*  
(Excerto da nota de Campo de 22 de maio de 2014)

Não podia iniciar este último capítulo de outra forma. Ao longo da minha PPS, este foi um dos momentos com mais significado para mim. Considero que, o mais importante para um educador, para além de levar as crianças a descobrirem e a explorarem novas vivências, é a criação de “laços” com as crianças e a criação de uma relação de segurança e parceria com as mesmas, sem invadir o seu espaço. Como refere Post e Hohmann (2003), ao tratar as crianças “com uma grande dose de carinho e de respeito” estamos a desenvolver na criança a confiança no adulto que cuida dela (p.67). Julgo ter alcançado esse objetivo, é nítido neste excerto e nos muitos gestos e ações, e isso deixa-me imensamente feliz. Pegando ainda neste aspeto e no que referem Hohmann e Weikart (2003), “é importante que os adultos . . . dêem um *ambiente psicologicamente apoiante*” às crianças (p.588), para que estas se sintam à vontade com o adulto.

Sempre ambicionei, tanto em Creche como em JI, que o grupo se sentisse bem com a minha presença e demonstra-se vontade em interagir comigo e participar nas atividades que realizava. Aliás, com qualquer grupo que contactei nos quatro anos da minha formação, este foi um dos meus princípios. Durante a minha prática de PPS, em ambos os contextos, deixei sempre que fossem as crianças a vir ter comigo para me contar um segredo, uma vivência ou partilhar um momento/brincadeira, jamais impus a minha presença ou vontade:

Na Sala Sol I, na parte da tarde, num momento de atividades livres, o “Igor” pegou num livro e veio mostrar-mo. Sentei-me com ele na área do tapete e comecei a explorar o livro com ele e com o restante grupo que se foi juntando a nós. (Excerto da nota de campo de 8 de janeiro de 2014)

Fez parte da minha conduta, dar espaço à criança para ser ela a vir ter comigo para explorar um livro, um jogo ... Considero que consegui fazê-lo, pois ao respeitar a

---

<sup>34</sup> O desenho ilustrava isso mesmo, o ‘Orca’ perto de mim, na escola.

vontade e a escolha de cada criança, estava a ajudá-la a fortalecer os seus interesses e confiança (Post & Hohmann, 2003). Segundo a Declaração dos Direitos da Criança (1959), “o interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação” (Princípio 7º), desta forma este foi uma das minhas condutas ao longo de toda a minha prática em ambos os contextos.

Quando iniciei a minha prática, tanto em contexto de Creche como em contexto de JI, senti alguns receios e dificuldades, que foram bastante importantes para o desenvolvimento de capacidades, aquisições novas e aprendizagens essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Em contexto de Creche, o principal receio que senti foi o facto de nunca ter contactado com esta realidade e por ter sido uma área pouco abordada durante o meu percurso académico. Considero que esta prática foi essencial para o meu crescimento profissional, dado que adquiri conhecimentos, informações, estratégias, critérios de organização, ritmos de trabalho e interação de equipa numa creche. Nunca tinha tido a oportunidade de refletir sobre estes dados, visto que ao longo do meu percurso académico tinha estado mais direcionado para os 3-6 anos.

Estas cinco semanas de prática em Creche permitiram-me um contacto direto com a realidade de creche, levando-me a pesquisar, refletir e ler sobre esta faixa etária. Permitiu-me de alguma forma criar bases (teóricas e práticas) para uma prática pedagógica positiva no futuro. O educador no contexto de Creche não é um guardador de crianças, mas sim aquele que educa, é por isso importante que exista “um plano de desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 1998, p.204). Desta forma, atrevo-me a dizer, tendo em conta a minha “experiência”, que na profissão de educador de infância, a idade em que o educador tem um papel mais importante é entre os 0-3 anos, por ser uma faixa etária de grandes aquisições, por ser a faixa etária em que a interação adulto-criança deve ser mais calorosa e auxiliadora (Post & Hohmann, 2003).

Encaro ainda que, ao me permitirem implementar atividades no ambiente de creche, pude compreender as necessidades, exigências e dinâmicas destas faixas etárias, levando-me a refletir, analisar e reformular as minhas estratégias como profissional de educação e pessoa. Ajudou-me assim a superar os meus receios iniciais.

Quando iniciei a PPS em JI, o principal receio que senti relacionava-se com o facto de ir ficar responsável por um grupo, receio esse que rapidamente foi superado, graças ao apoio dos elementos da sala, adultos e crianças. Senti o apoio, o incentivo e a ajuda essencial para uma prática pedagógica consistente. O grupo com qual trabalhei também foi um apoio fulcral para a superação dos meus receios. Era um grupo recetivo a novos elementos na sala e por isso mostravam bastante à vontade com a minha presença, que foi mais evidente ao longo das semanas.

O facto de o grupo ser mais “crescido”, mais autónomo (no geral), foi muito importante para o “desconstruir” do meu receio. No JI, o grupo era capaz “de dirigir as suas próprias acções [contudo,] com o apoio ou a orientação de um adulto”, desta forma o meu papel, era um papel mais mediador (Vasconcelos, 1997, p.150).

Outro aspeto que considero que foi importante para mim, foi a oportunidade que tive de contactar com diferentes equipas educativas. As educadoras (da minha sala e das salas circundantes), as auxiliares de educação<sup>35</sup>/assistentes operacionais<sup>36</sup>, a restante equipa das instituições e os meus colegas de estágio, foram também um pilar importante para o meu sucesso durante a minha prática, pois apoiaram-me nos mais diversos momentos. Mantive sempre uma boa relação, criei laços de afinidade e amizade.

Também os *feedbacks* que recebi, no decorrer da minha prática, das educadoras, da minha tutora e dos meus colegas de estágio foram importantes para a melhoria das dificuldades sentidas ao longo da prática. Foram importantes, porque foram dados na altura certa, por forma a poder alterar/melhorar a minha prática, pois como refere Lino (1998), o trabalho entre adultos é de extrema importância, é através deste que se aperfeiçoam “as suas competências práticas, quer no trabalho com crianças quer no trabalho com os adultos que integram a equipa educativa” (p.119).

O contacto com as famílias das crianças de ambos os grupos foi também um aspeto bastante importante na minha prática. As reuniões de pais, as conversas, a adesão ao que lhes propunha, o *feedback* que davam, tudo foi importante para o meu crescimento como profissional. Cada criança tem uma família, uma vivência, é importante perceber o que está “por trás” de cada criança.

---

<sup>35</sup> Como era referido na Creche

<sup>36</sup> Como era referido no JI

No contexto de Creche o contacto com as famílias era mais diário, no momento da chegada e da saída das crianças. Nestes pequenos momentos as famílias partilhavam dúvidas e informações. Considero que foi muito importante para mim, principalmente neste contexto, perceber esta dinâmica.

No contexto de JI este contacto não era tão frequente, as famílias não vinham à sala com tanta regularidade, mas os poucos momentos que contactei com as mesmas foram igualmente importantes. O *feedback*, foi igualmente significativo e a curiosidade, por parte dos pais, era ainda maior por não contactarem tanto comigo.

Considero que foi muito importante conviver com duas realidades tão diferentes: o contacto diário e o contacto “esporádico” com os pais. Foi importante porque torna toda a dinâmica de sala diferente.

Durante a minha prática em ambos os contextos, não contactei com uma metodologia específica. Embora no contexto de Creche, na construção do currículo de Creche terem por base o Modelo de Educação Experimental, era referido pela educadora que não seguia nenhum modelo específico. No caso do JI, a educadora também não seguia nenhum modelo específico. Embora gostasse de ter tido possibilidade de trabalhar com as metodologias que abordamos durante esta quatro anos, considero que acabou por ser benéfico não o ter acontecido. Acabei por “criar” uma metodologia própria, seguindo um pouco as minhas convicções de como deve seguir o rumo na sala. Na minha prática segui sempre os pressupostos de diferentes modelos: a “aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.5); o “trabalho de cooperação e colaboração, onde todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços.” (Lino, 1998, p.101); e a parceria educador – educando para a criação de condições materiais, afetivas e sociais de modo a criar um ambiente na sala apto para gerar conhecimentos (Niza, 1998). Desta forma, criei eu o meu método de trabalho.

Tendo em conta a problemática estudada - **“A Importância e o Impacto das rotinas na Creche e no Jardim de Infância”** -, como foi referido anteriormente, esta surgiu em contexto de Creche juntamente com outro tema, contudo, foi no contexto de

JI que fez completo sentido para mim. O desenvolvimento desta problemática foi mais evidente em contexto de JI, contudo em Creche foi também tida em conta.

Como referi ao longo do relatório, a rotina “significa” uma sequência de acontecimentos, sequência que é conhecida pelo grupo.

A rotina é um “elemento” importante em qualquer sala porque transmite segurança ao grupo, porque tem impacto no seu bem-estar, porque “proporciona à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções . . . [e permite] às crianças construir as suas acções sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p.224).

No decorrer da minha prática, em ambos os contextos, tive contacto com dois tipos de rotina: a rotina diária e a rotina semanal. Foi interessante perceber o significado que ambas tinham para cada grupo, e para o desenrolar do seu dia-a-dia. Verificou-se que a rotina diária era aquela que mais impacto tinha para ambos os contextos, contudo, a semanal, tinha também o seu impacto, principalmente no grupo de JI, visto que no de Creche a rotina semanal era mais uma orientação para a educadora.

Durante todo o processo vivido, na prática e na elaboração deste relatório, reconheci que o educador tem um papel muito importante na organização da rotina, ou seja, na sua sequência, tendo em conta o grupo, o espaço e o tempo (Pereira, 2014).

Ao longo da minha intervenção, principalmente em JI, onde consegui trabalhar mais a problemática, inseri momentos e expressões na rotina. Foi interessante utilizar esta atenção do grupo na mesma, e descobrir as diferentes formas de a trabalhar. Criei jogos e expressões para momentos transitórios da rotina, para tornar estes momentos mais lúdicos, pegando em algo que o grupo tanto “admirava”.

Considero que esta problemática foi também importante para mim. Ao trabalhar o tema “rotina”, fez-me abordar um assunto, como já referi anteriormente, que várias vezes foi referido durante o meu percurso académico como algo que é bastante importante para o desenrolar do dia numa sala de atividades. Pude constatar a real importância, na prática, e isso foi muito significativo e relevante para mim.

Em suma, considero que estes cinco meses de prática, foram de grande aprendizagem para mim. Levaram-me a superar medos, dificuldades e angústias, e confirmaram que é com as crianças que me sinto bem e com quem quero estar.

## REFERÊNCIAS

- Arends, R. I. (1995) *Aprender a ensinar*. Lisboa: MC Graw-Hill.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2004). *A criança e o seu mundo* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-escolar: Fundamentos e Conceitos. In Cardona, M. J. & Marques, R. (Org). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. (pp. 119-141). Chamusca: Edições Cosmos.
- Clemente, V. C. (2013). *Rotina diária segundo a perspetiva das crianças: das práticas supervisionadas à investigação*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu). Consultado em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1951>
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11336>
- Davies, D. (2003). A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. In Pinto, C. A. & Teixeira, M. (Eds.), *Pais e Escola parceira para o sucesso*. (p.71- 94). Minho: Edições ISET.
- Debienne, M. C. (1977). *O desenho e a criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Declaração dos Direitos da Criança (1959). Consultado a 23 de novembro de 2014, em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Dicionário Online de Português (s.d.). Consultado a 31 de outubro de 2014, em [www.dicio.com.br/rotina/](http://www.dicio.com.br/rotina/)
- Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento*

*integral da criança dos 0 aos 3 anos.* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultada em [http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final\\_AS\\_ROTINAS\\_NA\\_CRECHE\\_-\\_A\\_SUA\\_IMPORT%C3%A2NCIA\\_NO\\_DESENVOLVIMENTO\\_INTEGRAL\\_DA\\_CRIAN%C3%A7A\\_DOS\\_0\\_AOS\\_3\\_ANOS.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final_AS_ROTINAS_NA_CRECHE_-_A_SUA_IMPORT%C3%A2NCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIAN%C3%A7A_DOS_0_AOS_3_ANOS.pdf)

- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp-65-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Hendersen, A. T., Mapp, K. L., Jonhson, V. R., & Davies, D. (2007). *A escola também se vive cá fora*. Lisboa: Plátano Editora.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, M. M. (2011). *O Lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Curso de Ciências Biológicas, São Paulo). Consultada em [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias\\_Biologicas/1o\\_2012/Biblioteca\\_TCC\\_Lic/2011/2o\\_2011/MICHELE\\_MARIA.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2011/2o_2011/MICHELE_MARIA.pdf)
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4377>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.

- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 137-157). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-e-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-127). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, C. M. (2010). *O dia-a-dia no jardim de infância – importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra) Consultada em <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/18201/1/carla%20santos.pdf>
- Teixeira, M. (2003). A Participação dos Pais na escola: Perspectivas de Pais e Professores. In Pinto, C. A. & Teixeira, M. (Eds.), *Pais e Escola parceira para o sucesso*. (p.175-208). Minho: Edições ISET.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro e V. Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387- 408.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrotamento.

Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana.*

Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2ªed.). Rio Tinto: Edições Asa.

### **Documentos Estruturantes**

AAVV (2012). *Projecto Educativo Agrupamento de Escolas Oriente (2012-2015).*

Lisboa: Agrupamento de Escolas Oriente<sup>37</sup>.

AAVV (2013). *Projecto Pedagógico Sala Sol.* Lisboa: Creche e Jardim de Infância Monte Alegre<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Nome fictício, escolhido por mim e pelos meus colegas de estágio

<sup>38</sup> Nome fictício, escolhido por mim e pelo meu colega de estágio

# **ANEXOS**