



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado Educação Pré-Escolar

Ana Margarida Ferreira Pereira

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Coorientadora: Mestre Rosalina Correia

Janeiro de 2014



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão e de coorientação da Mestre Rosalina Correia

Ana Margarida Ferreira Pereira

Janeiro de 2014

Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças (ME,1997: 40).

AGRADECIMENTOS

“Se podemos sonhar, também podemos tornar nossos sonhos realidade.”
(Walt Disney, sd.)

O presente estudo resulta do esforço, colaboração e contributo de um conjunto de pessoas, que pelos mais diversos motivos se viram envolvidas direta ou indiretamente nesta caminhada. Este estudo não teria sido possível sem a colaboração e a boa vontade daqueles a que a seguir me refiro. A todos os meus sinceros agradecimentos.

As minhas primeiras palavras de agradecimento vão, inevitavelmente, para os meus pais. Sem o amor, carinho e todo o apoio que sempre me deram ao longo dos anos, possivelmente não estaria aqui.

Em seguida, as minhas palavras têm de ir para diversas pessoas da minha família que sempre acreditaram em mim e me deram força para continuar. À minha irmã, à minha avó, ao meu avô, às minhas tias que sempre acreditaram em mim, ao meu padrinho que sempre me ajudou em todos os sentidos, e à minha madrinha que sempre me apoiou e ajudou em tudo o que precisei.

Aos meus amigos que sempre me acompanharam, apoiaram e estiveram sempre comigo nesta longa caminhada. Em especial à Daniela que, em todos os momentos, senti ao meu lado. A sua amizade, carinho, confiança e encorajamento foram muito importantes nesta minha caminhada.

Ao meu namorado que, apesar do pouco tempo da nossa relação, me apoiou e deu força para continuar e teve também alguma paciência comigo nos dias em que eu estava mais cansada.

À Professora Doutora Amélia Marchão que, além de professora, tem sido também uma grande amiga. Um agradecimento muito especial pela sua disponibilidade, atenção, orientação, pela sua amizade e, essencialmente, pelos seus ensinamentos.

À Professora Rosalina Correia que tem sido uma grande amiga. Um agradecimento especial pela sua amizade, carinho e apoio.

À Educadora Sofia Pires que, para além de educadora cooperante, foi também uma amiga. Obrigada pela sua simpatia, confiança, apoio e disponibilidade.

À assistente operacional Fernanda que sempre nos ajudou e apoiou.

“Às minhas crianças” que me acompanharam ao longo deste caminho, dando-me muitas alegrias e força para continuar. Todas elas têm um lugar especial no meu coração.

À comunidade educativa da instituição onde decorreu a prática pedagógica, pela simpatia, disponibilidade e generosidade.

A todos os professores do curso do Mestrado de Educação Pré-escolar por terem colaborado e contribuído para a construção de todos os ensinamentos.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O tema desenvolvido neste estudo mostra-nos a importância da implementação das rotinas diárias no apoio à aprendizagem ativa das crianças.

A rotina diária é o enquadramento de tarefas ou acontecimentos diários contextualizados nas aprendizagens. É uma sucessão diária de acontecimentos flexíveis, usando espaço e tempo, por forma a proporcionar a interação adulto-criança.

Ao permitir à criança antecipar o que irá acontecer no momento seguinte, auxiliamo-la a refletir sobre a ação praticada, proporcionando-lhe momentos que estimulam o desenvolvimento das capacidades para levar a cabo ações de independência e exploração que irão facilitar a aquisição da autonomia.

A rotina diária promove uma troca de saberes, oferece à criança oportunidades para seguir e expandir os seus interesses e, conseqüentemente tem o potencial de ensinar ao educador coisas novas sobre cada uma das crianças em cada dia que passa.

Palavras-chave: *Educação Pré-escolar, Aprendizagem, Autonomia, Rotina diária*

ABSTRACT

The theme developed in this Master's Thesis shows the relevance of implementing daily routines in supporting active learning.

Daily routine is the framework of tasks or daily happenings in contextualized learning. It is a flexible sequence of everyday events, using space and time, in order to provide child-adult interaction.

By allowing children to anticipate what will happen in the next moment, we help them to reflect on the actions taken, giving them moments that will stimulate the development of skills to carry out actions of independence and exploration, which will facilitate the acquisition of autonomy.

The daily routine also promotes an exchange of knowledge, provides children with opportunities to pursue and expand their interests and therefore has the potential to let the nursery teacher learn new things about each child in every passing day.

Keywords: Preschool Education, Learning, Autonomy, Daily Routine

SIGLAS

Siglas:

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias;

ECERS – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar;

ME – Ministério da Educação;

IA – Investigação – Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

LQEP – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ESEP – Escola Superior de Educação de Portalegre

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	xi
INTRODUÇÃO	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRINCIPAIS PRINCÍPIOS	15
1.1 Aspetos legais e pedagógicos.....	15
1.2 Aspetos pedagógicos: ambiente educativo.....	20
2. ABORDAGEM AOS MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	24
2.1. Modelos curriculares para a educação pré-escolar – fundamentos principais.....	25
2.2 A rotina diária segundo os modelos curriculares	28
PARTE II – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	36
1. PERCURSO EM CONTEXTO.....	37
1.1. Planear e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação-ação	37
1.2. Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos utilizados na sua análise	40
2. CONTEXTO: ESTABELECIMENTO ONDE DECORREU A AÇÃO	49
2.1. Constituição e caracterização do grupo.....	49
AÇÃO EM CONTEXTO	51
1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	51
A) Análise dos resultados da entrevista aplicada às educadoras de infância da instituição.....	51
B) Análise dos resultados obtidos através da subescala “Rotinas/ Cuidados Pessoais” (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – ECERS - R).....	57
C) Análise do “Perfil de Desenvolvimento” das crianças do grupo.....	59
1.2. Atividades desenvolvidas: rotinas e promoção da autonomia.....	62
1ªAtividade – Quadro com as regras da sala de atividades.....	64
2ªAtividade – Quadro de “permissão” para ir à casa de banho.....	66
3ªAtividade – Quadro de alimentação do peixe e da flor.....	68
4ªAtividade – Quadro do comportamento.....	69
1.3. Reflexão geral da prática e intervenção supervisionada.....	71
CONCLUSÃO.....	75

CONCLUSÃO	76
BIBLIOGRAFIA	78
BIBLIOGRAFIA.....	79
ANEXOS	85

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1: Descritores da subescala Rotinas e Cuidados Pessoais para 1, 3, 5 e 7	45
Quadro n.º 2: Identificação das educadoras entrevistadas.....	51
Quadro n.º 3: Significado do nível 7 nos itens Chegada/Saída; Uso de casa de banho/fraldas e Práticas de segurança da subescala Rotinas/Cuidados pessoais da ECERS.....	58
Quadro n.º 4: Significado do nível 4 nos itens Refeições/Merendas de subescala Rotinas/Cuidados pessoais da ECERS	58
Quadro n.º 5: Significado do nível 5 no item Práticas de saúde da subescala Rotinas/Cuidados pessoais da ECERS.....	58
Quadro n.º 6: Escala utilizada para avaliar o perfil de Desenvolvimento Autónómico	60
Quadro n.º 7: Perfil de desenvolvimento do grupo de crianças num 1º momento	61
Quadro n.º 8: Perfil de desenvolvimento do grupo de crianças num 2º momento	61
Quadro n.º 9: Calendarização das atividades.....	63

ÍNDICE DAS IMAGENS

Imagem 1: Pintura dos símbolos das regras da sala de atividades	64
Imagem 2: Quadro das regras da sala de atividades.....	65
Imagem 3: Identificação dos compartimentos da casa de banho.....	66
Imagem 4: Posso ir à casa de banho?	67
Imagem 5: Cuidar do peixe e da planta	68
Imagem 6: Quadro da alimentação do peixe e da planta.....	69
Imagem 7: Símbolos identificativos do comportamento.....	70
Imagem 8: Quadro do comportamento.....	70

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório é resultado do percurso efetuado ao longo do ano letivo 2012-2013 na Prática de Ensino Supervisionada. Esta componente de formação foi realizada em dois momentos distintos, mas interligados - Observação e Cooperação Supervisionada e Prática e Intervenção Supervisionada, em contexto de educação Pré-escolar numa Instituição Particular de Solidariedade Social da cidade de Portalegre.

A unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada decorreu ao longo do primeiro semestre e permitiu-nos, para além de conhecer a instituição de educação de infância, conhecer também o grupo de crianças e o ambiente educativo envolvente, bem como decidir o tema do relatório – “ *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*”.

Assim, esta unidade curricular abriu-nos o caminho para a unidade curricular de Prática e Intervenção Supervisionada, na medida em que nos ajudou na construção de competências necessárias à edificação da identidade e desenvolvimento profissional, uma vez que é partir de situações práticas reais, do confronto com situações novas e diferenciadas e da tomada de decisões adequadas que se vai construindo, no decorrer de um processo contínuo, a identidade pessoal e profissional.

No que diz respeito ao tema consideramos a sua importância, pois a existência e o cumprimento das rotinas diárias por parte das crianças leva, conseqüentemente, à construção da sua autonomia, favorecendo assim o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O grupo de crianças que observámos e com o qual desenvolvemos a nossa ação é um grupo homogéneo no que diz respeito às idades, composto por dezoito crianças com três anos de idade. Verificámos que algumas crianças ainda não possuíam autonomia suficiente, apesar de lhes serem estimuladas as rotinas diárias. Os fatores que pensamos estarem associados a esta falta de autonomia por parte de algumas crianças poderão ser a idade ou a forma como se organiza a rotina educativa, ou a falta de incentivo em casa, por parte dos pais.

Sendo um dos objetivos da educação pré-escolar “*promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania*” cabe ao educador criar atividades que estimulem o desenvolvimento global na criança promovendo, comportamentos que favoreçam aprendizagens diferenciadas, que desenvolvam a comunicação através de várias

oportunidades como meios de relação, de informação, de sensibilização e de compreensão do mundo e como meio de favorecimento e ativação da autonomia da criança.

A autonomia é fundamental para tomarmos decisões, para fazer escolhas e para seguir um caminho com alguma liberdade e independência pessoal/social. Por isso, um dos grandes objetivos da educação pré-escolar é o de possibilitar que a criança vá construindo a sua autonomia, devendo o educador desenvolver práticas pedagógicas que promovam essa autonomia, nomeadamente ajudando a criança a aprender a aprender e a ter espaços e momentos onde pode tomar decisões, onde pode fazer escolhas, onde pode começar a assumir as suas responsabilidades pessoais e no grupo a que pertence.

As rotinas pedagógicas são, por muitos especialistas e educadores de infância, entendidas como fundamentais e de importância fundamental para criar um ambiente educativo onde as crianças podem fazer crescer a sua autonomia. Estando a criança num processo de crescimento e desenvolvimento é importante que a mesma viva num ambiente educativo que lhe proporcione oportunidades para *ser*, para *estar* e para *fazer*. Nessas oportunidades, as rotinas ajudam a que a criança se situe no dia-a-dia; que a criança aprenda a *ser*, a *estar* e a *fazer*. Ou seja, ajudam a criança a tornar-se responsável no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo.

O relatório que se apresenta é constituído por duas partes fundamentais – o Enquadramento Teórico e o Projeto de Investigação-Ação.

Na primeira parte (enquadramento teórico) contextualizamos a Educação Pré-escolar, destacando os seus princípios, finalidades e objetivos. No âmbito da autonomia das crianças, destacamos a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Abordamos também a autonomia segundo a perspetiva dos diferentes modelos curriculares para a educação de infância.

Na segunda parte (projeto de investigação-ação), enunciamos e descrevemos a metodologia de investigação utilizada e a caracterização do percurso e do contexto onde decorreu a ação.

Para finalizar esta segunda parte do relatório, apresentamos uma breve reflexão geral da prática e intervenção supervisionada e uma reflexão específica acerca do tema onde se incluirá a apresentação e análise dos resultados da entrevista aplicada às educadoras da instituição. Na ação em contexto enunciamos e descrevemos ainda as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRINCIPAIS PRINCÍPIOS

1.1 Aspetos legais e pedagógicos

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei 5/97 de 10 de Fevereiro).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei 46/86 de 14 de Outubro) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEP – Lei 5/97 de 10 de Fevereiro), a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos de idade.

Marchão (2012: 35), referindo-se à educação pré-escolar, afirma que nos *“documentos legais ela é considerada a primeira etapa da Educação Básica, lógica política, consagrada, fundamentalmente a partir de 1997, que a coloca no âmbito do sistema educativo, sem carácter obrigatório e a ser desenvolvida em diferentes modalidades e instituições, diretamente dependentes da administração central ou não.”*

A frequência da educação pré-escolar é facultativa, pois reconhece-se que é a família a primeira responsável pela educação dos filhos. Contudo, compete ao Estado contribuir ativamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, incumbindo-lhe:

- a) Criar uma rede pública de educação-pré-escolar;
- b) Apoiar a criação de estabelecimentos de educação pré-escolar por outras entidades da sociedade civil;
- c) Definir as normas gerais da educação pré-escolar;
- d) Prestar apoio especial às zonas carenciadas.

Na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, relativamente à criança, estabelecem-se as suas grandes finalidades ou objetivos pedagógicos gerais, que passamos a citar:

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

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

Decorre deste enunciado de finalidades/objetivos a necessidade de se criarem condições para as crianças aprenderem, isto é, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender, sendo por isso necessário que existam igualdades de oportunidades no acesso à escola e que também se promova “*o desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da compreensão do mundo*” Marchão (2012: 36). Porém, a mesma autora salienta que a Lei-Quadro continua a consagrar a dupla função da educação pré-escolar – uma função educativa e também uma função social.

Pretende-se que a educação pré-escolar se organize no sentido da educação ao longo da vida e não em função exclusiva da preparação da criança para a escolaridade obrigatória, pelo que a autora antes citada (Marchão, 2012: 36) refere: “*Apoiando as famílias na educação das crianças, importa proporcionar a cada uma oportunidades para a construção e desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que importa promover a sua integração e a predisposição positiva para a entrada na primeira etapa escolar, o 1.º Ciclo do Ensino*

Básico.” Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades é importante que nas instituições de educação pré-escolar exista uma pedagogia estruturada, implicando, assim, a existência de uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, ou seja, é necessário existir sempre a consciência do caminho a seguir e qual o seu objetivo.

Nesse sentido, em 1997, o então Ministério da Educação, publicou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Despacho 5220/97; ME, 1997), orientando os educadores de infância para a definição da intencionalidade educativa e desenvolvimento de processos de planeamento estruturados e sustentados num ciclo: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

O ciclo inicia-se com o processo de observação da criança, do grupo em contexto: *“Observar cada criança e o grupo para reconhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”* (ME,1997: 25).

O conhecimento que o educador tem da criança permite-lhe saber o que esta é capaz de fazer, de modo a alargar os seus interesses e a desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação/avaliação sistemática e, esta é, assim, a base do planeamento e da avaliação bem como dos restantes momentos do ciclo. *“Planear o processo educativo de acordo como o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades”* (ME,1997: 26).

O educador, ao planear, reflete sobre as suas intenções educativas, bem como as formas de as aplicar ao grupo. Cabe-lhe, assim, planear situações de aprendizagem desafiadoras, de modo a estimular cada criança. *“O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma”* (ME,1997: 26).

O planeamento das intervenções deverá ter em conta as áreas de conteúdo expressas nas OCEPE e as *“áreas de conteúdo supõem a realização de actividades dado que a criança*

aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender” (ME,1997: 47).

As áreas de conteúdo expressas nas OCEPE são: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Passamos, de uma forma sucinta, a descrever cada uma delas:

- A Área de Formação Pessoal e Social é considerada *“uma área transversal, dado que todas as componentes deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida”* (ME,1997: 51). Esta área é bastante importante na medida em que a criança através da interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia, vai construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado e o que pode ou não pode fazer. Assim, pretende-se que a criança aprenda a tomar consciência de si própria e do outro *“sendo ouvida, escutada num ambiente securizante de bem-estar e de auto-estima.”* (Marchão, 2010: 52); que adquira independência *“saber-fazer e utilizar”* (Marchão, 2010: 52), sabendo realizar diversas ações; construa autonomia apropriando-se do *“espaço e do tempo, fazendo escolhas, acentuando preferências, tomando decisões e justificando as escolhas e as decisões”* (Marchão, 2010: 52); aprenda a fazer escolhas; a ter preferências e a tomar decisões. A criança deverá ainda tomar consciência da sua identidade, reconhecendo as suas características; aprender a aceitar as limitações e aceitar a diferença sexual, social e étnica.
- A Área de Expressão e Comunicação *“engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem”* (ME,1997: 56). Nesta área distinguem-se vários domínios que estão intimamente relacionados *“porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, (...), indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia”* (ME,1997: 56).

Inclui o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. No domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical pretende-se que através de situações e experiências de aprendizagem a criança utilize o seu corpo e contacte com diferentes materiais que poderá manipular, explorar e transformar, para que desta forma tome consciência de si próprio na relação com os objetos. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância do que a criança já sabe, permitindo-lhe o contacto com as diferentes funções do código escrito. Relativamente ao domínio da matemática pretende-se que as crianças construam espontaneamente noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. *“O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas”* (ME,1997: 73). Cabe, assim, ao educador a partir de situações do quotidiano apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

- A Área do Conhecimento do Mundo prende-se essencialmente na curiosidade natural das crianças e no seu desejo de saber. *“A área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”* (ME,1997:79). Abrange saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou experiências relacionadas com o meio próximo, como por exemplo, saber utilizar diferentes utensílios, diferentes objetos, saber o seu nome completo. O conhecimento do mundo engloba uma variedade de aspetos e a diversidade de possibilidades que oferece exige que o educador, juntamente com o grupo, decida quais as formas como o processo se deve desenvolver, sistematizar, registar e avaliar.

“ [É necessário que] o educador escolha criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (ME,1997: 83).

1.2 Aspetos pedagógicos: ambiente educativo

Nas OCEPE “*estabelecem-se também orientações e procedimentos a ter em conta na organização do ambiente educativo, assinalando a sua perspectiva sistémica e ecológica; na organização do grupo, do espaço e do tempo; na organização institucional e na relação com os pais e outros parceiros educativos*” (Marchão, 2012: 36). Nesse sentido, há que considerar uma organização do ambiente educativo que vá ao encontro das necessidades da criança e que constitua um suporte do trabalho curricular do educador, pois o ambiente educativo contribui para o equilíbrio de todos os sistemas que dele fazem parte, atendendo a que numa perspectiva sistémica e ecológica é considerado que qualquer indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão eles próprios em evolução. Assim, “*esta perspectiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive*” (ME, 1997: 31).

De uma forma sucinta podemos dizer que esta perspectiva oferece elementos que nos permitem:

- Compreender/conhecer melhor cada criança “*apoando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico*” (ME, 1997: 33);
- Contribuir para a dinâmica do contexto pedagógico na interação com outros sistemas que influenciam a educação da criança e formação dos adultos, de forma a responder às suas necessidades e características;
- Organizar o processo educativo, de forma articulada, atendendo a que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, interagindo com os outros e com o meio;
- “*Acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência directa ou indirecta na educação das crianças.*” (ME, 1997: 34);
- Utilizar, gerir e dinamizar os recursos existentes no meio social envolvente com os recursos do estabelecimento educativo.

Na educação pré-escolar é o grupo que proporciona de imediato a interação social de relação entre adulto/criança e criança/criança, constituindo a base do processo educativo. “*A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de*

um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (ME, 1997: 35).

Esta vivência em grupo promove aprendizagens de vida democrática e a forma como o educador se relaciona com as crianças assume um papel fundamental neste processo.

Nesse sentido de vida democrática, entre outras hipóteses, a utilização de instrumentos de trabalho como o quadro de presenças, o quadro de tarefas, entre outros, são facilitadores da organização e da tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro. Como diz Marchão (2012: 205) estes instrumentos *“de gestão da vida do grupo (...) ajudam à sua coesão, responsabilização e aprendizagem partilhada.”*

A participação de cada uma das crianças e do grupo no processo educativo através das várias oportunidades de cooperação, de decisão em comum e distribuição de tarefas, constituem experiências importantes de vida democrática que não devem ser descuradas no processo educativo. Quando estes instrumentos são utilizados quotidianamente no âmbito da gestão curricular e, segundo a autora antes citada, criam-se oportunidades para as crianças se sentirem pertencentes a um grupo, se responsabilizarem e ganharem autonomia nas tarefas, aprenderem a tomar decisões, realizarem operações matemáticas, ganharem a noção de tempo e ganharem destreza intelectual aproximando-se de processos de escrita e de leitura.

Muitas das vezes, estes instrumentos determinam as regras e as normas que regem a vida de um grupo, como por exemplo, esperar pela sua vez ou responsabilizar-se por tarefas (arrumar o material, regar plantas, tratar de animais, pôr a mesa...) entre outros e, por isso, farão mais sentido se forem elaborados em conjunto.

O uso de instrumentos de gestão pedagógica ajuda de forma clara na organização do grupo, o que, por sua vez, constitui a base da Formação Pessoal e Social, sendo também uma fonte rica de outras aprendizagens. Por exemplo, ao verificar quem está, quem falta e ao registar as presenças, está-se a contribuir para a construção das noções de tempo, aprendizagens matemáticas, início de identificação de palavras como início à literacia. Vasconcelos (1997: 122), citada por Marchão (2012: 207), valoriza o uso de diferentes instrumentos de gestão do grupo e, em concreto sobre o quadro de presenças, afirma que as crianças *“lidam com problemas ligados à anotação das presenças e entram em contacto, desde muito cedo, com o mundo dos números e da palavra escrita.”*

Ainda a justificar o uso de tais instrumentos, Oliveira-Formosinho & Andrade (2011: 26) salientam a importância do seu uso e afirmam que o quadro de presenças, quadro do tempo, quadro de aniversários, entre outros, “*são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, intrapessoal no âmbito do grupo.*” Ou seja, são contributos para a construção da sua autonomia.

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011: 111) consideram que o espaço pedagógico, no ambiente educativo, deve ser organizado com critérios coerentes:

- “*o da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais (...);*
- *o da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender;*
- *o da preocupação e resposta às aprendizagens das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1998) para que a educação seja efetivamente porta da cultura.*”

O espaço deve sempre acautelar o bem-estar das crianças e dos adultos, a sua alegria e prazer, ao mesmo tempo que deve abrir portas às vivências e interesses das crianças.

Também os materiais existentes e a forma como são dispostos e organizados são meios facilitadores das aprendizagens das crianças. Como salientam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011: 111) “*os **materiais pedagógicos** são os livros de texto no âmbito da educação de infância; têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender com bem-estar.*” Os mesmos autores afirmam que a seleção dos materiais pedagógicos proporciona o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais e sociais, entre outras.

Ainda no ambiente educativo, é preciso que o educador desenvolva uma boa gestão do tempo, através de uma rotina diária que respeite os ritmos das crianças, promovendo o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011: 113) dizem que “*ao **tempo pedagógico** pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades.*”

A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, implicando uma rotina educativa que pode, ou não, ser intencional ou planeada pelo educador, conhecida pelas crianças, que

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

sabem o que podem fazer e prever na sua sucessão, facilitando a construção da noção do tempo: passado, presente e futuro, dia, semana, mês e ano.

A organização do grupo, do espaço e do tempo são, pois, o suporte do desenvolvimento curricular na sala do jardim de infância, sendo importante que o educador planeie sistematicamente essa organização e a avalie, introduzindo ajustamentos e correções sempre que necessários, de modo a facilitar as aprendizagens das crianças.

2. ABORDAGEM AOS MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“A educação da criança pequena é uma questão educacional (...). As propostas educacionais e curriculares que surgem em determinada época histórica têm a ver com uma concepção de criança (...)” (Formosinho, 1998: 8).

Um modelo curricular é a representação que assenta em princípios teóricos, administrativos e pedagógicos de um programa, com objetivo de obter um bom resultado educativo. Marchão (2010: 91), a partir das ideias de Sacristán (1981), salienta que um modelo é uma representação de uma dada realidade e *“que um modelo de ensino, assente numa dada perspectiva filosófica, expressa um conjunto de valores e metas a alcançar através de determinados procedimentos, estratégias e metodologias, diferindo de outros, nos seus fundamentos filosóficos e objetivos, mas partilhando alguns procedimentos e estratégias referidas, por exemplo, à motivação dos alunos.”*

A mesma autora afirma, ainda, que os modelos resultam das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e das teorias sociais e que os modelos têm como objetivo orientar o pensamento na estruturação, planeamento e práticas dos processos de ensino. Assim, é importante que o educador agilize a sua intervenção educativa assumindo *“um modelo eclético ou (...) um determinado modelo de organização curricular (com ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem como vertentes indissociáveis, no reconhecimento da criança como ser sujeito do processo educativo, na construção articulada do saber e na exigência de resposta a todas as crianças); pela referência às áreas curriculares ou de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo) e pela afirmação da necessidade de patentear a continuidade educativa enquanto processo”* (Marchão, 2010: 122).

Partindo destas ideias, apresentamos de seguida os principais modelos para a educação pré-escolar.

2.1. Modelos curriculares para a educação pré-escolar – fundamentos principais

Começamos por referir o Modelo Curricular “High Scope” e destacar, baseadas na opinião de Formosinho (1998), que o currículo High Scope representa uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e de todos estes na construção da ação educativa.

O currículo High Scope iniciou-se com David Weikart na década de sessenta e situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância. Este currículo foi buscar a sua inspiração central a Piaget, seguindo um paradigma construtivista, e o fundamento deste currículo é que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia.

Piaget, referido por Formosinho (1996), considera o ser humano, desde o seu nascimento, como um ser basicamente ativo, manipulador, explorador e processador de informação. Assim, para Piaget, a criança constrói o seu desenvolvimento cognitivo nas ações que exerce sobre as coisas, as situações ou acontecimentos. Piaget apoia-se ainda em situações educacionais que disponibilizam à criança “*campo de ação*” que esta deve explorar. Contudo, para que esta exploração feita pela criança se transforme em aprendizagem significativa, os “*campos de ação*” têm de ir ao encontro dos interesses, necessidades e curiosidade da criança. “*Os interesses da criança pequena revelam-se em relação aos objetos quer físicos quer sociais, (...) a criança manipula-os, explora-os, descobre-os, para logo fazer com eles aprendizagens pela descoberta*” (Formosinho, 1996: 55).

Uma das funções do adulto, no âmbito deste modelo, é arranjar e equipar o espaço para que os aprendizes ativos façam aprendizagens ativas. “*O espaço é, portanto, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento*” (Formosinho, 1996: 56).

O modelo de Reggio Emilia caracteriza-se essencialmente pelo trabalho educacional em todas as formas de expressão simbólica, pelo envolvimento dos pais, famílias e comunidade na equipa educativa das creches e jardins de infância.

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Este modelo surgiu após a 2.^a Guerra Mundial (1945) e as primeiras escolas foram criadas com a ajuda de cidadãos voluntários, incluindo pais de crianças. Todos eles se uniram por um forte sentimento de cooperação e colaboração, para que através destas escolas fossem proporcionadas aos seus filhos oportunidades de desenvolver todas as suas potencialidades.

Várias escolas foram então construídas, sempre com a colaboração dos pais. Foram feitas diversas reportagens, uma das quais por Loris Malaguzzi, que ficou maravilhado e acabou também por se envolver neste movimento de cooperação e colaboração que une as pessoas e as famílias da comunidade, com o objetivo de procurarem uma nova educação e igualdade de oportunidades para os seus filhos. *“Este sentimento de comunidade, onde professores e famílias das crianças formam uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando no sentido de prestar uma educação de qualidade, vai ser um dos pilares do modelo Reggio Emilia (...)”* (Lino, 1996: 96).

A educação de infância nas escolas de Reggio Emilia é baseada nas relações, interações e cooperação, centrando a atenção na criança, considerando os educadores, as famílias e a própria instituição educativa.

O principal objetivo dos educadores de Reggio Emilia é criar um ambiente agradável e familiar onde as crianças, os educadores e as famílias se sintam como em casa. Este modelo é baseado na *“pedagogia da escuta”*, ou seja, o principal papel do adulto é escutar em vez de falar. Assim, o ouvir e o falar são privilegiados neste modelo, onde as crianças são incentivadas a:

- levantar questões;
- procurar respostas;
- tomar decisões;
- resolver problemas,

e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades para fazer escolhas.

A comunicação é um elemento fundamental neste modelo, onde se promovem as relações, quer para a autonomia individual, quer para a autonomia do grupo de pares. Desta forma, as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando várias formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, colagem, jogo dramático e música. Estas diferentes formas de expressão permitem à criança:

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

- representar a realidade que a rodeia;
- comunicar com os pais e os adultos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos;
- aprender através das suas comunicações e experiências concretas;
- desenvolver a parte intelectual através da focalização sistemática na representação simbólica.

“É neste contexto, de possibilitar à criança o uso de diferentes formas de expressão, que se destaca a importância da arte e das experiências artísticas” (Lino, 1996: 102). Em Reggio Emilia, as crianças envolvidas num projeto são encorajadas a representar a mesma ideia através de diferentes formas de representação, entre as quais, desenhar com marcadores ou lápis, pintar com guache ou modelar barro ou plasticina. Estas técnicas de expressão permitem desenvolver o espírito crítico das crianças.

Os educadores, em Reggio Emilia, fotografam e filmam os trabalhos das crianças, pois estes valorizam as suas ideias e trabalhos. Expõem esses trabalhos na escola, transcrevem o que as crianças dizem e toda esta informação é partilhada com todas as crianças, adultos, pais e famílias. *“As representações das crianças servem de base para debater, formular hipóteses, dando aos adultos informação sobre o seu desenvolvimento”* (Lino, 1996: 103).

A documentação das crianças (atividades, diálogos, experiências) assume um papel muito importante e permite conhecer a criança, o seu trajeto e a sua expressão. Os educadores documentam as experiências das crianças, observando-as, tomando notas dos seus diálogos, fazendo gravações, fotografando e selecionando os trabalhos das mesmas. Assim, toda esta documentação permite aos educadores apoiar as aprendizagens das crianças, enquanto eles próprios aprendem também com as mesmas. *“Através da documentação é possível analisar o crescimento das crianças e o desenvolvimento dos educadores”* (Lino, 1996: 103).

A documentação influencia ainda a qualidade das relações entre os educadores, crianças e famílias, pois com base na documentação as crianças facilmente partilham com os pais as suas experiências e, por sua vez, os pais aprofundam os seus conhecimentos acerca das aprendizagens, dos gostos e preferências dos seus filhos. *“As famílias têm o direito de estar informadas sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos e o direito de participar em toda a acção educativa”* (Lino, 1996: 103).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes. A criação deste movimento decorre da fusão de três práticas convergentes: a conceção de um município escolar, numa escola primária de Évora (1963/1964), a pática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller e a organização dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores (1963/1966).

Neste Movimento o esforço didático e organizador do docente apoia-se na convicção de que as aprendizagens se devem apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das suas respetivas histórias. Os educadores do MEM deslocaram a ação pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre adultos.

Para o MEM a educação pré-escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático. Para os docentes do MEM a escola define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Assim, na escola os educandos deverão criar com os educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade.

“Os adultos, com colaboração do educador, reconstituem através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, de construção e circulação dos saberes científicos e culturais” (Niza, 1996: 142).

2.2 A rotina diária segundo os modelos curriculares

Quanto mais cedo a criança tiver a noção de responsabilidade pelos atos praticados mais corretas serão as suas atitudes em relação ao seu semelhante. Assim, há necessidade de transmitir à criança em idade pré-escolar o quanto ela é capaz de ser autónoma, ou seja ser livre para pensar, decidir e agir e responsabilizar-se pelos seus atos.

Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) salientam que no âmbito da pedagogia-em participação (em que incluímos os modelos apresentados anteriormente), a rotina pedagógica

se organiza através do tempo pedagógico (diário e semanal) e que a mesma deve ser respeitadora dos ritmos das crianças. Ao mesmo tempo, deve proporcionar bem-estar e aprendizagens às crianças bem como oferecer-lhes oportunidades na organização do trabalho e do jogo.

Nos modelos curriculares apresentados a rotina diária é pensada com coerência e como oportunidade curricular de excelência, para, entre outros aspetos, a criança ir construindo a sua autonomia. Através da rotina “*a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender*” (Wieder & Greenspan, 2002: 182).

A autonomia deverá, assim, ser uma preocupação central no trabalho do educador de infância e entendemos que, entre outras características, a sua prática pedagógica deve apresentar uma rotina diária coerente e facilitadora da autonomia das crianças

A rotina diária é vista de diferentes maneiras nos modelos curriculares que identificámos. Cada um dos modelos organiza o tempo/estruturação de um dia de acordo com alguns aspetos que se diferenciam. De seguida, faremos uma breve abordagem da rotina diária no contexto dos modelos curriculares referidos, entendendo que a “*rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar*” (Hohmann & Weikart, 2004: 8) e contribui para a construção da autonomia das crianças.

Assim, a rotina diária segundo o modelo curricular High Scope inclui o processo planear-fazer-rever que permite que as crianças expressem as suas intenções, que as ponham em prática e que reflitam sobre aquilo que fizeram. Como referem Hohmann & Weikart (2004: 228) a “*sequência planear-trabalhar-recordar constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas.*”

Para além de ser importante para a criança, é também importante para o adulto, pois ajuda-o a planear o seu tempo com as crianças de forma a proporcionar-lhes experiências de aprendizagem ativas e motivadoras.

A rotina diária do programa High Scope baseia-se em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem. No entanto, uma rotina consistente é mais do que um

conjunto ínfimo de rótulos para uma série de atividades e, segundo Hohmann & Weikart (2004), esta deve “*oferecer um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas prosseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas.*”

Os mesmos autores (2004) estabelecem um conjunto de orientações gerais que ajudam cada equipa de trabalho a estruturar uma rotina diária:

- Uma boa variedade de períodos de aprendizagem através da ação dá às crianças um leque de experiências e de interações. Estes períodos incluem a sequência planejar-fazer-rever, o tempo em grandes grupos, o tempo de recreio e, se necessário, o tempo de comer e descansar.
- Os períodos de aprendizagem pela ação ocorrem numa sequência razoável, previsível, que vai ao encontro das necessidades particulares do contexto.
- As experiências têm lugar num contexto físico apropriado.
- Cada período envolve as crianças em experiências de aprendizagem pela ação num clima de apoio.
- A rotina diária proporciona um leque alargado de experiências pela ação.
- A rotina diária flui suavemente de uma experiência interessante para a seguinte.

As rotinas diárias são construídas pelas equipas educativas, a partir de segmentos temporais, e desenvolvem-se através do planejar-fazer-rever; tempo em pequenos grupos; tempo em grandes grupos; tempo de recreio; tempos de transição e tempo de comer e descansar. De seguida, e de acordo com (Hohmann & Weikart, 2004), explicitaremos cada um destes segmentos.

Planejar-fazer-rever: No planejar, a criança decide o que vai fazer, explicando ao adulto o plano de ação. “*O planeamento, quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objetivo*” (Hohmann & Weikart, 2004: 229).

Trabalhar/fazer: as crianças iniciam o tema escolhido, utilizando os materiais e as pessoas adequadas até o realizarem ou o alterarem. Durante esse período, são observadas pelo adulto que circula por entre elas, apoiando-as e ajudando-as caso solicitado. A sessão termina com a arrumação dos objetos feita pelas crianças e limpeza dos mesmos.

Rever: as crianças partilham e discutem a experiência tida com o adulto com quem tinham planeado. *“Rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias ações”* (Hohmann & Weikart, 2004: 229).

Tempo em pequenos grupos: Este tempo tem como objetivo a experimentação de materiais por parte das crianças e a resolução de problemas numa atividade planeada previamente pelo adulto. Os grupos são constituídos entre cinco a dez crianças e um adulto, reunidos em diversos locais da sala. O objetivo destas reuniões é o encorajamento por parte do adulto para que as crianças façam escolhas e tomem decisões sobre como utilizar diferentes materiais e tomarem iniciativa de descrever por palavras próprias o que vão realizando. Estas atividades oferecem aos adultos a oportunidade de observar, apoiar e tomar conhecimento das capacidades e interesses de cada criança.

Tempo em grande grupo: Este tempo em grande grupo tem como objetivo ensinar a criança a conviver em comunidade. *“Participar no tempo em grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um reportório de experiências comuns”* (Hohmann & Weikart, 2004: 231). As atividades desenvolvidas são cantar, leitura de histórias, dramatizações, entre outras. Apesar de serem os adultos a iniciar as atividades e a manterem uma sequência rápida de acontecimento para acontecimento, na maior parte das vezes, é dada às crianças a oportunidade de oferecerem novas ideias, como por exemplo, *“agora é a vez da Maria ser líder”*; *“vejam o que eu sou capaz de fazer”*; *“agora vamos fazer o que eu pensei”*.

Tempo de recreio: Este período é dedicado à brincadeira durante 30 a 40 minutos, uma a duas vezes por dia. As crianças são acompanhadas pelos adultos nas diferentes brincadeiras livres e nas conversas, apoiando-as. Este tempo de exterior permite a interação entre crianças, inventar os seus próprios jogos e regras e a familiarização com os ambientes naturais. Proporciona ao adulto observar e interagir com o grupo de crianças num contexto alegre e descontraído.

Tempo de transição: Estes tempos de transição ocorrem nos períodos em que as crianças mudam de uma atividade para outra, como por exemplo, a mudança de casa para a escola e vice-versa. Este tipo de transições é muito importante por criar uma atmosfera para uma experiência imediata. Assim, o objetivo é fazer com que estas mudanças, potencialmente excitantes, se tornem num momento calmo e interessante, tanto quanto possível.

Tempo de comer e descansar: Pretende-se que os períodos de refeição proporcionem à criança e adultos momentos de apreço de comida saudável num contexto calmo e agradável. O descanso é um período para dormir ou concretizar atividades lúdicas, solitárias e da responsabilidade de cada uma das crianças.

A rotina diária do modelo High Scope tem a particularidade de se centrar nos “ingredientes” da aprendizagem ativa – materiais; manipulação; escolha; linguagem das crianças e apoio dos adultos. Mesmo que haja mudança de ambiente (do espaço exterior para o espaço interior, grande grupo para pequeno grupo, ou para brincadeira individual ou ainda que mudem de atividades calmas para atividades barulhentas, de música para arte, de exploração para dramatização) as interações entre crianças-adultos, crianças-crianças e crianças-materiais, mantem-se sempre a intervenção dos ingredientes da aprendizagem ativa.

“Ao longo do dia as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e as ações, e falam sobre aquilo que estão a fazer e a experimentar, utilizando as suas próprias palavras. Os adultos ouvem e dão atenção, apoiam, envolvem-se, e suavemente desafiam as crianças à medida que elas mudam de uma experiência para a seguinte” (Hohmann & Weikart, 2004: 238).

As creches e jardins-de-infância de Reggio Emilia estão abertas de segunda a sexta-feira, das 08:00h às 16:00h. Contudo, e para responder às necessidades das famílias, existe um alargamento do horário das 07:30h às 08:00h e das 16:00h às 18:20h.

Nas escolas de Reggio Emilia não se pode considerar que exista uma rotina com um tempo preestabelecido para cada uma das atividades. Existe, porém, uma organização do tempo que proporciona às crianças oportunidades de estabelecerem diferentes tipos de interação. Independentemente do tipo de interação em que as crianças se envolvem, estas podem escolher trabalhar, ou não, com os adultos, educadores, auxiliares e, também com pais que pertencem à equipa educativa. Assim, com esta organização do tempo, as crianças podem brincar sozinhas, podem juntar-se a outras crianças para que juntas realizem diversas atividades.

Os horários estão organizados de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre as atividades individuais de pequeno e grande grupo. Por volta das 09:00h, cada grupo de crianças reúne-se na respetiva sala com os educadores. Durante esta reunião, as crianças escolhem as atividades que querem realizar e selecionam os materiais ou instrumentos

necessários para a realização das mesmas. “São proporcionadas à criança múltiplas oportunidades de fazer escolhas (...)” (Lino, 1996: 112).

Normalmente, as crianças realizam as atividades em pequenos grupos constituídos por quatro ou seis crianças, tendo sempre o apoio do educador. Esta organização facilita a construção social, cognitiva, verbal e simbólica. Um aspeto interessante neste tipo de organização é o facto de, ao longo de cada dia de trabalho antes e depois de se realizarem as atividades, as crianças se reunirem com outras crianças e adultos para conversarem, partilharem descobertas, dificuldades, problemas e também planear atividades.

Outro aspeto a salientar é o facto de as crianças partilharem com os adultos e com os pais a responsabilidade por algumas tarefas do quotidiano. Assim, as crianças desempenham tarefas como dar apoio na cozinha, pôr a mesa no refeitório ou tratar das plantas, dos pássaros ou de outros animais.

A rotina diária num jardim-de-infância orientado pelo modelo da Escola Moderna é constituída por duas etapas distintas, a etapa da manhã e a etapa da tarde. A etapa da manhã centra-se essencialmente no trabalho ou atividade escolhida pelas crianças e a etapa da tarde é constituída por sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas quer por convidados, alunos ou educadores.

Assim, a organização do dia desenrola-se em nove momentos distintos:

1. Acolhimento;
2. Planificação em conselho;
3. Atividades e Projetos;
4. Pausa;
5. Comunicações;
6. Almoço;
7. Atividades de recreio;
8. Atividade cultural coletiva;
9. Balanço em conselho.

O Acolhimento destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, em que todos participam. É a partir desta conversa que se avança para a planificação das atividades, a partir de sugestões dadas pelas crianças ou no balanço do dia anterior. De seguida, individualmente ou em pequenos grupos, as crianças escolhem e

registram as atividades que pretendem realizar e avançam autonomamente ou com colegas para a ação das mesmas.

A pausa da manhã dura sensivelmente meia hora e, normalmente envolve uma pequena refeição de fruta e as crianças têm também um momento de recreio livre.

Após terminar a pausa da manhã, as crianças regressam à sala e reúnem-se para o momento da comunicação. Neste, falam sobre descobertas e coisas aprendidas durante as atividades da manhã. As crianças dão informações e ensinam coisas que aprenderam.

De seguida, as crianças preparam-se para o almoço, lavando as mãos e colocando a mesa. O almoço é servido com a ajuda das crianças. *“O almoço servido com a ajuda das crianças, constitui um momento importante de autocontrolo e de formação social”* (Niza, 1996: 153).

Após o almoço, segue-se o recreio orientado. As atividades que o integram são essencialmente canções e jogos tradicionais. De seguida, as crianças dirigem-se novamente à sala para um tempo de animação coletiva.

Na parte da tarde, a atividade cultural em coletivo, segue por norma um modelo comum aos educadores da Escola Moderna. Assim:

- Nas segundas-feiras de manhã, é a hora do conto; o educador lê e as crianças dão opiniões, acrescentam coisas e contam contos seus por associação, por exemplo, através de imagens.
- Nas terças-feiras, os pais deslocam-se à escola e todos reunidos contam coisas das suas vidas. No entanto, em vez dos pais podem deslocar-se também à escola, outras pessoas que saibam coisas interessantes relacionadas com os projetos que se desenrolam na escola.
- Às quartas-feiras, faz-se o relato e o balanço da visita de estudo da manhã, que constitui uma oportunidade para recolher informações e realizar inquéritos decorrentes de problemas ou temas tratados em projetos de estudo. *“As saídas sistemáticas de estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças”* (Niza, 1996: 154).

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

- Nas quintas-feiras realiza-se a tarde de iniciativa das crianças, ou seja, as crianças podem fazer ou terminar algo por sua própria iniciativa, como por exemplo, concluir um jornal, fazer uma conferência ou representar uma história.
- Às sextas-feiras, reúnem-se em conselho para que o educador junto com as crianças discutam os juízos negativos ou positivos. É também neste conselho que se avaliam as responsabilidades assumidas semanalmente, como por exemplo, a manutenção da sala, a distribuição da fruta na pausa da manhã ou após a hora do almoço, entre outras. *“O conselho deve ser dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado (...)”* (Niza, 1996: 154).

É importante assegurar oportunidades para que as crianças vão construindo a sua autonomia, e nesse sentido, a constituição de uma rotina pedagógica pode ser facilitadora da afirmação de *“regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança”* (Portugal & Laevers, 2010: 16). A rotina deve promover o desenvolvimento de competências sociais, em que se incluem atitudes como a autoestima positiva, a auto-organização/iniciativa, a curiosidade e o desejo de aprender, a criatividade, e a ligação ao mundo, naturalmente associadas à construção da autonomia.

A estabilização de uma rotina educativa proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Porém, existem dias em que certas situações são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar o que está agendado para assegurar o valor formativo dessas situações e experiências.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1. PERCURSO EM CONTEXTO

1.1. Planear e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação-ação

No decorrer do ano letivo 2012/2013 frequentámos a Prática de Ensino Supervisionada (PES). No primeiro semestre fomos integradas numa instituição e sala cooperante. Essa Instituição Particular de Solidariedade Social tem a valência de creche e jardim de infância e fica situada na cidade de Portalegre. Aqui, desenvolvemos a componente de Prática de Ensino Supervisionada com um grupo de crianças com 3 anos de idade, que fez, neste ano letivo, a sua transição da creche para este ambiente de educação pré-escolar.

No primeiro semestre começámos a conhecer a instituição, bem como a prática pedagógica desenvolvida pela educadora cooperante, iniciando, desse modo, uma atitude investigativa norteada por uma intervenção de cariz fundamentalmente qualitativo. Esse caminho investigativo continuou no segundo semestre e permitiu que mobilizássemos conhecimentos e capacidades de acordo com o contexto de prática.

Foi deste processo, em que procurámos intervir com um sentido investigativo, que nasceu o interesse pelo tema deste relatório - *“O Contributo das Rotinas diárias para o desenvolvimento da Autonomia das crianças”*.

No quadro do percurso de investigação que delineámos, destacámos a Investigação-Ação (IA) como forma de procurar conhecer o contexto em estudo, como forma de identificar problemas e de encontrar respostas para os solucionar.

A investigação-ação teve a sua génese nos Estados Unidos; criada e aplicada, num primeiro momento, segundo o contributo de vários investigadores pertencentes não só ao campo da educação, mas também ao campo das ciências sociais. Contudo, a sua prática foi interrompida por ter sido mal aceite por um conjunto de vários fatores, sociais, políticos e académicos. Anos mais tarde, o movimento reaparece não apenas nos Estados Unidos mas também noutros pontos do Mundo, com maior dimensão, princípios aprofundados e desenvolvidos em novas direções, com o apoio das políticas governamentais que se preocupavam com uma melhor educação (Máximo-Esteves, 2008).

Por ser um processo complexo, não é fácil apresentar uma definição exata de investigação-ação. Segundo Lúcia Máximo-Esteves (2008: 18), *“ (...) a definição de um*

conceito é sempre redutor, isto é, nunca esgota as características que o compõem, todavia, permite revelar as suas qualidades essenciais. Neste caso, porém, a tarefa é particularmente complexa, por várias razões, de entre as quais sobressaem: a recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspectivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respectiva investigação”.

Porém, várias são as definições encontradas na literatura da especialidade partindo-se do princípio que as mesmas, oferecidas pelos seus autores, não são mais do que a manifestação das características mais relevantes que cada um atribui ao conceito ou a ênfase de pormenores que consideram essenciais, evidenciando, a sua posição epistémica numa áreas de conhecimento complexo e até antagónico.

Uma das definições mais referida e concisa que encontramos, é da autoria de John Elliot (1991) citado por Máximo-Esteves (2008: 18) que afirma: *“Podemos definir investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que dela decorre”.* O autor refere o conceito de desenvolvimento (pessoal, profissional) que requer a compreensão do ambiente e da acção da mudança que se deseja, mediante a prática de investigação, melhorando a qualidade de uma determinada situação e a necessidade de investigação da mesma.

Halsey (1972), também citado por Máximo-Esteves (2008: 19) afirma que a investigação-ação *“ é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próprio dos efeitos de tal intervenção”*, definindo o conceito como um processo de articulação simultânea de prática/teoria com vista à mudança pretendida pelos próprios, nos ambientes em que vivem e, a necessidade de avaliar não só o processo como as mudanças geradas pela intervenção.

Matos (2004) citado por Vilelas (2009: 194) refere que *“a investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais essas práticas são desenvolvidas (...).”* Diz Vilelas (op.cit) que o grande objetivo dessa metodologia é a reflexão sobre a acção, a partir dessa mesma acção. Assim, de uma forma simplificada, podemos afirmar que o principal objetivo da Investigação-Ação é melhorar a

prática em diversos campos de ação, refletindo sobre a ação a partir da mesma. Desenvolve-se assim em forma de espiral, com ciclos de planificação, ação, observação e reflexão.

Ainda Sousa (2005: 99) refer: *“a investigação-ação não segue, como as outras metodologias de investigação, uma sequência de procedimentos que têm por objectivo procurar a resposta para o Problema central, que foi colocado como ponto de partida e que permanece inalterável até ao final da investigação. O ponto de partida, na investigação-ação é o objectivo, ou seja, o que se pretende estudar.”*

A Investigação-Ação pretende que o educador/investigador participe ativamente como agente de mudança na prática educativa, ajudando-o assim a desenvolver estratégias de modo a agir de forma adequada, bem como dispor de técnicas e instrumentos que permitam analisar e conhecer a realidade, de modo a melhorar a aprendizagem das crianças.

“Os professores pesquisam os princípios gerais ou as teorias curriculares ou de instrução, mas também procuram compreender e aperfeiçoar a sua prática quotidiana” (Máximo-Esteves, 2008: 70). *“Quanto aos benefícios que o envolvimento na investigação da sua própria prática traz aos professores, é possível salientar (...), o sentimento da importância social do trabalho nas escolas, a crença por parte dos professores, nas suas capacidades intelectuais e na importância do seu desenvolvimento para melhorar o desempenho profissional, o reforço das relações afectivas entre colegas”* (Richer, 1996 citado por Máximo-Esteves, 2008: 71).

Assim, no âmbito deste estudo, tencionámos desenvolver atividades que reforçassem a participação das crianças, no que diz respeito às rotinas diárias realizadas dentro e fora da sala de atividades, com o objetivo de contribuir para a promoção da sua autonomia. Procurámos, ainda, saber e dar a conhecer o que pensam as educadoras de infância da instituição acerca da importância das rotinas no quotidiano das crianças, bem como são implementadas as rotinas na sala de atividades e como reagem e respondem as crianças às rotinas implementadas.

De forma específica definimos os seguintes objetivos:

- Estudar/conhecer como é que na sala de atividades é estimulada a construção da autonomia das crianças.
- Identificar a frequência dos comportamentos de autonomia no grupo de crianças.

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

- Desenvolver atividades que reforcem a participação das crianças nas rotinas, tendo em vista contribuir para a sua autonomia.
- Saber qual a opinião da educadora em relação ao tema em questão.
- Conhecer a perceção da educadora sobre o papel dos pais na promoção da autonomia das crianças.
- Recolher sugestões para melhorar a autonomia das crianças.

Quando nos seguimos pela Investigação-Ação, é necessário e essencial começar por formular questões que nos ajudem a orientar e que se devem relacionar e articular entre si. Estas questões ajudam-nos ainda a não perder o rumo, o sentido do que pretendemos seguir e a verificar se não nos desviamos dos objetivos da investigação. Neste sentido, para orientar o estudo e alcançar respostas para os objetivos delineados, tornou-se importante considerar questões orientadoras. Nesse sentido, e face aos objetivos definidos, considerámos a pertinência das seguintes questões:

- Que oportunidades oferece este jardim-de-infância às suas crianças para que estas desenvolvam a sua autonomia?
- Como desenvolver/melhorar a autonomia das crianças através daquilo que estas já sabem?
- Que novas atitudes ou atividades se podem desenvolver da forma a promover a autonomia das crianças?
- Como desenvolver a autonomia das crianças articulando com as suas rotinas diárias?

1.2. Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos utilizados na sua análise

“Nas investigações produzidas pelos professores-investigadores encontra-se uma enorme variedade de abordagens metodológicas, tanto no que se refere aos tópicos como aos procedimentos selecionados para o roteiro de cada investigação, para recolher e tratar dados, bem como para os comunicar” (Zeichner e Nofke, 2001, citados por Máximo-Esteves, 2008: 74).

Em Investigação-Ação, tal como em outras metodologias de investigação, são necessários instrumentos de recolha de dados. Assim, existe um conjunto de técnicas e instrumentos mais usuais para recolher e registar dados úteis à investigação-ação, tais como a observação, as entrevistas, as notas de campo, os documentos, as fotografias, entre outros.

No decorrer da Investigação-Ação usámos, fundamentalmente, a observação, as fotografias e as entrevistas. Passamos a fundamentar e explicitar o uso de cada um destes instrumentos:

A **Observação** é uma técnica essencial e desempenha um papel crucial, na medida em que nos permite recolher informação fiável, quer do contexto quer das outras pessoas nele envolvido. *“A observação é um processo que inclui a atenção voluntária sobre um fenómeno ou objeto para dele recolher informação fiel, de forma não condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, e que permite reconhecer e identificar fenómenos, aprender relações sequenciais e causais”* (Damas & Ketele, 1985; Afonso, 2005; Estrela, 2008 citados por Marchão, 2012: 154).

Podemos caracterizar a observação desenvolvida ao longo da prática como observação participante, pois participámos na vida do grupo de crianças e, de algum modo integramo-nos nas atividades, sem deixar de desempenhar o nosso papel enquanto observadoras/investigadoras. *“Independentemente das técnicas específicas utilizadas e dos campos em que trabalha, o observador-participante deverá desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa”* (Estrela, 1986: 33).

Com a observação que se desenvolveu pretendeu-se obter registos do que foi feito com as crianças, a estruturas das atividades desenvolvidas e as rotinas das crianças. Pudemos ainda observar aspetos relacionados com a interação existente, quer entre educadora/crianças, quer entre crianças/crianças.

Para alcançar os objetivos pretendidos e para registar alguns dados recorreremos aos instrumentos de registo do Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) (Bertram da & Pascal, 2009)¹, que nos permitiram conhecer o funcionamento e organização da instituição e da sala de atividades. Obtivemos também informações acerca do grupo de crianças. Os instrumentos utilizados foram: a ficha do estabelecimento educativo (Anexo 6), a

¹ Adaptado do projeto inglês EEL (Effective Early Learning), desenvolvido por Tony Bertram e Christian Pascal e é objeto de complexos processos de adaptação à realidade portuguesa.

ficha do espaço educativo da sala de atividades (Anexo 7), a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças (Anexo 8). O preenchimento destas fichas foi feito através da observação direta; de material de trabalho fornecido pela educadora cooperante e, informação oral fornecida pela mesma e pela auxiliar de ação educativa.

Salienta-se que o “ *Projeto DQP pressupõe (...), que a qualidade é um conceito dinâmico e subjetivo, suportado para valores que variam em função do tempo e do espaço*” (Pascal & Bertram, 1996: 35) e pretende apoiar a autoavaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas, pretendendo assim:

- *Desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar.*
- *Implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de autoavaliação que é apoiado e validado externamente.* (Bertram & Pascal, 2009: 35)

Para além dos instrumentos de registo adaptados do Manual DQP, recorreremos também à ECERS-R (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância) (Harms; Clifford & Cryer, 2008), utilizando uma das sete subescalas que a compõem.

A ECERS-R, edição revista, é uma revisão de um instrumento internacional de avaliação da qualidade de programas de educação de infância adaptado para Portugal. Foi criada para ser utilizada em contextos educativos que recebem crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5 anos. “(...) a ECERS pode ser utilizada por directores de programas (...) por pessoal com funções educativas, (...) por órgãos de decisão, (...) podendo também ser utilizada na formação de educadores de infância” (Harms, Clifford & Cryer, 2008)

A edição revista foi expandida para 43 itens e inclui várias melhorias que tornam este recurso muito útil para os profissionais de educação. O presente instrumento organiza-se em sete subescalas: “Espaço e Mobiliário”; “Rotinas e Cuidados Pessoais”; “Linguagem-Raciocínio”; “Atividades”; “Interação”, “Estruturas do Programa” e “Pais e Pessoal”.

A subescala utilizada foi escolhida de acordo com o tema do presente relatório. Assim, a escala utilizada foi a escala das “Rotinas/Cuidados Pessoais” (Anexo 9), que inclui os seguintes itens: chegada/saída; refeições/merendas; sono/descanso; uso da casa de banho/fraldas; práticas de saúde; práticas de higiene.

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Os itens são avaliados numa escala de 7 pontos com indicadores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). Entre estes existem pontos intermédios: 2; 4 e 6. “*Os níveis de qualidade dos programas baseiam-se em definições actuais de boas práticas e em investigação que relaciona a prática com os resultados das crianças*” (Harms; Clifford & Cryer, 2008: 6). Na subescala utilizada são utilizados os seguintes descritores para os níveis 1, 3, 5 e 7.

9. Chegadas e Saídas			
1	3	5	7
<p>1.1. A chegada das crianças é muitas vezes negligenciada;</p> <p>1.2. A saída não é bem organizada;</p> <p>1.3. Não é permitido aos pais levar as crianças à sala</p>	<p>3.1. A maioria das crianças é acolhida calorosamente (Ex. o pessoal parece satisfeito por ver as crianças, sorri, usa um tom de voz agradável).</p> <p>3.2. A saída é bem organizada (Ex. os objetos das crianças estão prontos à saída).</p> <p>3.3. É permitido aos pais levar as crianças à sala.</p>	<p>5.1. Cada criança é acolhida individualmente (Ex. o pessoal diz olá e usa o nome da criança; utiliza a língua materna da criança, predominantemente falada em casa, para dizer “olá”).</p> <p>5.2. A saída é agradável (Ex. as crianças não são apressadas, há abraços e adeus para todos).</p> <p>5.3. Os pais são acolhidos calorosamente pelo pessoal.</p>	<p>7.1. Quando chegam as crianças são ajudadas, se necessário, a envolver-se nas atividades.</p> <p>7.2. As crianças estão ativamente envolvidas até saírem (Ex. inexistência de longos tempos de espera sem atividade; é permitido às crianças parar de brincar quando se sentirem confortáveis para o fazer).</p> <p>7.3. O pessoal utiliza a chegada e a saída para partilhar informações com os pais.</p>
10. Refeições/merendas			
1	3	5	7
<p>1.1. O horário das refeições/merendas é inadequado (Ex. a criança é obrigada a esperar mesmo que esteja com fome).</p> <p>1.2. A comida que é servida tem um valor nutritivo inaceitável.</p> <p>1.3. As condições sanitárias não são habitualmente mantidas (Ex. a maioria das crianças e/ou adultos não lavam as mãos antes de mexerem na comida; as mesas não estão limpas; as áreas para cuidados de higiene/mudanças de fraldas e para preparação da comida não estão separadas).</p> <p>1.4. Atmosfera social negativa (Ex. o pessoal faz cumprir boas maneiras de forma ríspida; criança forçada a comer; atmosfera</p>	<p>3.1. Horário adequado para crianças.</p> <p>3.2. Refeições/merendas adequadas.</p> <p>3.3. As condições sanitárias são habitualmente mantidas.</p> <p>3.4. Atmosfera não punitiva durante as refeições/merendas.</p> <p>3.5. Informação afixada acerca de alergia de crianças e substituições feitas na comida/bebida.</p> <p>3.6. Crianças com incapacidades estão à mesa com os seus pares.</p>	<p>5.1. A maior parte do pessoal senta-se com as crianças durante as refeições e merendas do grupo</p> <p>5.2. Atmosfera social agradável.</p> <p>5.3. As crianças são encorajadas a comer autonomamente (Ex. são providenciadas utensílios para comer adequados ao tamanho da criança; colheres ou copos especiais para crianças com incapacidades).</p> <p>5.4. As restrições dietéticas das famílias são seguidas.</p>	<p>7.1. As crianças ajudam durante as refeições/merendas (Ex. pôr a mesa, servirem-se, levantar a mesa; limpar líquidos entornados).</p> <p>7.2. Utensílios para servir, adequados ao tamanho da criança, são utilizados para facilitar a sua autonomia (Ex. crianças usam pequenos jarros, taças e colheres resistentes).</p> <p>7.3. Refeições e merendas constituem momentos de conversa (Ex. o pessoal encoraja as crianças a falar sobre acontecimentos do dia e conversa sobre coisas do interesse da crianças; as crianças falam umas das outras).</p>

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

caótica). 1.5. Inexistência de adaptações para crianças com alergias alimentares.			
11. Sono/descanso			
1 1.1. O horário de sono/descanso é inadequado para a maioria das crianças. 1.2. Condições sanitárias inadequadas (Ex. área sobrelotada; lençóis sujos, diferentes crianças usam a mesma roupa de cama e colchões). 1.3. Pouca supervisão ou supervisão ríspida.	3 3.1. O horário de sono/descanso é adequado para a maioria das crianças (Ex. a maioria das crianças dorme). 3.2. Condições sanitárias adequadas no sono/descanso (Ex. área não sobrelotada, roupa de cama e colchões limpos). 3.3. Supervisão suficiente na sala durante o sono/descanso. 3.4. Supervisão calma e não punitiva.	5 5.1. As crianças são ajudadas a relaxar (Ex. brinquedo aconchegante, música suave, carícias nas costas). 5.2. O espaço propicia o descanso (Ex. luz suave, sossego, camas ou colchões colocados permitindo a privacidade). 5.3. Todas as camas ou colchões estão afastados pelo menos 90 cm ou separados por uma barreira sólida.	7 7.1. O horário de sono/descanso é flexível, de modo a responder às necessidades individuais (Ex. crianças cansadas podem descansar durante o tempo para brincar). 7.2. São tomadas medidas para as crianças que acordam mais cedo e para as crianças que não dormem (Ex. é permitido às crianças que acordam mais cedo, ler livros ou brincar calmamente; espaço separado e atividades para crianças que não dormem).
12. Uso da casa de banho/fraldas			
1 1.1. As condições sanitárias da área não são mantidas (Ex. sanita/lavatórios sujos; mesas de mudas/bacios não são limpos depois de cada utilização, autoclismos raramente puxados). 1.2. A falta de condições básicas interfere com os cuidados prestados às crianças (Ex. inexistência de papel higiénico ou sabonete; a mesma toalha é usada por muitas crianças; não há água corrente na área). 1.3. A lavagem das mãos é frequentemente negligenciada pelo pessoal ou pelas crianças depois do uso da casa de banho/mudança de fraldas. 1.4. Supervisão das crianças inadequada ou desagradável.	3 3.1. As condições sanitárias são mantidas. 3.2. Existência de condições básicas para a prestação de cuidados às crianças. 3.3. O pessoal e as crianças lavam as mãos a maioria das vezes depois de irem à casa de banho. 3.4. Horários de utilização de casa de banho têm em conta as necessidades individuais das crianças. 3.5. Supervisão adequada para a idade e capacidades das crianças.	5 5.1. Condições sanitárias fáceis de manter (Ex. inexistência de bacios, água quente corrente perto da mesa de muda fraldas e das casas de banho, superfícies fáceis de limpar). 5.2. Condições convenientes e acessíveis para as crianças (Ex. degraus perto dos lavatórios ou da sanita se necessário; apoios de mãos para crianças com incapacidade física; área de higiene adjacente à sala). 5.3. Interação pessoal-criança agradável.	7 7.1. Estão disponíveis sanitas adequadas ao tamanho das crianças e lavatórios baixos. 7.2. São promovidas competências de autonomia à medida que as crianças estão preparadas.
Práticas de saúde			
1 1.1. O pessoal, não	3 3.1. O pessoal e as crianças lavam as mãos	5 5.1. As crianças são vestidas adequadamente	7 7.1. As crianças são ensinadas a seguir práticas

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

<p>intervém no sentido de reduzir a propagação de germes (Ex. sinais de contaminação animal nas áreas para brincar no exterior ou interior; narizes não limpos; lenço e fraldas sujos não são devidamente eliminados; preparação da comida e mudança de fraldas/ida à casa de banho em áreas próximas). 1.2. É permitido fumar nas áreas de prestação de cuidados às crianças, no interior ou no exterior.</p>	<p>adequadamente depois de limpar o nariz, depois de mexer em animais, ou quando as sujam. 3.2. O pessoal, habitualmente, intervém no sentido de reduzir a propagação de germes. 3.3. Não se fuma nas áreas de prestação de cuidados às crianças. 3.4. São usados procedimentos para minimizar a propagação de doenças contagiosas (Ex. assegurar que as crianças estão vacinadas; crianças com doenças contagiosas são mandadas para casa; pessoal faz rastreio da tuberculose pelo menos cada dois anos).</p>	<p>tendo em conta tanto as condições interiores como as exteriores (Ex. roupas molhadas mudadas em dias frios; roupas quentas em tempo frio). 5.2. Os adultos são bons modelos de práticas de saúde (Ex. comem apenas alimentos saudáveis em frente das crianças; verificam e puxam autoclismos nas casas de banho das crianças). 5.3. Cuidado prestado à aparência das crianças (Ex. Caras lavadas, roupas sujas mudadas, aventais usados nas brincadeiras em que se podem sujar).</p>	<p>de saúde de forma autónoma (Ex. são ensinadas a lavar as mãos e a vestir o seu próprio casaco ou avental; são lembradas a puxar o autoclismo; são utilizados livros, imagens e jogos relacionados com a saúde). 7.2. Escovas de dentes individuais adequadamente etiquetadas e guardadas; usadas pelo menos uma vez por dia nos jardins de infância a tempo inteiro *** (Ex. escovas de dentes são guardadas de forma a que as crianças não lhes toquem e de forma a poderem secar ao ar).</p>
Práticas de segurança			
<p style="text-align: center;">1</p> <p>1.1. Vários riscos no interior, que podem resultar em danos corporais graves. 1.2. Vários riscos no exterior, que podem resultar em danos corporais graves, no exterior. 1.3. Supervisão inadequada para garantir a segurança das crianças no interior e no exterior (Ex. muito pouco pessoal; pessoal ocupado com outras tarefas; ausência de supervisão perto de áreas de perigo potencial; ausência de procedimentos de verificação na entrada e na saída).</p>	<p style="text-align: center;">3</p> <p>3.1. Ausência de riscos de maior importância para a segurança, no interior e no exterior. 3.2. Supervisão adequada para garantir a segurança das crianças no interior e no exterior. 3.3. Estão disponíveis condições essenciais para lidar com situações de emergência (Ex. telefone, números de emergência, pessoal substituto, caixa de primeiros socorros, transporte, procedimento de emergência escritos).</p>	<p style="text-align: center;">5</p> <p>5.1. O pessoal antecipa a atua de forma a prevenir problemas de segurança (Ex. Remove brinquedos que estão por baixo do equipamento de trepar; fecha áreas perigosas para manter as crianças afastadas; limpa líquidos que se entornam para prevenir quedas). 5.2. O pessoal explica às crianças as razões para regras de segurança.</p>	<p style="text-align: center;">7</p> <p>7.1. As áreas para brincar estão organizadas de forma a evitar problemas de segurança (Ex. crianças mais novas brincam num espaço separado ou em períodos separados; o equipamento exterior para brincar é apropriado em termos de tamanho e do nível de desafio). 7.2. As crianças geralmente seguem as regras de segurança (Ex. não há excesso de crianças nos escorregões; as crianças não trepam pelas estantes dos livros).</p>

Quadro n.º 1: Descritores da subescala Rotinas e Cuidados Pessoais para 1, 3, 5 e 7

De acordo com a ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 2008: 10) as cotações devem ser atribuídas da seguinte forma:

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

- “*deve ser dada a cotação 1, se qualquer um dos indicadores dessa cotação for registada com Sim.*”
- “*É dada a cotação de 2, quando todos os indicadores de 1 são registados como Não e, pelo menos, metade dos indicadores de 3 são registados com Sim.*”
- “*É dada a cotação de 3, quando todos os indicadores de 1 são registados como Não e, pelo menos, e todos os indicadores de 3 são registados com Sim.*”
- “*É dada a cotação de 4, quando são verificados todos os indicadores de 3 e, pelo menos, metade dos indicadores de 5 são registados com Sim.*”
- “*É dada a cotação de 5, quando todos os indicadores desta cotação são registados com Sim.*”
- “*É dada a cotação de 6, quando são verificados todos os indicadores de 5 e, pelo menos, metade dos indicadores de 7 são registados com Sim.*”
- “*É dada a cotação de 7, quando todos os indicadores desta cotação são registados com Sim.*”
- “*A cotação NA (Não Aplicável) só pode ser utilizada para indicadores ou itens na sua totalidade, quando a expressão “NA permitido” aparece na escala e na Folha de Cotação. Indicadores cotados com NA não são considerados para calcular a cotação do item; itens cotados com NA não são considerados para calcular a pontuação das subescalas ou da escala.”*”

Outro meio de registo a que recorremos foi a **fotografia**. Através desta registámos algumas situações ocorridas dentro da sala de atividades, nomeadamente as atividades realizadas pelas crianças. Estes registos fotográficos foram-nos úteis na medida em que nos permitiram ficar com um registo do que aconteceu no decorrer das atividades.

Para além do recurso a estes instrumentos, recorremos ainda ao uso da **entrevista**. Tal como os questionários, as entrevistas “ (...) *ajudam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas (...)*” (Tuckman,1999: 432) As entrevistas constituem métodos de recolha de dados acerca das pessoas, principalmente interrogando-as e não observando-as. Contudo, há que “*saber conduzir a entrevista para obter o máximo de informação sem, no entanto, influenciar o conteúdo das respostas do sujeito*” (Matta, 2001: 39)

Assim, os investigadores devem ser prudentes e cautelosos na preparação das entrevistas, pois segundo Tuckman (1999: 433) devem-se considerar os seguintes critérios:

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

1. *Até que ponto pode uma determinada questão influenciar os sujeitos a evidenciarem ter uma boa compreensão dessa questão?*
2. *Até que ponto pode uma determinada questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar a informação que os investigadores querem ouvir ou encontrar?*
3. *Até que ponto pode uma determinada questão pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que os próprios podem não saber?*

No que diz respeito à estrutura e organização, o guião da entrevista está organizado e dividido em sete blocos:

- Primeiro bloco: “legitimação e motivação” - tem como objetivos legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.
- Segundo bloco: “formação profissional” - conhecer alguns aspetos da vida profissional do entrevistado.
- Terceiro bloco: “comportamentos de autonomia do grupo” - identificar a frequência desses mesmos comportamentos.
- Quarto bloco: “construção de autonomia no grupo” - entender como é que na sala de atividades é estimulada a construção da autonomia das crianças.
- Quinto bloco: “papel do educador” - saber qual a sua opinião em relação ao tema.
- Sexto bloco: “participação dos pais no processo de autonomia das crianças” - conhecer a perceção da educadora sobre o papel dos pais na promoção da autonomia das crianças.
- Sétimo bloco: “perspetiva de mudança/melhoria” - recolher sugestões para melhorar a autonomia das crianças.

As entrevistas foram realizadas no jardim-de-infância a quatro educadoras de infância, entre elas, a educadora cooperante. É de salientar a disponibilidade e a colaboração que todas as educadoras demonstraram para nos deixar perceber como é que estas veem e promovem a construção da autonomia das crianças e, conseqüentemente, como é que estas respondem às rotinas e estímulos impostos.

No decorrer da Prática e Intervenção Supervisionada recorreremos ainda ao instrumento “*Avaliação do Desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos*” (Sousa, 2009), que nos permitiu avaliar o perfil de desenvolvimento das crianças do grupo, no que respeita ao

desenvolvimento autonómico. Para tal, utilizámos a escala de perfil de desenvolvimento (Anexo 12) para anotar o resultado das provas efetuadas na avaliação individual de cada criança. Essa avaliação individual foi efetuada em dois momentos - um primeiro momento em novembro de 2012, no início da nossa presença no jardim de infância; e, um segundo momento em maio de 2013. Assim, a avaliação e comparação dos resultados obtidos nestes dois momentos permitiu-nos verificar se as crianças evoluíram ou não no seu desenvolvimento autonómico.

Recolhidos os dados foi necessário proceder à sua análise, pelo que recorreremos, dada a sua natureza, a procedimentos essencialmente descritivos e interpretativos, pois como diz Vilelas (2009: 105) os *“estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números.”*

Sobre os dados resultantes das entrevistas desenvolvemos um procedimento simples de análise de conteúdo em que procurámos interpretar e refletir as opiniões das educadoras à luz do quadro teórico apresentado, articulando-as com os dados gerados na observação que fomos desenvolvendo.

Esta abordagem, de índole qualitativa, não impediu, contudo, a conjugação de alguns resultados quantitativos, nomeadamente os resultados da aplicação da subescala da ECERS-R (Harms; Clifford e Cryer, 2008) e da *“Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos”* (Sousa, 2009), que também nos serviram para triangular dados (Vilelas, 2009). Os dados gerados da aplicação destes instrumentos foram sujeitos a um tratamento estatístico simples, a partir do programa Excel.

Dada a natureza deste estudo, incluindo a investigação-ação condutora do seu desenvolvimento, não é possível generalizar os seus resultados e, por isso, o seu significado acresce fundamentalmente no âmbito do estudo e do contexto onde ele ocorreu.

2. CONTEXTO: ESTABELECIMENTO ONDE DECORREU A AÇÃO

A instituição onde se desenvolveu o percurso/estudo plasmado neste relatório situa-se em Portalegre e pertence à rede de Instituições Particulares de Solidariedade Social.

O horário de abertura do estabelecimento é às 7:45h e o de encerramento às 19:00h, sendo que a componente letiva funciona entre as 9:00h e as 12:00h e entre as 14:00h e as 17:00h. A componente de apoio às famílias ou de apoio socioeducativo funciona entre as 7:45h e as 9:00h e as 17:00h e as 19:00h. A hora do almoço realiza-se das 11:30h às 12:30h, e este serviço é orientado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais.

Nesta instituição existem seis salas de atividades, mais especificamente: o berçário 1, o berçário 2, a sala de 1 ano, a sala dos 2 anos, a sala dos 3 anos e a sala dos 4 anos. Até à data, neste estabelecimento, estão inscritas 80 crianças.

2.1. Constituição e caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala dos 3 anos é constituído por 18 crianças, das quais nove são do sexo feminino e nove são do sexo masculino e é acompanhado pela educadora S e pela assistente operacional F.

Relativamente à idade, consideramos que é um grupo homogéneo, pois estamos perante uma sala em que as crianças têm todas 3 anos de idade (dados relativos ao início do ano letivo).

De um modo geral, o grupo é empenhado na realização das atividades. Contudo, existiam algumas crianças com comportamentos pouco adequados que destabilizavam permanentemente a atenção das restantes crianças.

Verificámos no grupo, em geral, uma grande lacuna no que dizia respeito à aquisição de regras de comportamento e de socialização, como por exemplo, quando alguém batia à porta da sala (uma mãe, um funcionário, ou outros), a educadora pedia às crianças para aguardarem um bocadinho e esperarem por ela em silêncio e, na maioria das vezes as crianças não cumpriam o pedido feito pela educadora ou nas reuniões de grupo falavam todos ao

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

mesmo tempo, não respeitando a vez do outro. Estas situações poderão dever-se ao facto de a maioria das crianças ter pouco contato com o mundo exterior, limitando-se ao meio envolvente casa-escola.

No geral, o grupo demonstrava baixa auto estima e tomava poucas iniciativas. Exemplificando, ao ser terminada a reunião de grupo da manhã era sempre necessário ser lançada pela educadora a atividade seguinte, não havendo, por parte de qualquer criança, a sugestão da realização de alguma coisa que gostasse de fazer; ou seja as crianças raramente demonstravam iniciativa. No entanto, as crianças eram colaboradoras nas atividades propostas pela educadora, mostrando curiosidade e desejo de aprender.

No que respeita à autonomia, podemos considerar que o grupo era autónomo, atendendo à idade (3 anos), na arrumação dos materiais correspondentes às diferentes atividades e/ou áreas de interesse, na alimentação e na higiene. Contudo, em algumas situações necessitavam de pequenas ajudas, como por exemplo, no vestir/despir, ajudar a apertar/desapertar botões, abrir/fechar cintos e atar/desatar atacadores; na alimentação precisavam de pequenas ajudas no final da sopa, no manuseamento dos talheres e estímulo para o término da refeição.

AÇÃO EM CONTEXTO

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A) Análise dos resultados da entrevista aplicada às educadoras de infância da instituição

Apresentamos de seguida a análise dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas às educadoras da instituição. O principal objetivo desta entrevista, como já referimos, foi tentar perceber como é que as educadoras das diferentes salas da instituição veem e promovem a construção da autonomia das crianças e como é que estas respondem aos estímulos e rotinas impostas.

Assim, entrevistámos quatro educadoras de infância em exercício na instituição, sendo estas: a educadora cooperante, a educadora da sala do 1 ano, a educadora da sala dos 2 anos e a educadora da sala dos 4 anos. Sumariamente apresenta-se a sua identificação:

Educadora C - é licenciada em Educação de Infância e exerce a profissão há três anos. Contudo, já trabalha na instituição há dezassete anos. (Anexo 2).
Educadora S - possui uma licenciatura em Educação de Infância e exerce a profissão há sete anos, correspondendo estes ao número de anos de trabalho na instituição. (Anexo 3)
Educadora I - possui uma licenciatura em Educação de Infância e exerce a profissão há treze anos, os mesmos que trabalha na instituição. (Anexo 4)
Educadora R - possui uma Licenciatura em Educação de Infância e um Mestrado em Administração Escolar. Exerce funções como educadora há dez anos e trabalha na instituição também há dez anos. Esta educadora exerce ainda funções nesta instituição como coordenadora. (Anexo 5)

Quadro n.º 2: Identificação das educadoras entrevistadas

Como referem Hohmann e Weikart (2004: 66), a autonomia “*é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração habitualmente acompanhadas*

por afirmações do tipo: "O que estará para além do sítio onde estou?" e "Deixem-me fazer isto sozinho."

Nos contextos pré-escolares, e durante a idade pré-escolar, as crianças experimentam diversos comportamentos que promovem a sua autonomia sem que se coloquem em situações de risco, competindo aos adultos mais próximos a tarefa de encorajar e supervisionar essas atividades, uma vez que *"nestas idades as crianças têm orgulho em se vestir a elas próprias, encher o seu copo, andar de triciclo, transportar grandes caixas, "ler" livros a colegas. Este tipo de experiências incrementa o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorar novas situações, materiais e relações"* (Hohmann & Weikart, 2004: 66).

Foi, por isso, importante ouvir as educadoras para saber qual a sua visão acerca da promoção e construção da autonomia das crianças. Nesse sentido, e sobre a importância das rotinas diárias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a educadora **C** diz que *"As rotinas são bastante importantes pois as crianças necessitam de rotinas, apesar de ser importante a escolha e a decisão das crianças em algumas situações."*

A educadora **S** refere que *"As rotinas são importantes pois se as crianças souberem a sequência dos acontecimentos sentem-se mais seguras e, conseqüentemente as atividades funcionam melhor."*

A educadora **I** salienta que *"As rotinas são sempre benéficas e sem as regras não se faz nada e as crianças acabam por se perderem."*

Concordante com as opiniões das colegas, a educadora **R** confirma a importância das rotinas e que *"É fundamental que elas percebam que em cada uma das rotinas existem diferentes comportamentos. Em cada momento existe uma barreira/quebra (rotina)."*

Como se constata, as educadoras consideram que as rotinas são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todas realçam a importância das rotinas no dia-a-dia das crianças, pois estas, como refere a educadora **S**, se souberem a sequência dos acontecimentos sentem-se mais seguras, conferindo, deste modo, às rotinas um sentido securizante que, como sabemos, também contribui para o bem-estar das crianças.

Focando, ainda, a resposta da educadora **R**, esta considera fundamental que as crianças percebam que em cada uma das rotinas existam diferentes comportamentos. Esta percepção, que se entende como necessária é, à luz da pedagogia-em-participação, um dos requisitos

fundamentais para fomentar a participação da criança na organização do quotidiano na sala do jardim de infância (Oliveira-Formosinho, 2011).

Ainda acerca das rotinas diárias, as educadoras consideram que estas atividades são importantes para a aquisição da autonomia das crianças.

Assim, a educadora **C** salienta que estas atividades poderão ser facilitadoras da construção da autonomia pois, como refere, *“dão maior poder de organização à criança e assim elas sabem sempre o que vão fazer no momento exato.”*

Também a resposta da educadora **S** segue o mesmo sentido e a mesma afirma que *“Se as crianças tiverem noção das rotinas, tornam-se mais independentes e seguras de si próprias porque sabem a sequência dos acontecimentos que se seguem uns aos outros.”*

A educadora **I** refere que *“As crianças saberão orientar-se melhor ao longo do seu dia e ajuda-as a perceber que as coisas têm uma sequência, um encadeamento.”*

De acordo com a educadora **R** as atividades de rotina diária *“são importantes para que a criança se comece a aperceber das rotinas diárias, para que se sinta segura e à vontade naquilo que faz.”*

Como se verifica, as educadoras são concordantes relativamente à importância das rotinas e na forma como as mesmas contribuem para que a criança vá construindo a sua autonomia. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2013: 87) a rotina deve ser estável e previsível pela criança, sendo importante que a criança saiba o que a espera, e *“não precisa de ficar ansiosa.”* Ainda a mesma autora afirma que, quando apoiada na aprendizagem, *“inclusive da designação de cada rotina, está menos dependente do adulto do que se tudo fosse decidido no momento”* (op. cit.: 88).

Em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as educadoras afirmam que a aquisição da autonomia favorece em muito esse desenvolvimento e aprendizagem. Destacamos essencialmente a resposta dada pela educadora **R** que refere *“Sim. Uma criança não consegue crescer e aprender sem ser autónoma. Quanto mais autónoma for a criança mais vontade tem de descobrir o mundo, de saber o porquê das coisas.”* Entendemos esta afirmação à luz dos contributos de Portugal & Laevers (2010: 38) quando os autores declaram que *“investir na curiosidade de desejo de aprender é investir na preservação ou no*

*fortalecimento do **ímpeto exploratório**, e garante a disposição para aprender ao longo da vida.”²*

As educadoras, quando instituem as rotinas, atribuem um papel fundamental à criança e, como refere a educadora **R**: “*o foco central é sempre a criança, é nela que nos focamos para instituir regras e rotinas.*”

Também a educadora **C** refere: “*Atribuo o papel de decidir, conseguir e enfrentar decisões [às crianças].*”

A educadora **S**, tal como a educadora **R**, atribui o papel central às crianças: “*Atribuo o papel central às crianças, é para elas que estamos a instituir as rotinas.*” A mesma ideia apresenta a educadora **I** quando afirma: “*Atribuo [às crianças] o papel de principal interessado no desenvolver das rotinas. É a base.*”

Esta consideração da criança, enquanto foco das rotinas, é muito importante e advém da consideração da mesma como um ser com *agência* (Oliveira-Formosinho, 2011, 2013; Marchão, 2012, 2013). Essa criança participa da construção do saber e da cultura, lê e interpreta o mundo, e no âmbito da família e da sociedade é uma cidadã. “*Acredita-se na competência da criança e que a mesma deve ter liberdade para participar plenamente do contexto onde vive diariamente. Nas palavras dos autores, acredita-se que a criança tem agência, inteligência e sensibilidade e a motivação para a aprendizagem resulta do interesse intrínseco da tarefa e das suas próprias motivações e interesses*” (Marchão, 2013: 27)³.

Em relação ao grau de autonomia de cada um dos grupos de crianças de que são responsáveis, as educadoras referem, quase em uníssono, que o seu grupo é “*minimamente autónomo*”.

Tanto a educadora **C** como a educadora **R** referem: “*Considero-os bastante autónomos*”.

A educadora **S** afirma que “*Apesar de ser uma sala de 3 anos, as crianças já são autónomas.*”

Não sabemos se esta afirmação decorre da utilização de algum instrumento de avaliação do grau de autonomia das crianças; pensamos que advém da atitude observadora

² O sublinhado é dos autores.

³ A autora refere-se a Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011).

que as educadoras vão mantendo no dia-a-dia. Também, as educadoras não expressaram em que consistia essa autonomia; porém, atentando nas respostas anteriores, pensamos que se referem sobretudo à capacidade para tomar decisões, para fazer escolhas e querer descobrir o mundo.

Apesar de as educadoras considerarem o seu grupo de crianças autónomo, pensam que os pais deveriam incentivar mais a autonomia dos seus filhos, responsabilizando-os e dando-lhes liberdade para realizar diversos tipos de tarefas, tal como referem as educadoras **C** e **S**, respetivamente:

A educadora **C** refere que *“Os pais devem responsabilizá-los por tarefas em casa mas com limites.”*

A educadora **S** afirma que *“Os pais devem incentivar a autonomia dos seus filhos, dando-lhes oportunidades e liberdade para realizarem diversas tarefas. Devem ajudá-los mas não fazerem as coisas por eles.”*

A educadora **R**, não se distanciando muito das opiniões anteriores, salienta que *“É importante que as crianças sejam cada vez mais responsáveis pelas suas tarefas e, os pais devem pedir-lhes e incentivá-las para a realização das mesmas.”*

A educadora **I** refere ainda a importância da continuidade educativa e afirma: *“Devem fazer com que o trabalho feito na escola seja também feito em casa. Dar continuidade ao que é feito na escola.”*

A afirmação da educadora **I** pode ser entendida à luz das OCEPE, quando nelas se refere que *“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”* (ME,1997: 43).

Como é perceptível as entrevistadas consideram as rotinas diárias bastante importantes para a construção da autonomia das crianças. Porém, ainda consideram, como aspetos a considerar na promoção da autonomia:

- Educadora **C**: *“As crianças tentarem criar em si mais autonomia mas tendo sempre alguém como responsável.”*
- Educadora **S**: *“Dar espaço às crianças para estas realizarem as rotinas, incentivá-las. Dar valor ao que as crianças fazem.”*

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

- Educadora **I**: “[Deviam existir] *mais atividades, jogos, trabalhos plásticos (pegar na caneta, rasgar, cortar, pintar).*”
- Educadora **R**: “*Dar-lhes responsabilidades nas suas tarefas, como fazer a sua higiene, comer sozinhas, vestir-se. São pequenos passos para o desenvolvimento da sua autonomia.*”

Entendemos as suas sugestões à luz dos pensamentos de Hohmann & Weikart (2004: 238), quando os autores afirmam: “*Ao longo do dia as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e as ações, e falam sobre aquilo que estão a fazer e a experimentar, utilizando as suas próprias palavras*”, ou quando os autores afirmam: “*(...) as crianças de idade pré-escolar são também capazes de se responsabilizar por algumas das suas necessidades emocionais. Estas tentativas de auto-ajuda dão às jovens crianças um sentimento de competência e auto-controlo.*”

Podemos considerar, através das palavras das educadoras expressas ao longo das entrevistas, que as mesmas atribuem às rotinas grande importância e que consideram a participação da criança nessas rotinas como muito importante para a construção da sua autonomia. Afirmam que os seus grupos apresentam autonomia mas que a mesma poderá ser reforçada com um trabalho conjunto com os pais mas também desenvolvendo as rotinas e incentivos para que as crianças realizem as suas próprias tarefas sozinhas.

A rotina diária precisa de ser consistente e ela deve criar oportunidades para que a criança realize múltiplas interações com pessoas e materiais e propicie momentos para que a criança desenvolva, como já dissemos, a sua autoestima positiva, a autoiniciativa, a curiosidade e desejo de aprender, a criatividade e a ligação ao mundo, condimentos indispensáveis para a construção da autonomia. Por isso, é preciso que as educadoras assegurem um ambiente educativo e um planeamento favorecedor de bem-estar e da livre iniciativa e participação da criança, e como dizem Portugal & Laevers (2010: 16) é preciso que a prática pedagógica das educadoras integre o pilar da autonomia/livre iniciativa das crianças. Esse pilar “*engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das actividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança.*”

B) Análise dos resultados obtidos através da subescala “Rotinas/ Cuidados Pessoais” (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – ECERS - R)

Como já referimos anteriormente, no decorrer do processo de observação recorremos à ECERS-R (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista), utilizando uma das sete subescalas que a compõe. (Anexo 9). A subescala “Rotinas/Cuidados Pessoais” foi escolhida de acordo com o tema do relatório. A subescala foi utilizada para uma melhor avaliação das rotinas diárias e foi preenchida após a observação diária relativamente ao conteúdo de cada item durante um período de 3 meses.

- Subescala “Rotinas/Cuidados Pessoais”

Da análise realizada a esta subescala, pôde verificar-se que, decorrente dos itens cotados, bem como da pontuação atribuída, a pontuação média alcançada foi de 5,66, podendo inferir-se que, em termos de Rotinas/Cuidados Pessoais, os resultados obtidos se situam no indicador 5 (Bom).

A justificar estes resultados salientamos os seguintes aspetos:

- A média alcançada resultou da pontuação máxima (7) em três itens (Chegada/saída; Uso da casa de banho/fraldas e Práticas de segurança) e da cotação intermédia nas Refeições/merendas e Sono/descanso (4) e nas Práticas de saúde (5). Deste modo, o indicador 5 (Bom), referido anteriormente foi resultado da média encontrada através da soma da pontuação de cada item pelo número de itens cotados (6 itens).

De seguida, justificarei o significado dos níveis em cada um dos itens cotados.

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Nível	Chegada/Saída	Uso da casa de banho/fraldas	Práticas de segurança
7 (Excelente)	As crianças são orientadas nas respetivas atividades e são aproveitados os tempos de chegada/saída para partilharem informações com os pais.	As sanitas e lavatórios são adequados ao tamanho das crianças e as crianças são autónomas na higiene.	As áreas exteriores e interiores e respetivo equipamento são organizadas e apropriadas de forma a evitar acidentes. As crianças seguem as regras de segurança.

Quadro n.º 3: Significado do nível 7 nos itens Chegada/Saída; Uso de casa de banho/fraldas e Práticas de segurança da subescala Rotinas/Cuidados pessoais da ECERS

Nível	Refeições/Merendas	Sono/ Descanso
4	Horários adequados para as crianças, as refeições são equilibradas num ambiente e espaço agradável e estimulante à autonomia; as condições sanitárias são mantidas;	Horário adequado e supervisão suficiente e calma; Espaço aconchegante e higiénico, propício ao relaxamento

Quadro n.º 4: Significado do nível 4 nos itens Refeições/Merendas de subescala

Nível	Práticas de saúde
5 (Bom)	As crianças usam roupas adequadas à época do ano; os adultos têm a preocupação de exemplificarem a tomada de alimentos saudáveis, higiene na casa de banho e prestação de cuidados de higiene necessários às crianças.

Quadro n.º 5: Significado do nível 5 no item Práticas de saúde da subescala Rotinas/Cuidados pessoais da ECERS

A: Subescala (itens 9-14) Pontuação:34

B: Número de itens cotados: 06

Pontuação média (A/B): 34/6 = 5,66

De acordo com as indicações da escala, e no que se refere à subescala utilizada Rotinas/Cuidados Pessoais, o resultado alcançado é de Bom, ultrapassando o nível 1

(inadequado) e o nível 3 (mínimo) e, não chegando, no entanto, ao nível 7 (excelente). Assim, podemos dizer que, ao nível desta subescala a qualidade é de Bom, podendo a educadora esforçar-se para desenvolver estratégias e atividades pedagógicas que envolvam a criança e aumentem o nível da qualidade do ambiente educativo da sala. Este esforço deve ser considerado, pois, como salientam os autores da escala (Harms, Clifford & Cryer, 2008: 6) *“os níveis de qualidade dos programas baseiam-se em definições actuais de boas práticas e em investigação que relaciona a prática com os resultados das crianças. De acordo com a nossa compreensão atual, o alvo de atenção centra-se nas necessidades das crianças e na forma de satisfazer essas necessidades.”*

Porém, através do nível de qualidade alcançado podemos referir que, as rotinas/cuidados pessoais na forma como já são organizados, na forma como adultos e crianças se implicam, já responde positivamente às exigências e interesses das crianças, contribuindo para a construção da sua autonomia.

C) Análise do “Perfil de Desenvolvimento” das crianças do grupo

Como já referimos anteriormente, durante a Prática e Intervenção Supervisionada, usámos a “Avaliação do Desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos” (Sousa, 2009) para avaliar o perfil de desenvolvimento das crianças do grupo, mais especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento autonómico. Esta avaliação foi feita em duas fases.

Apenas foi realizada a avaliação ao grupo de crianças no desenvolvimento autonómico, apesar de reconhecermos que o poderíamos ter feito incluindo outros níveis (biológico; emocional-Sentimental; gnósico-mnésico; fala; cognitivo-criativo; sócio relacional; psicomotor) (Sousa, 2009).

Do desenvolvimento autonómico consta: sono, alimentação, eliminação, vestir-se, raciocínio lógico-matemático e autonomia. Destes, avaliámos o sono, alimentação, eliminação e autonomia, não avaliando os itens Vestir-se e Raciocínio Lógico-Matemático, dada a faixa etária do grupo (3anos).

Foi utilizada a seguinte escala:

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

PERFIL DE DESENVOLVIMENTO						
3-6 Anos						
Desenvolvimento Autônomico						
Nível	0	1	2	3	4	5
Itens						
Sono						
Alimentação						
Eliminação						
Autonomia						

Quadro n.º 6: Escala utilizada para avaliar o perfil de Desenvolvimento Autônomico

Como se pode verificar, a escala divide-se em seis níveis, correspondente a diferentes cotações de níveis:

Nível 0 - Dificuldade

Nível 1 – Muito Baixo

Nível 2 – Baixo

Nível 3 – Médio

Nível 4 – Bom

Nível 5 – Muito Bom

Na escala, embora se considere a criança como uma pessoa com as suas características próprias que a tornam um ser único, entende-se também que ela vive em comunidade com outras crianças, fazendo atividades individuais, individualizadas e coletivas.

Após a avaliação do desenvolvimento de cada criança e obtendo o perfil de desenvolvimento de cada uma, interessa saber como proceder para poder chegar à programação das atividades mais indicadas para proporcionar a todas as crianças o seu desenvolvimento. Por exemplo, que atividades, como e quando deverão ser efetuadas coletivamente para que satisfaçam as necessidades de todas as crianças.

O primeiro passo consiste na criação de um Perfil de Desenvolvimento do grupo. Assim, a folha de perfil de desenvolvimento que usámos para anotar os resultados das provas efetuadas na avaliação individual pode ser usada para registar o desenvolvimento do grupo. Trata-se de um perfil onde se registam as médias obtidas por todas as crianças em cada um dos itens cotados.

PERFIL DE DESENVOLVIMENTO DO GRUPO DE CRIANÇAS

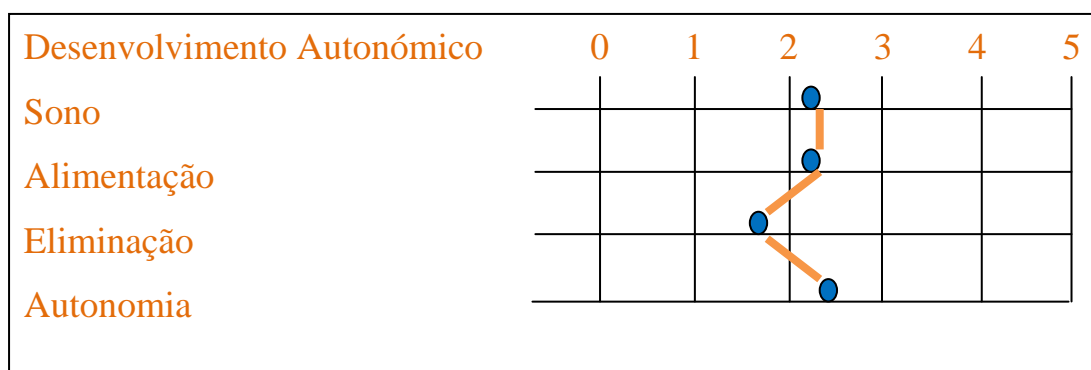
1.º momento

Média do Sono: $(1 \times 1 + 2 \times 1,5 + 9 \times 2 + 2 \times 2,5 + 4 \times 3) / 18 = 2,16$

Média da Alimentação: $(7 \times 1,5 + 2 \times 2 + 5 \times 2,5 + 4 \times 3) / 18 = 2,16$

Média da Eliminação $(1 \times 0 + 3 \times 1,5 + 14 \times 2) / 18 = 1,80$

Média da Autonomia: $(5 \times 1 + 1 \times 1,5 + 1 \times 2 + 5 \times 2,5 + 5 \times 3 + 1 \times 3,5) / 18 = 2,38$



Quadro n.º 7: Perfil de desenvolvimento do grupo de crianças num 1º momento

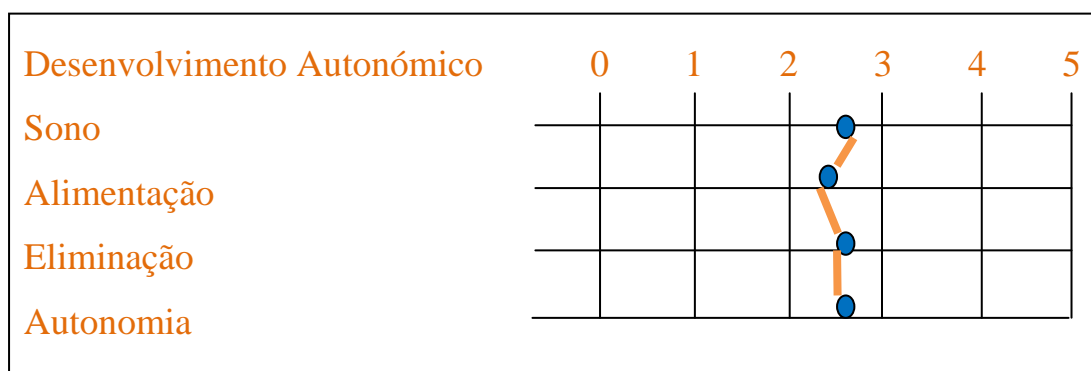
2.º momento

Média do Sono: $(1 \times 1 + 1 \times 1,5 + 5 \times 2 + 2 \times 2,5 + 1 \times 3 + 7 \times 3,5 + 1 \times 4,5) / 18 = 2,75$

Média da Alimentação: $(2 \times 1,5 + 6 \times 2 + 3 \times 2,5 + 2 \times 3 + 5 \times 3,5) / 18 = 2,55$

Média da Eliminação $(1 \times 1 + 5 \times 2 + 3 \times 2,5 + 3 \times 3 + 3 \times 3,5 + 3 \times 4,5) / 18 = 2,75$

Média da Autonomia: $(3 \times 1,5 + 1 \times 2 + 3 \times 2,5 + 7 \times 3 + 3 \times 3,5 + 1 \times 4) / 18 = 2,75$



Quadro n.º 8: Perfil de desenvolvimento do grupo de crianças num 2º momento

Numa primeira fase pode verificar-se por observação do gráfico, relativo ao perfil de desenvolvimento do grupo de crianças que, no geral, relativamente aos itens cotados, o grupo encontra-se maioritariamente entre o nível 1 (Muito Baixo) e o nível 2 (Baixo) no item Eliminação e, entre o nível (2 Baixo) e o nível 3 (Médio) nos restantes itens.

Numa segunda fase verifica-se, pela observação do gráfico, que, no geral, e relativamente aos itens cotados, o grupo se encontra, maioritariamente, entre o nível 2 (Baixo) e o nível 3 (Médio), estando contudo mais próximo do nível 3.

Assim, pode concluir-se que, no geral, houve uma evolução do desenvolvimento das crianças no que respeita aos itens cotados. Contudo, onde se verifica uma maior evolução é no item da eliminação.

A partir dos dados indicados nos gráficos pode-se criar o plano de estratégia programática (Sousa, 2009). Isto é, o quadro onde se estabelecem os objetivos e as atividades educacionais a efetuar, bem como a sua duração e calendarização. Este quadro ajudará a educadora a planificar atividades adequadas para o progressivo desenvolvimento das crianças/grupo.

1.2. Atividades desenvolvidas: rotinas e promoção da autonomia

De acordo com as OCEPE, na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças o que constitui a base do processo educativo. Assim, e de acordo com o mesmo documento (OCEPE), a educação pré-escolar deverá promover a aprendizagem da vida democrática, o que implica que o educador deverá proporcionar condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.

Deste modo, a atitude do educador e a forma como este se relaciona com as crianças, desempenha um papel importantíssimo neste processo.

Foi baseada nestas conceções, e nos resultados obtidos através da ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 2008) para a subescala rotinas e cuidados pessoais, e dos resultados da aplicação da escala Avaliação do Desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos (Sousa, 2009) através da qual avaliámos o desenvolvimento autónómico (sono, alimentação,

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

eliminação e autonomia), que planeámos e desenvolvemos as atividades que apresentamos de seguida, pois como refere a mesma fonte (OCEPE) *“Alguns instrumentos frequentes em jardins de infância – quadro de presenças, quadro de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro”* (ME,1997: 36).

As atividades propostas foram desenvolvidas com todas as crianças do grupo. Contudo, na realização de cada atividade as crianças foram divididas em pequenos grupos, exceto na atividade da construção do quadro das regras da sala de atividades. *“(…) no tempo de pequenos grupos em que todos brincam com os mesmos materiais, as crianças frequentemente partilham e discutem o que se encontram a fazer, aprendem umas com as outras e ajudam-se mutuamente”* (Hohman & Weikart, 2004: 370).

Com estas atividades pretendemos reforçar a participação das crianças nas rotinas, com o objetivo de contribuir para a sua responsabilidade e aprendizagem da autonomia.

Assim, as atividades foram desenvolvidas de acordo com a seguinte calendarização:

Atividades	Data	Objetivo
1ª Atividade: Quadro com as regras da sala de atividades	20 de maio de 2013	Desenvolver a participação em atividades tendo em vista a sua autonomia.
2ª Atividade: Quadro de permissão para ir à casa de banho	21 de maio de 2013	
3ª Atividade: Quadro de alimentação do peixe e da flor	3 de junho de 2013	
4ª Atividade: Quadro do comportamento	4 de junho de 2013	

Quadro n.º 9: Calendarização das atividades

1ªAtividade – Quadro com as regras da sala de atividades

Esta primeira atividade consistiu em estabelecer com as crianças algumas regras que devem existir e ser respeitadas dentro da sala de atividades.

A atividade tinha como objetivo que as crianças soubessem o que se pode ou não fazer dentro da sala de atividades e, conseqüentemente, que respeitassem essas regras e melhorassem o comportamento global do grupo no espaço.

Para haver uma participação ativa das crianças foi necessário o lançamento de algumas ideias, como por exemplo: “Acham que se deve correr dentro da sala de atividades?”; “Concordam que se deixem os materiais utilizados espalhados pela sala?”; “Como devemos ir até ao refeitório?”

A partir do lançamento destas questões foi realizado, em conjunto, um quadro de regras da sala de atividades, onde as crianças pintaram e colaram símbolos (desenhos) representativos de cada regra.



Imagem 1: Pintura dos símbolos das regras da sala de atividades

As crianças narraram o significado de cada símbolo e o adulto escreveu em frente de cada um a respetiva regra. “ (...) *As imagens podem ser usadas de maneiras que prenunciam o uso da linguagem escrita*” (Dyson, Gundlach, Halliday, Werner & Kaplan citados por Spodek, 2010: 282).

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS



Imagem 2: Quadro das regras da sala de atividades

Após a colocação do quadro na sala de atividades, verificou-se uma rápida adesão por parte das crianças no cumprimento das regras definidas. Verificou-se também que sempre que alguma criança não cumpria algumas das regras, era chamada à atenção por um colega e, assim num curto espaço de tempo o objetivo foi alcançado.

2ª Atividade – Quadro de “permissão” para ir à casa de banho

A realização desta atividade serviu essencialmente para que as crianças tomassem consciência de que não podem ir todas ao mesmo tempo à casa de banho. Assim, questionámos o grupo de crianças acerca da questão central “*Será que podemos ir todos ao mesmo tempo à casa de banho?*”. A partir das diversas respostas dadas pelas crianças, propôs-se-lhes a elaboração de um quadro representativo das idas à casa de banho.

Durante a realização da atividade, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas, principalmente na pintura das imagens representativas do sexo feminino e do sexo masculino; imagens que posteriormente colaram no quadro e nos diferentes compartimentos da casa de banho.



Imagem 3: Identificação dos compartimentos da casa de banho

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS



Imagem 4: Posso ir à casa de banho?

No fim da realização da atividade, e ao longo dos dias, constatou-se que as crianças se responsabilizaram na utilização do quadro, identificando com a sua fotografia a sua ida à casa de banho.

Foi surpreendente verificar o entusiasmo demonstrado pelas crianças, pois aderiram e cumpriram com bastante empenho a implementação de uma nova regra na sala de atividades. Mostraram-se mais autónomas na satisfação das suas necessidades, revelando-se menos dependentes dos adultos; contudo, estes não deixaram de estar atentos às necessidades das crianças nesta questão.

3ªAtividade – Quadro de alimentação do peixe e da flor

Esta atividade teve como finalidade responsabilizar as crianças para o cuidado que deve existir com os animais e com as plantas.

Aproveitando o facto de existir na sala de atividades um aquário com um peixe e um vaso com uma planta, questionámos as crianças acerca dos cuidados que devem existir, tanto com o peixe como com a planta.

Após o diálogo com o grupo, passámos à elaboração do quadro, onde as crianças pintaram as imagens representativas do peixe e da planta.

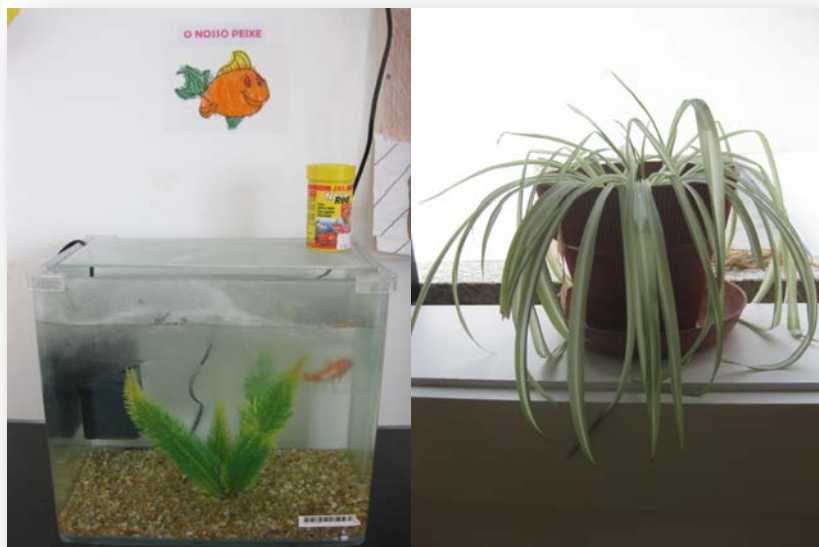


Imagem 5: Cuidar do peixe e da planta

O quadro foi dividido segundo os dias da semana e, em cada dia existia uma criança responsável pela alimentação do peixe e outra criança responsável por regar a planta. Como se argumenta nas OCEPE, “(...) regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva – por exemplo, regar as plantas, tratar de animais (...)” (ME, 1997: 36).

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Também, como nos diz Marchão (2012) instrumentos de gestão do grupo e das atividades desta natureza ajudam à coesão do grupo e responsabilizam as crianças em aprendizagem partilhada. Ainda segundo a mesma autora (op. cit.: 207) a utilização de quadros de dupla entrada aproximam “as crianças de aprendizagens intelectuais, de aproximação à escrita, à leitura e à matemática, ao mesmo tempo que as ajuda a ter consciência de que pertencem a um grupo.”

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
O NOSSO PEIXE							
A NOSSA FLOR							

Imagem 6: Quadro da alimentação do peixe e da planta

4ª Atividade – Quadro do comportamento

Com a concretização desta última atividade pretendeu-se que as crianças se responsabilizassem pelo seu próprio comportamento, consciencializando-se de boas práticas de comportamento social

O quadro do comportamento foi elaborado pelo adulto e pelas crianças e nele constavam os dias da semana e as fotografias de todas as crianças do grupo. As crianças pintaram ainda os diferentes símbolos identificativos do comportamento. Diariamente, no final de cada dia, cada uma das crianças identificava o seu comportamento dentro e fora da sala nesse dia com o respetivo símbolo.

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS



Imagem 7: Símbolos identificativos do comportamento



	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
BEATRIZ A.		😊					
BEATRIZ B.		😐					
BARBARA M.							
BARBARA N.		😊					
BEATRIZ C.		😞					
BEATRIZ D.		😞					
BEATRIZ E.		😞					
BEATRIZ F.		😊					
BEATRIZ G.		😊					
BEATRIZ H.		😞					
BEATRIZ I.							
BEATRIZ J.		😊					
BEATRIZ K.		😞					
BEATRIZ L.							
BEATRIZ M.		😊					
BEATRIZ N.		😞					
BEATRIZ O.							
BEATRIZ P.		😊					
BEATRIZ Q.		😞					
BEATRIZ R.							
BEATRIZ S.		😊					
BEATRIZ T.		😞					

Imagem 8: Quadro do comportamento

Esta atividade, para além de responsabilizar as crianças para o seu comportamento, promoveu ainda a capacidade de autoavaliação que cada criança deve ter no momento de marcar o seu próprio comportamento, ou seja, deve ter consciência e noção do mesmo.

Após a colocação do quadro na sala e, ao longo dos dias, as crianças no final de cada dia mostravam-se bastante responsáveis e interessadas na marcação do seu próprio comportamento. Subscrevendo a ideia de Marchão (2012: 280), esta estratégia “*pode*

contribuir para que os alunos aprendam a ser e a estar dentro da sala de aula e, nesses sentidos, assume uma dimensão de formação pessoal e social. (...) ao, contribuir para a consciência progressiva de aceitação das regras da sala, ajudará na instituição de um ambiente de ensino e de aprendizagem mais participado pois, como é apanágio dos quadros socio construtivistas, as crianças aprendem quando participam nos contextos sociais.”

Concluimos, com a implementação destas atividades que as crianças se tornaram mais responsáveis na execução das rotinas realizadas ao longo de cada dia, e o reforço e participação das mesmas, contribuiu para a promoção das suas aprendizagens e da sua autonomia.

1.3. Reflexão geral da prática e intervenção supervisionada

De acordo Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997: 8), *“a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (...) mostram que a formação inicial se pode reduzir à sua dimensão académica (...) mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente prática e reflexiva permitirá reconhecer os principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional. Esta componente faculta ainda experiências de formação que incentivam a integração e mobilização dos conhecimentos por parte dos futuros professores/educadores, proporcionando assim o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção”*.

Assim, ao longo do ano letivo, no percurso de Prática de Ensino Supervisionada, percorremos e passámos por dois momentos interligados, o da observação e o da intervenção educativo-pedagógica, e nos dois momentos desenvolvendo momentos de reflexão.

Como já referimos, a Unidade Curricular de Observação e Cooperação Supervisionada decorreu durante o primeiro semestre e permitiu-nos observar e conhecer o grupo de crianças e o ambiente educativo envolvente. Todo este contacto, quer com a instituição educativa, quer com o grupo de crianças, ajudou-nos a construir competências necessárias para que, no segundo semestre, na Unidade Curricular de Prática e Intervenção Supervisionada, pudessemos mobilizar conhecimentos e capacidades de acordo com o contexto de prática. Ao longo do percurso na instituição tentámos desenvolver práticas diversificadas de modo a ser

responsivas aos interesses e necessidades das crianças e também contribuir para a construção da identidade profissional, reflexiva e crítica.

As primeiras semanas de intervenção não foram fáceis. Para além dos nervos e da insegurança, também a adaptação ao grupo e a implementação das atividades fez com que nos sentíssemos receosas. O facto de o grupo ser constituído por crianças com 3 anos de idade e ser também um pouco agitado, fez também com que sentíssemos algumas dificuldades no desenvolvimento das atividades, nomeadamente na definição de estratégias necessárias para organizar e motivar o grupo e incluir todas as crianças nas atividades propostas.

Assim, ao longo de toda a prática procurámos “oferecer” às crianças atividades desafiantes, diversificadas e significativas, para que as crianças fossem estimuladas e desenvolvessem aprendizagens significativas e adotassem novos conceitos e valores.

No planeamento das atividades e na elaboração de cada uma das planificações tivemos em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE, de modo a promovermos múltiplas experiências de aprendizagem, pois como referem as OCEPE, “(...) a distinção entre diversas áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (ME, 1997: 48).

A Área de Formação Pessoal e Social esteve presente em todas as atividades propostas, pois trata-se de uma área transversal que integra todas as outras áreas, pois “*tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo (...)*” (ME, 1997: 49).

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, esta “*engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.*” (ME, 1997:56).

O domínio das expressões “*implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem (...)*” (ME, 1997: 57). Ao longo das atividades que desenvolvemos com as crianças, tentámos que todas as expressões estivessem presentes. Contudo, a expressão plástica, motora e musical destacaram-se em relação à expressão dramática, apesar de esta também ter estado presente.

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Ao nível da expressão plástica, tentámos que as crianças explorassem diversos materiais e que a partir de desenhos ou pinturas feitos pelas mesmas, exteriorizassem sentimentos, pensamentos ou imagens.

Ao nível da expressão motora, tentámos que as crianças explorassem diferentes formas de movimentos, pois estes permitem à criança a tomada de “*consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações (...)*” (ME, 1997: 58). Proporcionámos-lhes ainda jogos de movimento e atividades ao ar livre, sendo estas realizadas normalmente no espaço exterior, espaço dedicado essencialmente à brincadeira livre.

Ao nível da expressão dramática, utilizámos e criámos fantoches com as crianças, pois estes “*facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”*” (ME, 1997: 60). Estes fantoches serviram ainda de suporte para que as crianças criassem pequenos diálogos ou histórias. Nós próprias os utilizámos nesse sentido, contando histórias utilizando como suporte o fantoche.

No que diz respeito ao domínio da expressão musical, proporcionámos às crianças momentos de produção e exploração espontânea de sons e ritmos e, momentos de dança, pois estes permitem que “*as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música*” (ME, 1997: 64). Demos também a conhecer às crianças diversos instrumentos musicais para que estas contactassem de perto com os mesmos. Uma das atividades que desenvolvemos neste sentido foi a construção de instrumentos musicais, como por exemplo, a construção de maracas.

No que se refere ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, demos especial atenção aos diálogos estabelecidos e à frequência da leitura de histórias. Na leitura de histórias utilizámos estratégias para cativar o interesse e a atenção das crianças, como por exemplo, na utilização de fantoches e na leitura do título da história, para que as crianças pudessem dizer do que se tratava a história. Foi também através do desenho que muitas vezes as crianças expressavam o que não conseguiam dizer ou escrever, pois “*o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos, permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento...*” (ME, 1997: 69).

No domínio da Matemática e, de acordo com as OCEPE, “*as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia*” (ME,

1997: 73). Assim, este domínio estava presente em diversos momentos ao longo do dia das crianças, como por exemplo, na contagem de crianças, no preenchimento do quadro de presenças e, também na sequência dos dias da semana.

As crianças apropriaram-se também dos “puzzles” e “dominós”, o que as ajuda a *“relacionar com o espaço e poderão fundamentar aprendizagens matemáticas, como por exemplo: comparação e nomeação de tamanhos e formas (...)”* (ME, 1997: 76).

Desenvolvemos ainda atividades que permitissem às crianças desenvolver o conceito de medida, como por exemplo, quando confeccionamos o salame.

A Área do Conhecimento do Mundo *“enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”* (ME, 1997: 79). Assim, e de acordo com as OCEPE, desenvolvemos atividades que promovessem na criança *“o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo”* (ME, 1997: 81), como por exemplo, a utilização de objetos para construir novas formas, o reconhecimento e a nomeação de diferentes cores, o conhecimento dos animais, bem como do seu habitat e alimentação. Atividades diárias como a marcação do tempo (vento, chuva, ...) são também aspetos que *“interessam às crianças e podem ter um tratamento mais aprofundado”* (ME, 1997: 81).

Todo este percurso permitiu que aprendêssemos e crescêssemos enquanto pessoas e também profissionalmente. Tanto a educadora cooperante, como a assistente operacional, o grupo de crianças e todas as outras pessoas que compõem a instituição nos ajudaram e compreenderam, fazendo-nos sentir como se já pertencêssemos aquele grupo desde sempre. Foram muito acolhedoras e simpáticas, colocando-nos desde o início à vontade e disponíveis para nos ajudar em tudo o que necessitássemos.

O “nosso” grupo de crianças foi também muito especial para nós, na medida em que desde logo nos receberam e acolheram com muito carinho. Apesar de em alguns momentos não ter sido um grupo fácil, participaram e contribuíram nas atividades e deram-nos muitas alegrias ao longo de toda a nossa passagem naquela instituição, mais particularmente na sala dos 3 anos. Ficarão para sempre nos nossos corações como os “nossos” meninos.

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Foi o primeiro contacto que tivemos com o grupo de crianças que nos suscitou a necessidade de implementar atividades que fomentassem novos interesses, que superassem o défice de autonomia que verificámos existir, bem como a implementação da prática de algumas rotinas.

Consideramos este tema de extrema importância, uma vez que a existência e o cumprimento de rotinas diárias levam à consequente construção da autonomia, favorecendo assim, o desenvolvimento e aprendizagens junto das crianças.

As instituições de educação e os educadores que as contemplam desempenham um papel fundamental na implementação de rotinas diárias no dia-a-dia das crianças, pois como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo assim uma rotina que é educativa, uma vez que é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia e prever a sua sucessão. Contudo, as crianças têm a liberdade de propor modificações, pois nem todos os dias são iguais e as propostas, quer do educador quer das crianças, podem modificar o quotidiano habitual.

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações (...) e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (ME, 1997:40)

Na instituição e na sala onde desenvolvemos a prática e após a investigação que efetuámos, pudemos concluir que ainda existem algumas lacunas que deverão ser ultrapassadas para enriquecer a rotina diária das crianças, bem como a implementação de novos interesses que promovam a autonomia.

Apesar das afirmações feitas pelas educadoras de infância, onde afirmaram e sublinharam a importância das rotinas e regras dentro e fora da sala de atividades e que estavam implementadas junto do grupo de crianças, sentimos a necessidade de arranjar material facilitador que fosse auxiliar o cumprimento e a dinâmica das rotinas por parte das crianças; o que, em nosso entender e como se veio a comprovar, levou à melhoria do seu

funcionamento. Verificámos, neste âmbito, que as crianças adquiriram novos conceitos sociais (respeito pelo próximo), maior responsabilidade e autonomia.

Também, por observação dos resultados obtidos nas duas fases da avaliação do desenvolvimento autónómico do grupo de crianças, pudemos afirmar que ocorreu uma melhoria significativa nos itens avaliados.

Para colmatar essas lacunas e ao longo da nossa intervenção, implementámos uma série de atividades, às quais as crianças aderiram e participaram com grande interesse, motivação e curiosidade. Esta receptividade positiva por parte das crianças suscitou em nós uma grande vontade de continuar e implementar novos desafios, pois constatámos que as crianças se foram apropriando de novas regras que as lançaram para novos níveis de autonomia: tomaram consciência de regras de convivência social, de como melhor estar na sala de atividades no dia-a-dia, de como se responsabilizar por tarefas e atividade da sala (atividades: posso ir à casa de banho; quadro de tarefas/peixe e plantas; quadro de comportamento). Aprenderam e responsabilizaram-se por utilizar adequadamente os quadros de gestão construídos de forma autónoma.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I.; FREITAS, C. V.; PONTE, J. P.; ALARCÃO, Jorge; TAVARES, M. J. F. (1997). “*A Formação de Professores no Portugal de Hoje*”. Documento de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. (disponível em <https://www.google.pt/#q=A+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+no+Portugal+de+Hoje%E2%80%9D.+Documento+de+trabalho+do+CRUP>, consultado em Setembro de 2013).
- AMBRÓSIO, S. I. B. (1999). “*Processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar*”. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. (disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/306>, consultado em Maio de 2013).
- BERTRAM, T & PASCAL, C (2009). “*Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*”. Lisboa: Ministério da Educação.
- BONFIM, P. A. (2008). “*A Educação e o desenvolvimento da autonomia sócio moral da criança*”. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para a Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências. Brasil: Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências – Campus Bauru. (disponível em http://www.fc.unesp.br/upload/paula_bonfim.pdf consultado em Maio de 2013).
- CARDONA, M. J. (1992). “*A Organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância*”. Revista *Cadernos de Educação de Infância*. Out-Dez. (pp.8-15).
- COUTINHO, C. P.; ADÃO, S.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M. J. R. C.; VIEIRA, S. R. (2009). “*Investigação – Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*”. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura Vol. XIII*, n.º 2. 355-380. (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>, consultado em Setembro de 2013).

- CRUZ, A. R. L. (2012). “*A articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico*”. Relatório desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. (disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3685>, consultado em Maio de 2013).
- MÁXIMO-ESTEVEZ, L. (2008). “*Visão Panorâmica da Investigação-Acção*”. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1986). “*Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*”. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FITAS, A. C. P. (2012). “*A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o portefólio das crianças*”. Relatório desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. (disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3686> consultado em Maio de 2013).
- FORMOSINHO, J. O.; SPODEK, B.; BROWN, P. C.; LINO, D.; NIZA, S. (1996). “*Modelos Curriculares para a Educação de Infância*”. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J.; KATS, L.; MC CLELLAN, D.; LINO, D. (1996). “*A Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*”. Lisboa: Texto Editora.
- GALVEIS, M. F. C. (2008). “Prática Pedagógica: Cenário de Formação Profissional”. *Revista Interações*, Nº8 (pp.6-17).
- HARMS, T; CLIFFORD, R. & M; CRYER, D. (2008). “*Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*”. Edição Revista. Porto: Legis Editora
- HOHMANN, M & WEIKART, D. (2004). “*Educar a criança*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LAGE, J. M. P. (2010). “*Educador/professor: do pensamento à acção*”. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Vila Real: Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro. (disponível em <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/519>, consultado em Junho de 2013)
- LINO. D. (1996). “*Modelos Curriculares para a Educação de Infância*”. Porto: Porto Editora. (pp.95, 102-103)

- MARCHÃO, A. J. (2010). “*(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades de Pensar*”. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. (disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/3788>, consultado em Novembro de 2013).
- MARCHÃO, A. J. (2012). “*No Jardim-de-Infância e na Escola do 1ºCiclo do Ensino Básico – Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.*” Lisboa: Edições Colibri.
- MARCHÃO, A. J. (2013). “O lugar dos livros no jardim de infância”. *Revista Aprender n.º 33*. Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. (pp. 25 – 34). (Disponível on line em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/downloads>, consultado em 3 de outubro de 2013).
- MATTA, I. (2001). “*Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*”. Lisboa: Universidade Aberta. (p.39)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*”. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica
- MONGE, M. G. (1992). “Modelos Curriculares e Práticas Educativas no Pré-Escolar”. *Revista Ler Educação n.º 9*. Revista da Escola Superior de Educação de Beja. (pp. 65-70).
- MORGADO, L. M. A. (1988). “*Aprendizagem Operatória da Conservação das Quantidades Numéricas*”. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NIZA, S (1998). “*Modelos Curriculares para a Educação de Infância*” Porto: Porto Editora. (pp.154).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ANDRADE, F. (2011). “O espaço na pedagogia-e-participação”. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). “*O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*”. Porto: Porto Editora. (pp. 9 – 69).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ANDRADE, F. (2011a). “O Tempo na pedagogia-e-participação”. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). “*O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*”. Porto: Porto Editora. (pp. 71 – 96).

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2011). “ Pedagogia-em-participação: a perspetiva da Associação Criança.” In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). “*O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*”. Porto: Porto Editora. (pp. 97 – 127).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1998). “*Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação.*” Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). “*O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*”. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, A & MARTINS, D. (2013). “*Relatório final de Observação e Cooperação Supervisionada*”. Relatório não editado e apresentado para fins de avaliação da Unidade Curricular de Observação e Cooperação Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- PORTUGAL, G. & LEAVERS, F. (2010). “*Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*”. Porto: Porto Editora.
- RIBEIRO, A. M. (2008). “*Projecto de promoção da autonomia de crianças e jovens em acolhimento residencial*”. Mestrado em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. (disponível em <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1627>, consultado em Maio de 2013)
- ROSSETTO, M. C. (2005). “*A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor*”. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. (disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7520>, consultado por Julho de 2013)
- SILVA, F. S. G. (2008). “*Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*”. Tese de mestrado, Psicologia (Psicologia Clínica e da Saúde - Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/709>, consultado em Julho de 2013)

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

- SILVA, P. L.; SPERB, T. M. (1999). “A pré-escola e a construção da autonomia”. *Revista Temas em Psicologia*, Vol.7 N°1 Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (pp.65-77).
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, A. B. (2009). “*Avaliação do Desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos*”. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPODEK, B. (2010). “*Manual de Investigação em Educação de Infância*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUCKMAN, B. W. (1999). “*Manual de Investigação em Educação*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 432 - 433).
- VILELAS, J. (2009). “*Investigação. O processo de construção do conhecimento*”. Lisboa: Edições Sílabo.
- WIEDER, S. & GREENSPAN, S. (2010). “A base emocional da aprendizagem”. In SPODEK, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 167 – 190).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei nº46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar
- Despacho n.º 5220/97: Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ANEXOS

**ANEXO 1 – GUIAO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AS EDUCADORAS DE
INFÂNCIA**

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	QUESTÕES
<p align="center"><u>Bloco I</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Legitimação da Entrevista - Motivação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre a temática e o objetivo do trabalho de investigação. - Salientar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho.
<p align="center"><u>Bloco II</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer alguns aspetos da vida profissional do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as suas habilitações? - Há quanto tempo desenvolve a sua profissão como educadora de infância? - Há quanto tempo trabalha na instituição? - Tem alguma formação complementar para a atividade que desenvolve com as crianças?
<p align="center"><u>Bloco III</u></p>		<ul style="list-style-type: none"> - No seu entender

<p>-Frequência dos comportamentos de autonomia do grupo</p>	<p>- Identificar a frequência dos comportamentos de autonomia no grupo de crianças.</p>	<p>como poderão, as atividades de rotina diária serem facilitadoras na aquisição da autonomia da criança?</p>
<p><u>Bloco IV</u></p> <p>- Processo de construção de autonomia no grupo</p>	<p>- Entender como é que na sala de atividades é estimulada a construção da autonomia das crianças.</p>	<p>- Na organização do espaço e do tempo na sua sala estão previstas algumas rotinas diárias? Se sim, quais?</p> <p>- Quando define essas rotinas, fá-lo com que objetivo?</p> <p>- Que importância atribui a essas rotinas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p> <p>- Quando define e institui as rotinas que papel atribui à criança?</p> <p>- Na sua sala, quais as rotinas que contribuem para a autonomia da criança?</p> <p>- Tendo como referência o grupo de que é responsável, como classifica a sua autonomia?</p>
<p><u>Bloco V</u></p>		

<p>-Papel do educador</p>	<p>- Saber qual a opinião do educador em relação ao tema.</p>	<p>- Na sua opinião acha que a aquisição da autonomia favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p> <p>- Acha que as rotinas diárias contribuem de algum modo para aquisição dessa autonomia?</p>
<p><u>Bloco VI</u></p> <p>-Participação dos pais no processo de autonomia das crianças</p>	<p>- Perceber como é que os pais incentivam a autonomia das crianças.</p>	<p>- Na sua opinião como acha que os pais devem incentivar a autonomia dos seus filhos?</p>
<p><u>Bloco VII</u></p> <p>- Perspectiva de mudança/melhorias</p>	<p>- Recolher sugestões para melhorar a autonomia das crianças.</p>	<p>- Indique algumas sugestões que, na sua opinião poderiam levar à promoção da autonomia por parte das crianças?</p>

ANEXO 2 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA C

Bloco	Transcrição	Notas
Formação Profissional		
1. Quais as suas habilitações?	Licenciatura em Educação de Infância	
2. Há quanto tempo desenvolve a sua profissão como educadora de infância?	Há 3 anos	
3. Há quanto tempo trabalha na instituição?	Há 17 anos	
4. Tem alguma formação complementar para a atividade que desenvolve com as crianças?	Tenho formações de curta duração ligadas à minha área.	
Frequência dos comportamentos de autonomia do grupo		
1. No seu entender como poderão, as atividades de rotina diária serem facilitadoras na aquisição da autonomia da criança?	Dá maior poder de organização à criança e assim elas sabem sempre o que vão fazer no momento exato.	
Processo de construção de autonomia no grupo		

1. Na organização do espaço e do tempo na sua sala estão previstas algumas rotinas diárias? Se sim, quais?	Sim estão previstas rotinas como o acolhimento, a brincadeiras nas diferentes áreas de interesse, a higiene, a hora das refeições...	
2. Quando define essas rotinas, fá-lo com que objetivo?	Faço com o objetivo das crianças compreenderem a sua sequência.	
3. Que importância atribui a essas rotinas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	As rotinas são bastante importantes pois as crianças necessitam de rotinas, apesar de ser importante a escolha e a decisão das crianças em algumas situações.	
4. Quando define e institui as rotinas que papel atribui à criança?	Atribuo o papel de saber decidir, conseguir e enfrentar decisões.	
5. Na sua sala, quais as rotinas que contribuem para a autonomia da criança?	Todas as rotinas contribuem para a autonomia das crianças.	
6. Tendo como referência o grupo de que é responsável, como classifica a sua autonomia?	Considero-os bastante autónomos	
Papel do educador		
1. Na sua opinião acha que a aquisição da autonomia favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	Sim, muito.	

2. Acha que as rotinas diárias contribuem de algum modo para aquisição dessa autonomia?	Sim contribuem, sem rotinas não há sequência.	
Participação dos pais no processo de autonomia das crianças		
1. Na sua opinião como acha que os pais devem incentivar a autonomia dos seus filhos?	Os pais devem responsabilizá-los por tarefas em casa mas com limites.	
Perspectiva de mudança/melhorias		
1. Indique algumas sugestões que, na sua opinião poderiam levar à promoção da autonomia por parte das crianças?	As crianças tentarem criar em si mais autonomia mas tendo sempre alguém como responsável.	

ANEXO 3 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA S

Bloco	Transcrição	Notas
Formação Profissional		
1. Quais as suas habilitações?	Licenciatura em Educação de Infância	
2. Há quanto tempo desenvolve a sua profissão como educadora de infância?	Há 7 anos	
3. Há quanto tempo trabalha na instituição?	Há 7 anos	
4. Tem alguma formação complementar para a atividade que desenvolve com as crianças?	Formações de curta duração ligadas á área da educação.	
Frequência dos comportamentos de autonomia do grupo		
1. No seu entender como poderão, as atividades de rotina diária serem facilitadoras na aquisição da autonomia da criança?	Se as crianças tiverem noção das rotinas, tornam-se mais independentes e seguras de si próprias porque sabem a sequência dos acontecimentos que se seguem uns aos outros.	
Processo de construção de autonomia no grupo		

1. Na organização do espaço e do tempo na sua sala estão previstas algumas rotinas diárias? Se sim, quais?	Sim estão previstas rotinas, como o acolhimento, a hora da bolacha, a hora das refeições, das brincadeiras, da sesta...	
2. Quando define essas rotinas, fá-lo com que objetivo?	Faço com o objetivo de promover a autonomia das crianças e para lhes dar segurança.	
3. Que importância atribui a essas rotinas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	As rotinas são importantes pois se as crianças souberem a sequência dos acontecimentos sentem-se mais seguras e, conseqüentemente as atividades funcionam melhor.	
4. Quando define e institui as rotinas que papel atribui à criança?	Atribuo o papel central às crianças, é para elas que estamos a instituir as rotinas.	
5. Na sua sala, quais as rotinas que contribuem para a autonomia da criança?	Todas as rotinas contribuem para a autonomia das crianças.	
6. Tendo como referência o grupo de que é responsável, como classifica a sua autonomia?	Apesar de ser uma sala de 3anos, as crianças já são autónomas.	
Papel do educador		
1. Na sua opinião acha que a aquisição da autonomia favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	Sim	

2. Acha que as rotinas diárias contribuem de algum modo para aquisição dessa autonomia?	Sim	
Participação dos pais no processo de autonomia das crianças		
1. Na sua opinião como acha que os pais devem incentivar a autonomia dos seus filhos?	Os pais devem incentivar a autonomia dos seus filhos, dando-lhes oportunidades e liberdade para realizarem diversas tarefas. Devem ajudá-los mas não fazerem as coisas por eles.	
Perspectiva de mudança/melhorias		
1. Indique algumas sugestões que, na sua opinião poderiam levar à promoção da autonomia por parte das crianças?	Dar espaço às crianças para estas realizarem as rotinas, incentivá-las. Dar valor ao que as crianças fazem.	

ANEXO 4 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA I

Bloco	Transcrição	Notas
Formação Profissional		
1. Quais as suas habilitações?	Licenciatura em Educação de Infância	
2. Há quanto tempo desenvolve a sua profissão como educadora de infância?	Há 13 anos	
3. Há quanto tempo trabalha na instituição?	Há 13 anos	
4. Tem alguma formação complementar para a atividade que desenvolve com as crianças?	Formações de curta duração na área da educação.	
Frequência dos comportamentos de autonomia do grupo		
1. No seu entender como poderão, as atividades de rotina diária serem facilitadoras na aquisição da autonomia da criança?	As crianças saberão orientar-se melhor ao longo do seu dia e ajuda-as a perceber que as coisas têm uma sequência, um encadeamento.	
Processo de construção de autonomia no grupo		

1. Na organização do espaço e do tempo na sua sala estão previstas algumas rotinas diárias? Se sim, quais?	Sim, a higiene, as refeições, a sesta...	
2. Quando define essas rotinas, fá-lo com que objetivo?	Faço com o objetivo de promover a autonomia, o crescimento, o desenvolvimento das crianças.	
3. Que importância atribui a essas rotinas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	As rotinas são sempre benéficas e sem as regras não se faz nada e as crianças acabam por se “perderem”.	
4. Quando define e institui as rotinas que papel atribui à criança?	Atribuo o papel de principal interessado no desenvolver das rotinas. É a base.	
5. Na sua sala, quais as rotinas que contribuem para a autonomia da criança?	Todas. O comer sozinho, o sentar-se sozinho, ir ao bacio, saberem os horários.	
6. Tendo como referência o grupo de que é responsável, como classifica a sua autonomia?	O grupo é minimamente autónomo.	
Papel do educador		
1. Na sua opinião acha que a aquisição da autonomia favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	Sim e muito.	

2. Acha que as rotinas diárias contribuem de algum modo para aquisição dessa autonomia?	Sim.	
Participação dos pais no processo de autonomia das crianças		
1. Na sua opinião como acha que os pais devem incentivar a autonomia dos seus filhos?	Devem fazer com que o trabalho feito na escola seja também feito em casa. Dar continuidade ao que é feito na escola.	
Perspectiva de mudança/melhorias		
1. Indique algumas sugestões que, na sua opinião poderiam levar à promoção da autonomia por parte das crianças?	Mais atividades, jogos, trabalhos plásticos (pegar na caneta, rasgar, cortar, pintar).	

ANEXO 5 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA R

Bloco	Transcrição	Notas
Formação Profissional		
1. Quais as suas habilitações?	Licenciatura em Educação de Infância Mestrado em Administração Escolar	
2. Há quanto tempo desenvolve a sua profissão como educadora de infância?	Há 10 anos	
3. Há quanto tempo trabalha na instituição?	Há 10 anos	
4. Tem alguma formação complementar para a atividade que desenvolve com as crianças?	Formações de curta duração	
Frequência dos comportamentos de autonomia do grupo		
1. No seu entender como poderão, as atividades de rotina diária serem facilitadoras na aquisição da autonomia da criança?	São importantes para que a criança se comece a aperceber das rotinas diárias, para que se sinta segura e à vontade naquilo que faz.	
Processo de construção de autonomia no grupo		

1. Na organização do espaço e do tempo na sua sala estão previstas algumas rotinas diárias? Se sim, quais?	Sim. O acolhimento, a hora do conto, atividades de cariz individual ou de grupo, a higiene, as refeições, o repouso, a hora do bacio...	
2. Quando define essas rotinas, fá-lo com que objetivo?	Por exemplo, a hora do conto é um momento de reflexão, de partilha, de diálogo. Na hora da higiene o objetivo é que eles se tornem cada vez mais autónomos. Nas atividades de grande grupo será a partilha, o espírito crítico, a socialização.	
3. Que importância atribui a essas rotinas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	É fundamental que eles percebam que em cada uma das rotinas existem diferentes comportamentos. Em cada momento existe uma barreira/quebra (rotina).	
4. Quando define e institui as rotinas que papel atribui à criança?	O foco central é sempre a criança, é nela que nos focamos para instituir regras e rotinas.	
5. Na sua sala, quais as rotinas que contribuem para a autonomia da criança?	Todas as rotinas são importantes para que as crianças desenvolvem a sua autonomia.	
6. Tendo como referência o grupo de que é responsável, como classifica a sua autonomia?	O grupo é bastante autónomo.	
Papel do educador		
1. Na sua opinião acha que a aquisição da autonomia favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	Sim. Uma criança não consegue crescer e aprender sem ser autónoma. Quanto mais autónoma for a criança mais vontade tem de descobrir o mundo, de saber o porquê das coisas.	

<p>2. Acha que as rotinas diárias contribuem de algum modo para aquisição dessa autonomia?</p>	<p>Sim. Tudo o que fazemos de forma sequencial permite que a criança se sinta menos perdida no tempo e no espaço, sentindo-se assim mais segura.</p>	
<p>Participação dos pais no processo de autonomia das crianças</p>		
<p>1. Na sua opinião como acha que os pais devem incentivar a autonomia dos seus filhos?</p>	<p>É importante que as crianças sejam cada vez mais responsáveis pelas suas tarefas e, os pais devem pedir-lhes e incentivá-las para a realização das mesmas.</p>	
<p>Perspectiva de mudança/melhorias</p>		
<p>1. Indique algumas sugestões que, na sua opinião poderiam levar à promoção da autonomia por parte das crianças?</p>	<p>Dar-lhes responsabilidades nas suas tarefas, como fazer a sua higiene, comer sozinhas, vestir-se. São pequenos passos para o desenvolvimento da sua autonomia.</p>	

ANEXO 6 – FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO, adaptada do projeto DQP

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA _____

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

DATA _____

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o jardim de infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

A1 Ministério da Educação

B1 IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 Ministério do Trabalho e da Solid.
Social

B2 Particular e Cooperativo

A3 Outros _____

B3 Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) Construção de raiz

b) Edifício adaptado

c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo

c) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

d) Outros _____

3. São os únicos locatários?

a) Sim b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas Crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

a) Grupos heterogéneos

b) Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura ____:____ Hora de encerramento ____:____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das ____ horas às ____ horas; Tarde das ____ horas às ____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio-educativo?

Manhã das ____ horas às ____ horas; Tarde das ____ horas às ____ horas

d) Qual é o horário do almoço? _____

e) Quem presta esse serviço? _____

16. Existe pessoal de apoio?

- | | SIM | NÃO |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Educador de apoio? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Outros técnicos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

- a) Mensalidade única (diga o montante) _____
- b) Participação por capitação
- Mínima _____ Máxima _____ Média/mensal _____
- c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

19. Outras fontes de financiamento

- a) Autarquias montantes _____
- b) Projetos montantes _____
- c) Outros montantes _____

COMUNIDADE

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a) Área Urbana b) Área suburbana c) Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? %

24. Qual a proveniência desses pais? _____

25. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas? _____

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

**ANEXO 7 – FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES,
adaptada do projeto DQP**

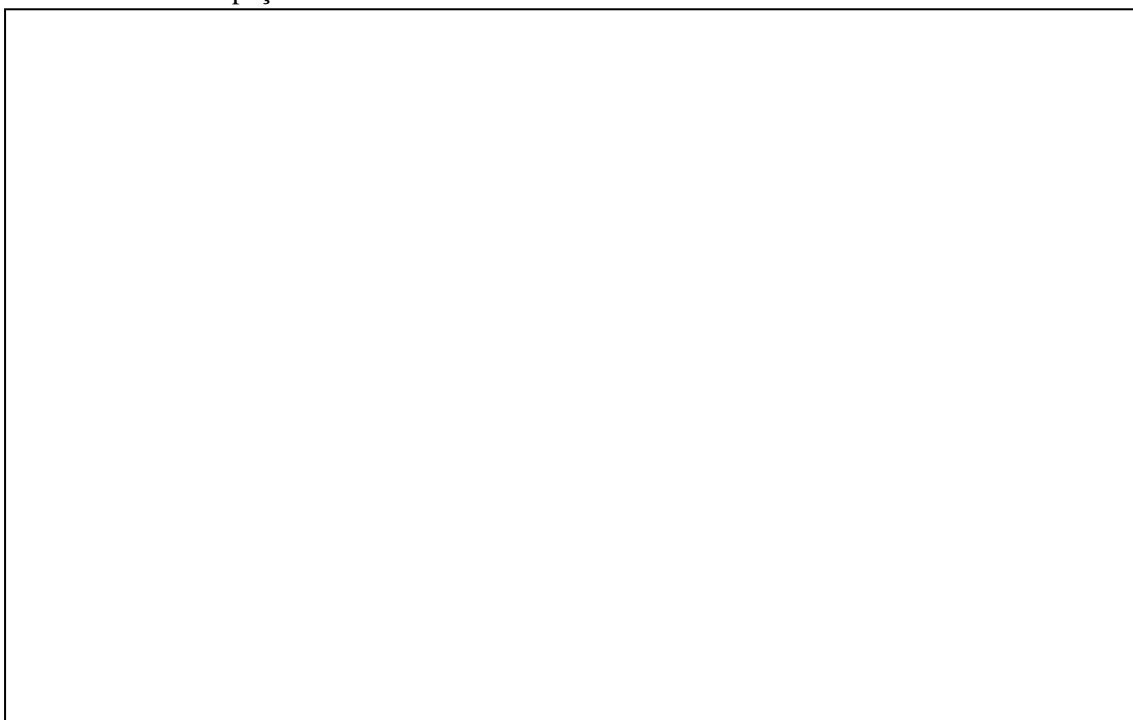
FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

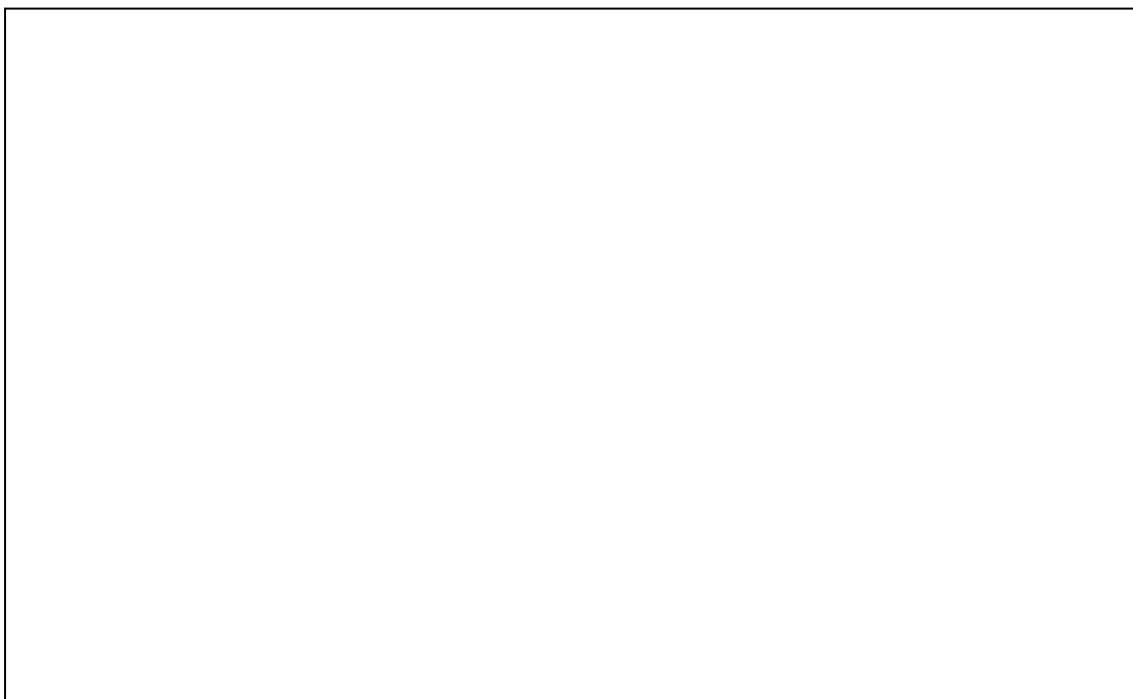
SALA _____

O ESPAÇO INTERIOR

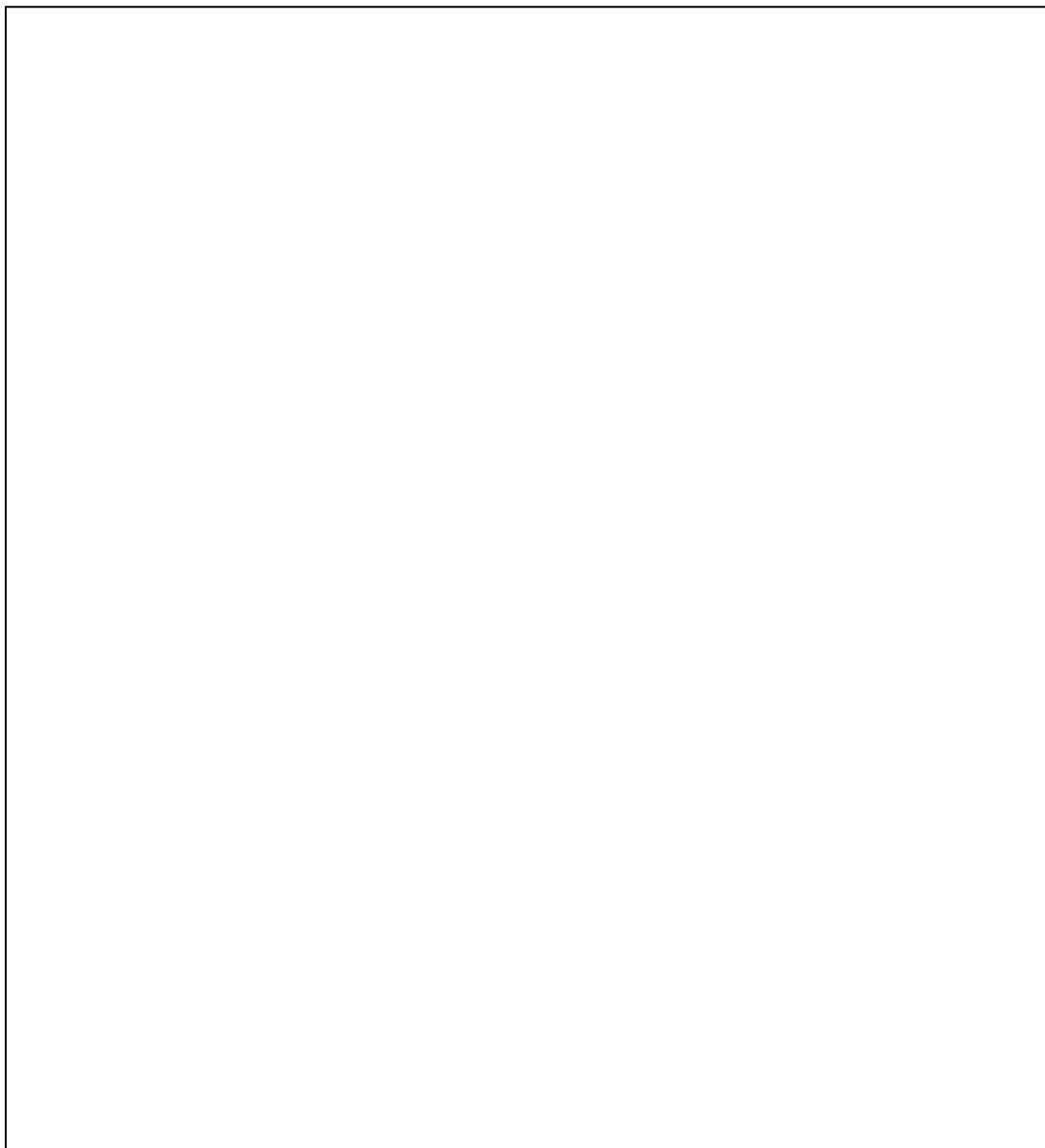
1. Dimensões do espaço em m²



2. Áreas em que está organizada e designação.



3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) Cacifos ou cabide para guardar os pertences da criança
- b) Vestiários
- c) Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existente no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório (s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio

f) Refeitório

g) Sala de professores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) Secretaria

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim b) Não

c) Se sim, quantos vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

- | | | | |
|-----------------------------|---|-----------------------------|----------------------|
| a) <input type="checkbox"/> | Utensílios de exterior (pás, bolas) | f) <input type="checkbox"/> | Arrecadação exterior |
| b) <input type="checkbox"/> | Estrutura para trepar/escorrega/baloços | g) <input type="checkbox"/> | Jardim e /ou horta |
| c) <input type="checkbox"/> | Caixa de areia | h) <input type="checkbox"/> | Animais domésticos |
| d) <input type="checkbox"/> | Tanque de água | i) <input type="checkbox"/> | Outros? |
| e) <input type="checkbox"/> | Brinquedos de rodas (triciclos, etc) | | Quais_____ |

6. Considera os materiais suficientes?

- a) Sim b) Não

CARACTERISTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo
- b) Velho
- c) Usado mas em bom estado

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) Sim
- b) Não

Observações _____

ANEXO 8 – FICHA DO NÍVEL SOCIOECONÓMICO DAS FAMILIAS DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO, adaptada do projeto DQP

FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO ESTABELECIMENTO _____

NOME DA INSTITUIÇÃO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

DATA _____

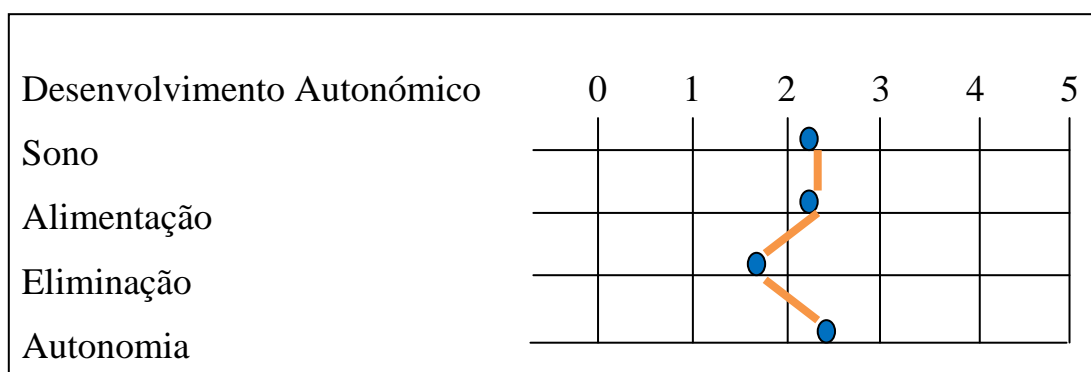
PERFIL DE DESENVOLVIMENTO DO GRUPO DE CRIANÇAS

3 aos 6 anos

- **DESENVOLVIMENTO AUTONÓMICO**

1º Fase

Data do registo: Novembro de 2012



2º Fase

Data do registo: Maio de 2013

