

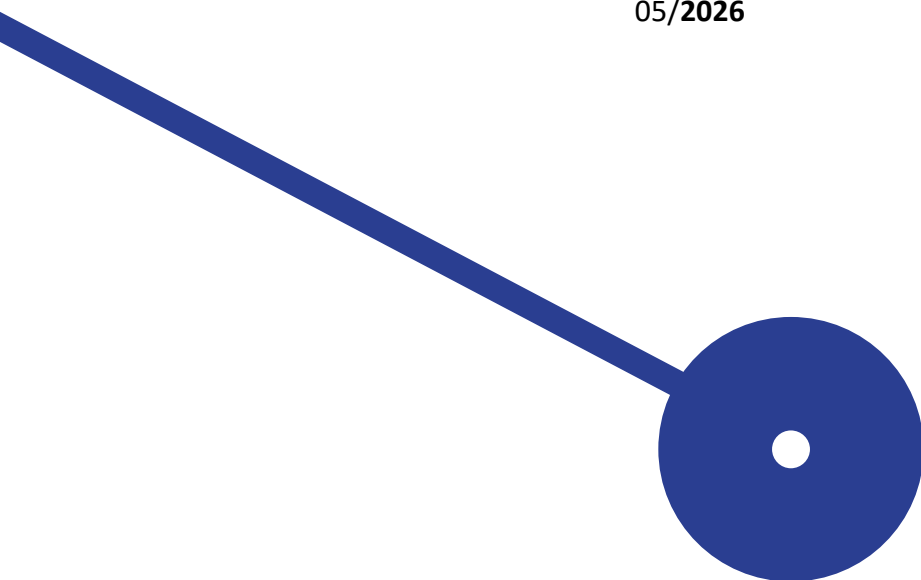
M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

A importância das rotinas no contexto educativo

Cristiana Ferreira

05/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cristiana Raquel Leite Ferreira

A importância das rotinas no contexto educativo

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, maio de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cristiana Raquel Leite Ferreira

A importância das rotinas no contexto educativo

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, maio de 2026

Dedico este relatório à minha família e amigos.

AGRADECIMENTOS

No decorrer destes cinco anos, tive a sorte de ter ao meu lado pessoas incríveis e que me apoiaram em todos os momentos e dificuldades.

Queria começar por agradecer aos meus pais, pela oportunidade que me deram de conseguir estudar no curso que sempre quis e estarem sempre ao meu lado, nunca me deixando desistir e dando-me força para continuar. Vou ser sempre muito grata por tudo que fizeram e fazem por mim.

Gostaria também de agradecer aos meus padrinhos, por também estarem sempre presentes e darem-me apoio para continuar.

Um agradecimento especial às minhas amigas Ana, Beatriz, Daniela, Débora, Isabel, e Juliana, por ao longo destes anos de amizade, darem-me força e apoiarem-me nos momentos mais difíceis. Gosto muito de vocês e nunca vou esquecer de todo o apoio e dos conselhos que me dão todos os dias. Estarão sempre no meu coração.

Quero agradecer aos meus restantes amigos, que também foram sempre essenciais no decorrer desta caminhada.

Agradeço ainda a minha orientadora, a docente Margarida Barbieri, pelo apoio que me deu na redação deste relatório e a todos os docentes que no decorrer destes anos se mostram disponíveis, para ajudar quando era necessário. Não esquecendo, das educadoras cooperantes, que se mostram sempre disponíveis a ajudar e na partilha de conselhos, que se tornaram fundamentais para melhorar como futura educadora e pessoa.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e permite conhecer a experiência que a mestranda teve no decorrer das duas práticas educativas supervisionadas, quer no contexto de creche, quer no de educação pré-escolar.

Neste relatório está presente a investigação realizada pela mestranda, que se centra na forma como as mudanças na rotina podem afetar o comportamento das crianças, procurando compreender a importância da existência de rotinas no contexto educativo e analisar o impacto das alterações na rotina, no bem-estar e na segurança das crianças.

No documento são evidenciadas algumas experiências pedagógicas que a mestranda foi desenvolvendo no decorrer da sua prática com as crianças, nos diferentes contextos educativos. Esta prática permitiu à formanda perceber a importância e o papel da rotina nos contextos educativos e o impacto que esta pode ter na criança, quando acontecem mudanças. Adicionalmente, tornou-se evidente o papel central do educador, que deve mobilizar estratégias pedagógicas adequadas de modo a promover uma adaptação harmoniosa das crianças às mudanças, assegurando-lhes um ambiente emocionalmente seguro e estável.

Por fim, a reflexão aborda as dificuldades que a mestranda sentiu no decorrer dos estágios e na realização do relatório, bem como as competências e aprendizagens que teve oportunidade de adquirir.

Palavras-chave: Rotina; Creche; Educação Pré-Escolar; Investigação-Ação; Contextos Educativos.

ABSTRACT

This report was carried out as part of the Master's Degree in Early Childhood Education at the School of Education of the Polytechnic of Porto and allows us to understand the experience that the master's student had during the two supervised educational practices, both in the context of daycare and in preschool education.

This report presents the action research carried out by the master's student, which focuses on how changes in routine can affect children's behavior, seeking to understand the importance of the existence of routines in the educational context and to analyze the impact of changes in routine on the well-being and safety of children.

The document highlights some pedagogical experiences that the master's student developed during her practice with children in different educational contexts. This practice allowed the trainee to understand the importance and role of routine in educational contexts and the impact it can have on the child when changes occur. Additionally, the central role of the educator became evident, who must mobilize appropriate pedagogical strategies in order to promote a harmonious adaptation of children to changes, ensuring them an emotionally safe and stable environment.

Finally, the reflection addresses the difficulties that the master's student experienced during the internships and in the preparation of the report, as well as the skills and learning that she had the opportunity to acquire.

Keywords: Routine; Daycare; Preschool Education; Action Research; Educational Contexts.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Organização do Tempo em Contexto de Creche	39
--	----

INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Organização do Tempo em Educação Pré-Escolar.....	44
Figura 2 Criança na Exploração do Brincar Heurístico.....	52
Figura 3 Criança Associar a Bola à Cor	56
Figura 4 Crianças a Explorar os Limões.....	60
Figura 5 Grupo de Crianças na Elaboração da Lâmpada de Lava	63
Figura 6 Tabela do Trabalho de Projeto	68
Figura 7 Criança a Realizar a Pesquisa Para o Projeto.....	69
Figura 8 Desenhos Realizados Pelas Crianças Sobre o Momento Preferido do Dia	75

LISTA DE SIGLAS

RE- Relatório de Estágio

UC- Unidade Curricular

PES- Prática educativa Supervisionada

EPE- Educação Pré-Escolar

IA- Investigação-Ação

OCEPE- Orientadores Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC- Orientações Pedagógicas para Creche

MEM- Movimento da Escola Moderna

PEI- Projeto Educativo Institucional

PPG- Projeto Pedagógico de Grupo

CAA- Centro de Apoio à Aprendizagem

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A- Sala de Atividades em Contexto de Creche

A1- Espaço Interior

A2- Espaço Exterior

Apêndice B- Sala de Atividades em Contexto de Pré-Escolar

B1- Espaço Interior

B2- Espaço Exterior

Apêndice C- Tabela da experiência “Lâmpada de lava”

Apêndice D- Receita Queques de Banana

Apêndices E- Planificações Semanais

Apêndice E1- Planificações Semanais em Creche

Apêndices E.1.2- Semana de 21 a 25 de abril

Apêndices E.1.1- Semana de 7 a 11 de abril

Apêndices E.1.3- Semana de 28 a 3 de maio

Apêndices E.1.4- Semana de 5 a 9 de maio

Apêndices E.1.5- Semana de 12 a 16 de maio

Apêndices E.1.6- Semana de 19 a 23 de maio

Apêndices E.1.7- Semana de 26 a 30 de maio

Apêndice E2- Planificações Semanais em Educação Pré-Escolar

Apêndices E.2.1- Semana de 27 a 31 de outubro

Apêndices E.2.2- Semana de 3 a 7 de Novembro

Apêndices E.2.3- Semana de 10 a 14 de Novembro

Apêndices E.2.4- Semana de 17 a 21 de Novembro

Apêndices E.2.5- Semana de 24 a 28 de Novembro

Apêndices E.2.6- Semana de 2 a 5 de dezembro

Apêndices E.2.7- Semana de 8 a 12 de dezembro

Apêndices E.2.8- Semana de 5 a 9 de janeiro

Apêndices E.2.9- Semana de 12 a 16 de janeiro

Apêndice F- Gráficos da análise de dados do questionário aos educadores

Apêndice F1 Gráfico- Idade dos inquiridos

Apêndice F2 Gráfico - Habilitações Profissionais dos Inquiridos

Apêndice F3 Gráfico- Anos de Experiência Profissional

Apêndice F4 Gráfico- Tipo de Contexto onde Trabalha

Apêndice F5 Gráfico- Valência Onde Desempenha Funções

Apêndice F6 Gráfico- Faixa Etária do Grupo de Crianças

Apêndice F7 Gráfico -Importância das rotinas no contexto educativo

Apêndice F8 Gráfico- Alterações na rotina e comportamento das crianças

Apêndice F9 Gráfico- Bem-Estar e Segurança Afetiva

Apêndice G – Grelha de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada

G1 - Grelha de Avaliação do Contexto de Creche

G2 – Grelha de Avaliação do Contexto de Educação Pré-Escolar

LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Modelo da Planificação

Anexo B- Grelha de Avaliação

Anexo C- Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	16
1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO.....	18
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL.....	18
1.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	24
1.2.1 DIMENSÃO DE TEMPO.....	24
1.2.2 CONCEITO DE ROTINA	25
1.2.3 IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS NO CONTEXTO EDUCATIVO	26
1.2.4 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA E DA PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO.....	30
1.2.5 A ROTINA: UM ALICERCE PARA A AUTORREGULAÇÃO	33
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	36
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE	36
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	41
2.3. METODOLOGIA EM INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	46
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	50
3.1. CONTEXTO DE CRECHE	50
3.1.1 BRINCAR HEURÍSTICO.....	50
3.1.2 CAIXA DAS CORES.....	54
3.1.3 EXPERIÊNCIA DOS LIMÕES	58
3.2. CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR.....	61
3.2.1 LÂMPADA DE LAVA	61
3.2.2 RECEITA QUEQUES DE BANANA.....	63
3.2.3 ORIENTAÇÃO DE UM PROJETO.....	65
3.2.4 CRIADORES DE SOMBRAS.....	70
3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDO NA INVESTIGAÇÃO.....	72
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

APÊNDICES..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

ANEXOS..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

INTRODUÇÃO

O presente Relatório (RE), surge no âmbito da unidade curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES), em creche e educação pré-escolar (EPE), para conclusão do mestrado em educação pré-escolar. Os estágios deram oportunidade de a mestranda colocar em prática aprendizagens, adquiridas ao longo do curso, bem como adquirir novas aprendizagens e aperfeiçoar outras. O RE permite perceber o que a mestranda aprendeu no decorrer do curso através da análise, reflexões e descrições por esta realizado.

Relativamente ao tema do RE “A importância das rotinas no contexto educativo”, este surgiu através da observação realizada pela mestranda, em relação ao comportamento de algumas crianças devido a uma mudança na rotina, o que despertou interesse nesta sobre o tema.

O RE encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro é destinado ao enquadramento legal e teórico, onde a mestranda aborda conceitos fundamentais e referências pedagógicas, que suportam a prática do educador/a. No segundo capítulo é possível ler a caracterização dos contextos educativos, bem como a caracterização dos grupos de creche e educação pré-escolar, com quem a mestranda realizou os estágios.

Posteriormente, é descrita a metodologia de Investigação-Ação (IA), que a mestranda realizou no decorrer dos estágios. Aqui esta explica em que consiste a IA, como surgiu o tema da investigação, no que se baseou, que procedimentos utilizou para a realização desta e os objetivos que estipulou. Refere ainda os cuidados que teve na realização da mesma, nomeadamente, ter em conta os direitos da criança, segundo “A Convenção dos Direitos das Crianças” (UNICEF, 2019).

No terceiro capítulo, a mestranda descreve algumas atividades realizadas, tanto no contexto de creche como na educação pré-escolar. São também apresentados os resultados obtidos, as dificuldades que esta sentiu no decorrer das mesmas, o que aprendeu, bem como o que pode futuramente vir a melhorar.

Ainda no terceiro capítulo, a mestranda apresenta os resultados que obteve na realização da investigação, relativamente às entrevistas realizadas as crianças, tal como nos questionários destinados aos educadores de infância. É possível no final deste capítulo, ler a reflexão e as conclusões que esta chegou através da investigação.

Por fim, a formanda realiza uma reflexão sobre o seu percurso académico e profissional, as dificuldades que foi sentido no decorrer dos estágios nas duas valências, bem como as dificuldades sentidas na realização do presente RE.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

O presente capítulo, serve para fundamentar a prática educativa que foi sendo desenvolvida no contexto de creche e educação pré-escolar, utilizando como suporte os documentos legais que orientam a prática de um educador/a de Infância. O relatório tem como tema “A importância das rotinas no contexto educativo”, sendo essencial analisar os documentos orientadores, que abordam a organização do ambiente educativo, nomeadamente, as rotinas, a gestão do tempo e a intencionalidade pedagógica.

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL

Desde o 25 de abril de 1974, aconteceram algumas conquistas e evoluções que fizeram com que existisse melhorias a nível da educação, mais concretamente a nível das desigualdades socioculturais. A movimentação popular do Processo Revolucionário em Curso, foi o que deu origem a expansão da educação de infância, atualmente chamada de Educação Pré-Escolar (Vasconcelos, 2024).

A Educação Pré-Escolar só começou a ter voz e a ser respeitada, com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), que traz consigo o surgimento da Educação Pré-Escolar dos três aos seis anos, quer a nível público, privado ou autárquico (Vasconcelos, 2024).

Passado dez anos, é aprovada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97 (1997), que acaba por criar o sistema público direcionado a Educação Pré-Escolar e aliada a isso surge também o Decreto-Lei n.º147/97 (1997), que é o documento que regulamenta e financia a Educação Pré-Escolar, que a nível público, privado ou de solidariedade social. Através deste decreto surgiram ainda as primeira Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), entrando em vigor em todos os jardins de infância de rede nacional (Vasconcelos, 2024).

Apesar de já ter sido abordado no Conselho Nacional de Educação, a educação das crianças dos zero aos três anos poder vir a ser gratuita, nunca existiu um avanço por parte

dos governos sobre o assunto, embora já existam as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC). Teresa Vasconcelos (2024), afirma que como na Educação Pré-Escolar se ultrapassou a incidência no carácter social de apoio às famílias, no contexto de creche também deve acontecer.

A creche para muitas crianças, constitui a primeira etapa na sua vida educativa. De acordo com a Portaria nº262/2011 (2011), a creche é um estabelecimento de natureza socioeducativa, destinado a crianças dos zero aos três anos de idade. É um contexto que apoia as famílias nos períodos que não existe possibilidade de ficar com a criança. Como mencionado na Portaria nº262/2011 (2011), este estabelecimento tem como objetivos ajudar os familiares a conciliar a sua vida profissional e pessoal; trabalhar em conjunto com as famílias para a evolução da criança; ter em atenção e respeitar as especificidades de cada criança; despistar qualquer comportamento da criança de forma a ser logo encaminhada a situação; construir um ambiente seguro e adequado para o desenvolvimento da criança e proporcionar momentos com a comunidade.

Em 2024 são homologadas, pelo Ministério da Educação, as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), tratando-se de um documento de referência na educação das crianças dos zero aos três anos. Estas centram-se no bem-estar, envolvimento e na existência de relações afetivas das crianças, referindo ainda a importância das interações significativas com os adultos e pares para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O documento é organizado em vários capítulos, onde podemos encontrar informação sobre o papel do educador, a intencionalidade educativa, bem como a organização do espaço e as diferentes áreas de experiência e aprendizagem. Para além dos capítulos, anteriormente mencionados é possível encontrar ainda um capítulo destinado ao trabalho com as famílias e a comunidade, tal como um capítulo sobre a continuidade educativa e as transições (Marques et al., 2024).

A creche deve ser um contexto educativo rico, em que os cuidados, as rotinas, os espaços e os materiais tem uma intencionalidade pedagógica. O educador deve adotar um papel de observador, ouvinte e responder às necessidades das crianças, bem como ir ao encontro dos seus interesses promovendo o seu desenvolvimento (Marques et al., 2024).

Relativamente à educação pré-escolar, como referido na Lei-Quadro nº5/97 (1997), é a primeira etapa da educação na vida de uma criança, caso esta não tenha frequentado a creche. Vem complementar a educação realizada pela família, onde deve existir cooperação entre os dois, tendo como objetivo a formação e o desenvolvimento da criança.

Como referido no artigo 3º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, 1997): “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (p. 661). As crianças não são obrigadas a frequentar, no entanto cabe aos encarregados de educação tomar essa decisão. Apesar de não ser obrigatória, o estado deve garantir que exista oferta para todas as crianças.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), existem objetivos da educação pré-escolar nomeadamente:

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva 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 do seu papel como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem (Lei nº5/97, 1997, p. 661).

Além dos objetivos mencionados acima, a educação pré-escolar ainda promove o desenvolvimento integral e individualizado da criança, respeitando sempre as suas características. Desenvolve a expressão e comunicação utilizando diversas linguagens, o que permite a criança compreender e relacionar-se com o mundo envolvente, bem como estimular a curiosidade e o pensamento crítico da criança, garantindo sempre o seu bem-estar. É de salientar que um dos pontos fulcrais é o despiste de qualquer situação, encaminhando e orientando a situação para profissionais apropriados (Lei nº5/97, 1997).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), são um documento de referência que orientam a prática educativa do educador de infância desde 1997, tendo sido revistas em 2016. No documento é referido que o/a educador/a nas suas propostas deve ter uma intencionalidade educativa, bem como planear, observar, avaliar e refletir sobre a sua prática, com o propósito de melhorar. Este quando planeia propostas deve valorizar as experiências da criança, as suas interações e vivências, tendo sempre em atenção os seus interesses (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE definem os princípios e as diretrizes para a organização do ensino e da aprendizagem na Educação Pré-Escolar, de modo a garantir uma educação de qualidade, respeitando o desenvolvimento integral da criança, criando um ambiente que promova a aprendizagem significativa (Lopes da Silva et al., 2016).

O documento integra ainda as áreas de conteúdo, que orientam o desenvolvimento das aprendizagens nomeadamente: a área da Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação (que inclui domínios como a linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática, a educação artística e a educação física) e a área do Conhecimento do Mundo. Estas áreas são abordadas de forma articulada, promovendo uma visão global e integrada do desenvolvimento da criança. Estas são uma referência para o/a educador/a quando realiza a observação, planificação e avaliação (Lopes da Silva et al., 2016).

Como referido nas OPC e nas OCEPE, as experiências que as crianças vivem nos contextos, bem como as interações que estabelecem com os pares e adultos, são essenciais e contribuem para o seu desenvolvimento. (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

Muitas das aprendizagens das crianças ocorrem de forma espontânea, nos diversos contextos em que estão. No entanto, as aprendizagens que ocorrem no contexto de educação de infância, apresentam uma intencionalidade educativa, devido a oferta de experiências ser diversificada e apresentar ligação, coerência e consistência, bem como a organização do espaço ser estimulante para as crianças (Lopes da Silva et al., 2016 & Marques et al., 2024).

Contudo a educação de infância, não é o único contexto onde a criança aprende e se desenvolve, o meio familiar é também muito importante neste ponto da vida da criança, devido as culturas e práticas educativas que ocorrem. Neste sentido é essencial que o educador/a construa uma relação com as famílias e as envolva na vida das crianças na escola, devido a sua importância no desenvolvimento destas. Deve envolver as culturas das famílias na sua ação, partilhar informação com as famílias sobre o que as crianças realizam no seu dia, bem como convidar a participar em reuniões ou atividades da sala (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

A criança tem nela uma energia e curiosidade de explorar e compreender o que a rodeia e está sempre disponível para conhecer o que é diferente. Os adultos devem ver a criança como um agente do seu próprio processo educativo, devido a capacidade que estas apresentam de contruir o seu próprio conhecimento. Devemos aproveitar os seus conhecimentos, saberes e experiências, para que consigam desenvolver todas as suas potencialidades (Lopes da Silva et al.,2016; Marques et al., 2024).

Como mencionado nas OCEPE (2016):

Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9)

O educador/a tem um papel fundamental na criação de contextos que permitam a participação ativa da criança, assegurando o exercício dos seus direitos de cidadania. Com

a promoção de dinâmicas que permitem as crianças partilharem as suas opiniões, ideias e pontos de vistas, permite que estas se sintam escutadas e valorizadas enquanto principal agente da sua aprendizagem. Estes momentos permitem à criança desenvolver competências sociais, comunicativas e cognitivas, nomeadamente, respeitar a opinião dos outros, ouvir o outro e ganhar capacidade de argumentação, contribuindo para o desenvolvimento de todos os intervenientes (Lopes da Silva et al., 2016).

Nas OCEPE e OPC é mencionado que todas as crianças têm o direito de ter acesso à educação, bem como a existência de oportunidades iguais para todos. Independentemente das características ou situações que cada criança possa ter, devem ser integradas na vida do grupo e a diversidade deve ser vista como um ensinamento para todas (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2014)

Para a existência de inclusão é necessário que o educador/a adote práticas educativas que vão ao encontro das especificidades de cada criança e respeitem as suas diferenças. O planeamento realizado pelo educador deve ser adequado ao grupo, de forma a proporcionar oportunidades e condições para que cada criança possa aprender e desenvolver de forma a sentir-se segura (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2014).

O Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), que define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, refere que o educador deve organizar o espaço, bem como os materiais de forma a oferecer experiências enriquecedoras as crianças; utilizar materiais diversificados e os selecionados pelo contexto; fazer uma organização do tempo de forma flexível e organizada, permitindo que as crianças compreendam e interiorizem a sua rotina; utilizar recursos educativos ligados a tecnologia e comunicação; criar as condições necessárias para as crianças se sentirem seguras.

Além do mencionado o/a educador/a deve estabelecer uma relação com as crianças, proporcionando segurança e bem-estar promovendo a autonomia, incentivar as crianças a envolverem-se nos projetos e atividades propostas por este ou pelas crianças, promovendo a cooperação entre os pares e que todos se sintam integrados e valorizados. (Decreto-Lei nº 241/2001).

Por fim e não menos importante é referido no Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), que o educador/a tem um papel fulcral no desenvolvimento emocional, afetivo e social da criança, deve realizar propostas que despertem o interesse da criança, promovendo nesta capacidade de identificação e de resolução de problemas.

1.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.2.1 DIMENSÃO DE TEMPO

O conceito de tempo é um pouco difícil de definir, no entanto, como afirma Hall (citado em Santos, 2016), este não é algo permanente ou fixo como era defendido por Newton, mas sim um conjunto de padrões repetitivos, acontecimentos e ideias humanas sobre o tempo. Desde que nascemos até ao momento da morte, temos sempre uma ligação ao tempo, pois como referido por Santos (2016) “Todos vivem o seu tempo ao ritmo do relógio biológico que os integra, que os regula durante a vida e que rege os seus ritmos circadianos.” (p.53)

Santos (2016), afirma que o tempo educativo é constituído pelo tempo físico e o tempo social. Relativamente ao tempo físico este está diretamente relacionado, com a duração de um acontecimento ou atividades que estejam estipulados no horário, enquanto o tempo social é a convivência com a sociedade permitindo a existência de diversas experiências.

Para as crianças perceberem o conceito de tempo, pode levar alguns anos, sendo que essa compreensão vai se desenvolvendo no decorrer da Educação Pré-Escolar. Para um bebé só existe o presente, enquanto para as crianças que frequentam o Pré-Escolar apesar de se centrarem em acontecimentos do presente, também se relembram de situações do passado, bem como pensar no futuro (Hohmann & Weikart, 2003).

É através das experiências que as crianças vivenciam no seu dia a dia, que começam a contruir a sua própria ideia sobre o tamanho do tempo, nomeadamente tempos grandes e os tempos pequenos. Através do contacto com as suas famílias e a comunidade, as

crianças, envolvem-se em experiências que as fazem pensar no tempo, mas a sua maneira. Para estas a existência de horas, minutos e segundos não têm grande significado, no entanto, os adultos utilizam expressões que permitem e ajudam as crianças a perceber e a interpretar, nomeadamente, “Tempo de ir para a cama”, “Hora de arrumar”, “Hora de almoçar”. Conforme as crianças desenvolvem a sua linguagem e começam a formar imagens mentais, começam também a conseguir expressar-se melhor em relação as suas ideias sobre o tempo (Hohmann & Weikart, 2003).

Quando uma criança começa a ganhar e a desenvolver noções de tempo, torna-se mais fácil para esta se integrar na rotina, o que contribui também para a existência de uma maior organização, autonomia e segurança no decorrer do seu dia.

1.2.2 CONCEITO DE ROTINA

O termo rotina pode apresentar diversos significados e segundo o Dicionário Online de Português (s.d), rotina significa:

Sequência dos procedimentos, dos costumes habituais; Modo como se realiza alguma coisa, sempre da mesma forma: rotina matinal; Itinerário, caminho habitual, que se faz todos os dias; Gosto pelo que é tradicional; o que se opõe ao progresso: vivia na rotina do pensamento tradicional; Reunião dos direcionamentos que auxiliam na execução de uma tarefa; Lista das atividades que ocorrem cronológica e diariamente no navio.

Podemos perceber que rotina é um procedimento ou acontecimentos que ocorrem com regularidade, permitindo que exista uma organização do tempo.

Diversos autores escrevem sobre o conceito de rotina como Hohmann e Weikart (2003), que referem à rotina como uma sequência de acontecimentos que ocorrem de forma regular, possibilitando a utilização dos espaços de forma flexível e orienta a forma como os adultos e crianças interagem nesse tempo. Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006),

partilham de uma ideia idêntica a de Hohmann e Weikart, definindo rotina como “... repetição, hábito, hábito do caminho, roda, círculo vicioso.” (p. 25).

Segundo Zabalza (1998) e Post e Hohmann (2004) é a sequência de atividades, ritmos e momentos, na “organização espaço-temporal da sala” (Zabalza, 1998, p.169), o que permite a criança explorar e ganhar confiança, bem como desenvolver as suas competências. Isto possibilita que à criança passe de uma experiência para outra de forma suave. Lino (2013) acrescenta que “o tempo está organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação” (p.126).

Barbosa e Horne (2019) definem rotina como uma sequência de acontecimentos e atos que não devem ser mudados, seguindo sempre um padrão e critérios estabelecidos. Por outro lado, Sebastiani (2009, citado em Seves, 2015) afirma que rotina não é apenas fazer a mesma ação todos os dias, mas refere-se a um roteiro de atividades que podem ir modificando mediante as necessidades e interesses das crianças. Assim, a rotina funciona como um suporte, tanto para as crianças, como os educadores, transmitindo segurança e previsibilidade do que vai acontecer (Proença, 2004).

Através dos diversos significados de rotinas anteriormente mencionados, podemos refletir que rotina é um conjunto de momentos que são repetidos todos os dias, que permitem às crianças ter diversas oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e interações positivas com as experiências que o/a educador/a proporciona. Promove na criança autonomia, segurança, previsibilidade e responsabilidade face a acontecimentos do seu dia. Uma rotina organizada e bem estruturada contribui para o bem-estar das crianças como dos adultos (Oliveira-Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016)

1.2.3 IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

A rotina no contexto educativo assume um papel importante, organizando o dia e as experiências que nele acontecem. Ao existir uma rotina consistente e previsível permite às crianças saber o que vai acontecer e passa a ser vista como uma referência. Quando a

criança aprende e interioriza a sua rotina, esta vai sentir liberdade, quer na forma como explora o ambiente a sua volta como na decisão do que pretende realizar, bem como propor modificações. Ainda potencializa segurança e conforto na mesma (Clemente, 2013; Ferreira, 2022).

A rotina permite ainda que as crianças se apropriem de referências temporais, permitindo ainda perceber que existe diferentes unidades de tempo, bem como a compreensão da existência de um passado, presente e futuro (Lopes da Silva et al., 2013; Mendes, 2021).

Para além de ser um suporte para as crianças, a rotina é um apoio para o/a educador/a, permitindo uma gestão do tempo (Clemente, 2013). Como referido nas OCEPE, a rotina de uma sala de atividades, deve ser organizada em conjunto, com as crianças, uma vez que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” (Lopes da Silva et al., 2013, p. 27).

Numa rotina é essencial que esta seja flexível e individualizada, tendo sempre em conta as necessidades de todas as crianças, pois como referido em Post e Hohmann (2004) “cada criança tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (p.71).

Segundo Hohmann e Weikart (2003) a existência de uma rotina ajuda a criança a responder a questões, nomeadamente, “O que é que se passa agora?”, “O que é que fazemos a seguir?”, “Quando é que temos tempo para...?” ou “Quando é que vamos para o recreio?”(p.224) Estes referem ainda que as crianças ao terem uma rotina organizada, consistente e coerente, permite saber que momento vem a seguir, tenham responsabilidade pelas suas ações e ganhem autonomia, orientando-se sozinhas sem necessitar da indicação do adulto.

Podemos perceber que uma rotina é designada de consistente quando permite à criança fazer as suas escolhas, tomar decisões e resolver problemas, bem como explorar os seus interesses e necessidades. Com isto tanto as crianças como os adultos, não têm a preocupação de pensar que momento se vai suceder, possibilitando que se concentrem em explorar e aproveitar os momentos de brincadeira. Assim, no decorrer da rotina o

educador deve dar oportunidade que as crianças se envolvam nos vários momentos do dia, respeitando o tempo de cada uma e dando prioridade as relações de afeto (Mendes, 2021).

Segundo Post e Hohmann (2004), na rotina existem diversos momentos diários que acontecem de forma regular, nomeadamente, a chegada e a partida, o tempo de escolha livre que pode ocorrer mais do que uma vez, o tempo de exterior e o tempo de atividades em grande grupo. Intercalado com estes tempos existe ainda os cuidados individuais, que se baseiam na interação do adulto com a criança, em momentos de troca de fralda, alimentação, uso do pote ou até banho.

De acordo, com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), na rotina devem existir vários ritmos, nomeadamente, o da criança, dos pequenos grupos e ainda o grande grupo. Deste modo, a existência de diferentes ritmos e momentos na rotina é fundamental para o desenvolvimento da criança, permitindo que vá ao encontro das suas necessidades de exploração, interação, autonomia e pertença.

O tempo de escolha livre ou individual permite a criança ser o centro das suas aprendizagens. Quando a criança tem oportunidade de escolher o que quer fazer, com que materiais quer trabalhar permite desenvolver autonomia, autoconfiança e capacidade de tomar decisões. Neste tempo, a criança tem a possibilidade de explorar as suas ideias e o mundo que a rodeia, através de experiências sensório-motoras, contruir os seus conhecimentos, bem como resolver problemas tendo assim uma aprendizagem no seu próprio ritmo (Hohmann & Weikart, 2003).

No modelo HighScope, o Planear-Fazer-Rever, possibilita também estas aprendizagens, incentivando a criança a refletir sobre o que fez, a partilhar as suas ideias e resultados ao grupo e a dar significado às suas aprendizagens e descobertas. Assim potencializa na criança o desenvolvimento da concentração, pensamento reflexivo e persistência (Hohmann & Weikart, 2003).

O tempo de pequeno grupo destina-se a exploração de materiais, em grupos reduzidos de crianças. Aqui a criança tem a oportunidade de partilhar as suas ideias com as outras,

adquirir novas experiências e resolver problemas. Assim possibilita a criança sentir-se apoiada tanto pelo educador como os seus pares, favorecendo a cooperação e a aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2003; Post & Hohmann, 2004).

O tempo de grande grupo é um momento fulcral, nomeadamente, na construção do sentimento de pertença e identidade coletiva. Neste tempo, as crianças partilham umas com as outras as suas experiências, emoções e ideias. Este tempo permite que a criança aprenda a ouvir o outro, respeitar as regras e a colaborar. Apesar de ser um momento que é orientado pelo/a educador/a, as crianças é que encaminham o decorrer da mesma, permitindo a existência de aprendizagens significativas, o fortalecimento das relações entre os pares e adultos, contribuindo para o desenvolvimento social e emocional (Hohmann & Weikart, 2003).

Por fim, é essencial a existência do tempo exterior na rotina da criança, pois oferece diversas oportunidades de exploração, movimento e contacto com a natureza. Brincar no exterior, permite que as crianças levem as brincadeiras da sala para fora dela, explorem o espaço e o corpo sem as restrições que podem existir dentro da sala. Permite ainda a criança ter aprendizagens que promovem o bem-estar físico, emocional e social (Hohmann & Weikart, 2003).

Com a existência destes ritmos na rotina, permite a criança interagir com os pares e adultos, onde aprendem regras sociais, mais precisamente esperar pela sua vez de falar, saber partilhar e cooperar. Estes ritmos permitem que a criança tenha aprendizagens diversificadas, respeitando sempre os seus interesses, ritmos e necessidades (Mendes, 2021).

Um aspeto que o educador deve ter em conta na rotina é que “inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46).

Quando não existe uma rotina previsível a criança, vai passar de uma atividade para outra, sem perceber que momento vem a seguir. Estas situações podem provocar na criança

stress e ansiedade, levando a que as transições entre os momentos do dia sejam confusas e desorganizadas.

1.2.4 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA E DA PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO

Como referido anteriormente, a rotina é um conjunto de momentos que organiza o tempo e as atividades do grupo na sala, permitindo a criança ter diversas experiências e aprendizagens, bem como promover interações com os pares, autonomia, segurança e responsabilidade. A organização do tempo na educação pré-Escolar, tem um papel fundamental para que os dias sejam bem estruturados e organizados. Para isso cada educador/a utiliza um modelo pedagógico ou curricular, que os orienta relativamente à organização do tempo, bem como a organização do espaço, valores e saberes.

Apesar de existirem alguns modelos curriculares e pedagógicos, a mestranda apenas se vai focar no Movimento da Escola Moderna (MEM) e na Pedagogia em Participação, visto serem os que teve contacto no decorrer da PES em Creche e Educação Pré-Escolar.

No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, a rotina é representada pela agenda semanal, construída em conjunto com as crianças, que se organiza em duas unidades, o dia e a semana, em cinco horas diárias e cinco dias por semana. Os momentos que contempla agenda semanal são: o acolhimento e planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho (Niza, 2013; Folque, 2018).

O acolhimento e planificação em conselho são os primeiros momentos do dia, onde as crianças começam por realizar algumas tarefas, nomeadamente, marcar as presenças, mudar a data, marcar a meteorologia e inscrever-se no “Quero Mostrar, Contar e Escrever,

que consiste na partilha de acontecimentos vividos ou objetos com os seus pares e o educador/a regista tudo, tendo ajuda dos presidentes da semana, que tem um papel fundamental. Estes são responsáveis por dar a palavra as crianças que vão apresentar, a dar a palavra a quem quer fazer comentários e questionar, bem como fazer as molduras na folha.

Na planificação, é onde o grupo vê o que vai acontecer e o que é necessário realizar durante o dia, são distribuídas tarefas pelas crianças, ou em grupo ou até individualmente estas escolhem o que pretendem realizar e para que áreas querem ir. (Niza, 2013; Fernandes et al., 2022).

Relativamente ao momento de atividades e projetos, as crianças brincam nas áreas escolhidas e exploram materiais e ideias. Neste momento acontecem também os projetos, que nascem através dos interesses e curiosidades das crianças. No final da manhã acontece as comunicações, onde as crianças em grande grupo apresentam as suas descobertas ou resultados dos seus projetos (Niza, 2013; Fernandes et al., 2022).

As atividades de recreio e atividades culturais coletivas, permitem que as crianças ampliem as suas experiências e desenvolvam competências sócias, devido a interação com os seus pares, trazendo um sentimento de pertença ao grupo. O balanço em conselho é também um momento que acontece em grande grupo, possibilitando que as crianças façam uma reflexão sobre os momentos que gostaram e não gostaram que estão evidenciados na agenda. Serve também para organizar as tarefas para a semana seguinte (Niza, 2013).

Na Pedagogia em Participação, o dia organiza-se em tempos pedagógicos flexíveis, respeitando sempre as preferências e motivações das crianças. Estes organizam o dia, em tempo de chegada, acolhimento, planificação, brincadeira, jogos e atividades, reflexão, momento intercultural, recreio, momento de trabalho em pequenos grupos, tempos de higiene, alimentação e descanso, bem como tempo de partida (Sousa & Machado, 2018).

O tempo de chegada é o momento em que a criança faz a transição da família para a creche ou pré-escolar, ocorrendo através de interações calorosas. No acolhimento as crianças

falam com os seus pares e adultos da sala sobre acontecimentos que vivenciaram com as suas famílias e o que vão fazer no decorrer do seu dia, cantam os bons dias e apontam quem está presente e quem ainda não chegou (Sousa & Machado, 2018).

Na planificação as crianças escolhem as áreas e os materiais com que querem trabalhar e partilham com o/a educador/a que as ouve e orienta. No momento de brincadeiras jogos e atividades, as crianças exploram as suas ideias e intensões com apoio do adulto (Sousa & Machado, 2018).

O momento de reflexão, as crianças juntamente com o/a educador/a e os seus pares partilham o que fizeram durante as suas explorações e o que descobriram, ouvindo-se a si e aos outros. Já no momento intercultural é destinado a atividades realizadas em grande grupo, mais concretamente atividades culturais, como representações, escutar músicas, conhecer e explorar instrumentos musicais, dramatizar histórias, poesias ou narrativas, observar e explorar a natureza. Este momento permite conhecer diversas culturas (Sousa & Machado, 2018).

O tempo de recreio pode acontecer no exterior ou noutra espaço amplo no interior do contexto. Aqui as crianças podem correr, saltar a corda, jogar a bola, brincar no parque e conviver com outras crianças e adultos do contexto. Os momentos de trabalho em pequenos grupos, permite que as crianças explorem e aprofundem os seus interesses e motivações. (Sousa & Machado, 2018).

O tempo de higiene, alimentação e descanso, fazem também parte da rotina das crianças durante o seu dia, ocorrem de forma tranquila, respeitando as necessidades e ritmos de cada criança. O dia acaba com o tempo de partida, onde existe partilha com as famílias dos acontecimentos e experiências que ocorrem durante o dia (Sousa & Machado, 2018).

Com a análise realizada aos dois modelos conseguimos perceber que a existência de uma rotina estruturada, flexível e que envolva a participação das crianças, além de garantir o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, permite analisar de que forma as mudanças inesperadas podem afetar o comportamento e bem-estar das crianças.

1.2.5 A ROTINA: UM ALICERCE PARA A AUTORREGULAÇÃO

A entrada das crianças para a creche ou pré-escolar é um momento que desperta diversas emoções nas crianças, sendo importante estar atento as emoções e transmitir confiança, demonstrando de forma positiva que vai ser um momento para conhecer novas pessoas, como ter novas aprendizagens. Nestes momentos deve existir um trabalho em equipa por parte das famílias e a instituição que acolhe as crianças, para que este momento ocorra de forma tranquila para a criança (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

Segundo Olson e Kashiwagi (citados por Piscalho e Simão, 2014), a autorregulação é uma competência essencial, que permite ao ser humano regular as suas emoções e comportamentos. Esta competência pode e deve ser adquirida e aprendida, ao longo da vida, mas deve começar a ser trabalhada desde a infância. A autorregulação nas crianças ocorre envolvendo competências cognitivas, emocionais e sociais, o que permite a criança responder de forma adequada os estímulos do ambiente que as rodeia.

Como referido anteriormente, a rotina tem um papel importante no desenvolvimento da criança, possibilitando que esta perceba o que vai acontecer ao longo do seu dia. Ocasionalmente, podem ocorrer imprevistos que levem a alteração da rotina e se essas alterações não forem antecipadas e informadas às crianças com devida antecedência, pode provocar mudanças nos seus comportamentos. Estas acabam por ficar mais ansiosas e irrequietas, acabando por prejudicar a dinâmica da sala de atividades (Hohmann & Weikart, 2003).

Através da observação realizada nas PES, a mestrandia conseguiu perceber que, maioria das situações de conflito surgem nos momentos de transição, principalmente quando não são antecipadas ou até mediadas pelo adulto. Pode perceber, que as transições se tornam importantes para a investigação, possibilitando analisar de que forma as alterações na rotina influenciam o comportamento das crianças.

Segundo Spodek e Saracho (como citado por Seves, 2015) as crianças podem apresentar dificuldades nestes momentos devido a vários fatores, como tédio, não ter orientação do que vai acontecer a seguir ou até medo de não ser capaz de realizar a atividade seguinte. Segundo Hohmann e Weikart (2003), os momentos de transição devem ser realizados o mais calmamente possível, através do apoio do adulto e de um planeamento correto.

Uma das estratégias que o educador pode utilizar nas transições é a realização de atividades curtas e previsíveis. Estas atividades de transição devem ser planeadas de forma minuciosa, para não perturbar nem interromper a exploração da criança. Deve ser realizada regularmente, para as crianças se habituarem e saberem o que esperar. O educador deve ter uma atitude calma e de apoio, ajudando as crianças a ultrapassar os conflitos que possam ter surgido no momento de transição (Post & Hohmann, 2004).

De acordo com Marcelli (citado por Mendes, 2017) a existência de conflitos ou comportamento de teimosia, desobediência e oposição, ocorrem devido a criança ainda estar a desenvolver competências e a sua maturidade. É normal existir este tipo de comportamentos em crianças pequenas, no entanto, o educador deve fazê-las perceber que não é correto. Na maioria dos casos, estes comportamentos são normais da idade e acabam por desaparecer com o crescimento.

Para o bom funcionamento de uma sala de atividades, é necessário a existência de regras, que servem de orientação para as crianças regularem o seu comportamento, permitindo que situações indesejadas sejam evitadas. Aqui o educador pode em conjunto com as crianças estipular regras para a sala (Cadima et al., 2014).

A autorregulação é um processo que está associado ao desenvolvimento das aprendizagens, evidenciando-se nos diferentes contextos e atividades que ocorrem no dia a dia na escola. As crianças quando adotam um papel ativo nas propostas, nomeadamente, na planificação, execução, monitorização e avaliação do seu trabalho, demonstram ter capacidade para mobilizar e expandir competências autorregulatórias (Gomes, 2021).

Piscalho e Simão (citados por Gomes, 2021), afirmam que o facto das crianças se envolverem nas tarefas anteriormente referidas é importante para o desenvolvimento

educativo, uma vez que promove autonomia, reflexão e responsabilidade. Estes parâmetros vão permitir a criança ter aprendizagens significativas e melhorar a sua capacidade de autorregulação.

Segundo Cadima et al., (2014), educador tem um papel muito importante na autorregulação. Este deve ter interações calorosas e responsáveis com a criança. Deve ainda estar presente na sala de atividades e envolver-se nas brincadeiras ou manter-se por perto da criança, transmitindo a esta um maior conforto. Este comportamento permite a criança estar mais regulada a nível do comportamento, pois sente-se segura e confortável. Uma criança é capaz de se autorregular, quando consegue adequar as suas emoções e comportamentos a diferentes contexto e situações a que é sujeita.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Como referido nas OPC, a organização do espaço pedagógico é um dos aspetos mais importantes, pois devemos criar um ambiente acolhedor, seguro, inclusivo e acima de tudo sustentável. Essa organização refere-se à forma como a instituição funciona, aos espaços que na mesma existem, nomeadamente o exterior e interior, aos recursos disponibilizados, a forma como o tempo é gerido e como os grupos de crianças são organizados. Nas OCEPE, refere que a organização do espaço reflete as intenções do educador e do grupo (Marques et al., 2024; Lopes da Silva et al., 2016).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

A PES em creche, foi realizada numa instituição privada de solidariedade social, que trabalha em duas áreas, sendo elas a de infância (creche e pré-escolar) e a sénior (centro de dia e apoio ao domicílio).

As instalações da instituição eram compostas por dois pisos, sendo o de baixo para três salas de creche, em que uma tinha acesso ao exterior, três de pré-escolar e duas casas de banho para as crianças. Na casa de banho destinada para a creche, a mesma era ampla, composta por várias sanitas e lavatórios, com espelhos colocados ao nível das crianças. Apresentava ainda um local de duche, fraldário e um armário com penicos e outro com os pertences de cada criança. Podíamos verificar ainda a existência de duas casas de banho para adultos, uma delas tinha incorporado um vestiário e cacifos para os funcionários guardarem os seus pertences.

Ainda no piso inferior podíamos encontrar a secretaria, dois refeitórios, um para uma sala da creche e outro para as restantes crianças. O refeitório disponível para a creche era composto por mesas e cadeiras também acessíveis a crianças pequenas. Ainda no piso de baixo podíamos encontrar a cozinha, duas salas para os funcionários descansarem na hora

do almoço, e um acesso à lavanderia e ao espaço exterior. O piso superior, era constituído pela sala do berçário, uma sala para os funcionários realizarem as suas refeições, um escritório, três salas e uma casa de banho.

O exterior da instituição, era relativamente amplo e grande, podíamos encontrar o parque infantil, com escorregas, balancés, bolas, tuneis e para as crianças mais velhas bicicletas e trotinetes. O espaço exterior da instituição era ainda constituído por um pequeno espaço verde e o parque de estacionamento privado. Existia ainda um outro edificio destinado aos idosos, o centro de dia.

O grupo de crianças, com o qual a mestranda teve oportunidade de contactar, era heterógeno, composto por dez crianças, cinco meninas e cinco meninos, com idades compreendidas entre um e dois anos. Este grupo era acompanhado por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Através da observação direta e em conversa com a educadora cooperante, foi possível perceber que as crianças do grupo, eram bastante curiosas e dinâmicas, gostavam de explorar o espaço à sua volta e demonstravam iniciativa.

No que diz respeito às preferências do grupo, as crianças apresentavam interesse por música clássica, histórias cantadas, leitura de histórias, conversar sobre os animais, atividades sensoriais e brincadeiras com tintas. Apresentavam também gosto por diferentes áreas de jogo e exploração, mais concretamente, a do faz-de-conta, jogos e construções e a biblioteca. O exterior era o local de preferência das crianças, onde elas gostavam de correr, brincar no parque e explorar os diversos recursos da natureza presentes.

As crianças demonstravam ter uma boa relação com os adultos da sala de atividades, nomeadamente a educadora e a auxiliar de ação educativa, como outros elementos da instituição que iam à nossa sala ou passavam nos corredores. De um modo geral, as crianças relacionavam-se bem umas com as outras. Como é natural nesta faixa etária, ainda estavam a aprender a gerir as suas emoções e frustrações, que muitas vezes se podia refletir em comportamentos menos agradáveis, como bater nos colegas. Contudo, eram um grupo de crianças muito carinhoso tanto com os adultos como com os amigos da sala.

Nesta instituição o modelo pedagógico implementado era a Pedagogia-em-Participação e podíamos ver isso refletido tanto na organização da sala de atividades, como na rotina das crianças. A Pedagogia-em-Participação valoriza muito a organização dos espaços. Assim sendo, espera-se que estes, sejam um local onde a criança se sinta confortável e acolhida, bem como, um lugar com intencionalidade, onde se possa aprender, brincar e respeitar o ritmo e identidades culturais de cada um (Oliveira Formosinho & Araújo, 2018).

A sala de atividades, designava-se por “Sala Amarela”, sendo uma sala acolhedora e confortável. Nas suas paredes continha placards de cortiça, onde eram afixadas informações, bem como os aniversários de cada criança e trabalhos sobre o projeto curricular de sala. Podia-se verificar ainda a existência de armários onde estavam guardados os materiais pedagógicos disponíveis para a educadora, bem como para as crianças e a sala, uma prateleira com objetos pessoais das crianças e ainda apresentava dois cabos de aço, que iam de um lado ao outro da sala, permitindo a exposição de trabalhos.

A sala era iluminada devido a existência de uma janela grande, que permitia a entrada de luz natural da parte da manhã, no entanto, na parte da tarde isso não acontecia. Essa mesma janela, como era alta as crianças não tinham acesso à mesma, impedindo-as de ver o exterior. Existiam ainda armários e materiais, que estavam posicionados e preparados para serem utilizados pelas crianças de forma a promover a independência das mesmas.

Relativamente à forma como o espaço estava organizado, podíamos observar que respeitava as áreas de jogo e de exploração, propostas pelo Modelo pedagógico, Pedagogia-em-Participação, nomeadamente, a área do faz-de-conta, jogos e construções, biblioteca e expressões artísticas. Segundo Sousa e Machado (2018), “Os espaços de atividades desdobram-se em territórios educativos plurais, que permitem atividades sociais e culturais...” (p.60).

Para além da organização do espaço e das áreas de jogo e de exploração, a prática pedagógica da sala era orientada pelo Projeto Educativo da Instituição (PEI) “Era uma vez uma viagem pela cidade...” e pelo Projeto Pedagógico de Grupo (PPG) “Cores do Mundo”. O PEI consistia em valorizar o contacto e a ligação com a comunidade, mais concretamente

a com as pessoas da instituição e famílias, permitindo à criança a construção do “Eu”. O PPG centrava-se em dar oportunidade às crianças de explorar todos os seus sentidos, através de experiências sensoriais, mais concretamente através de materiais não estruturados. A educadora de forma a articular os dois projetos tinha sempre em atenção dar o exemplo de uma vinculação positiva e de confiança.

Relativamente à rotina das crianças, esta respeitava o estipulado no modelo Pedagogia-em- Participação, organizando o dia e a semana na creche. O educador reflete de que forma pode organizar os ritmos temporais, com a intencionalidade de respeitar as preferências e as motivações das crianças, tendo sempre em quanta o seu bem-estar (Sousa & Machado, 2018).

Na rotina da Pedagogia-em-Participação, deve existir uma variedade de ritmos, nomeadamente, o ritmo da criança de forma individual, os pequenos grupos e o grande grupo, permitindo a existência de interações e relações entre as crianças, bem como, múltiplas experiências, linguagens plurais e diferentes culturas e diversidades (Sousa & Machado, 2018)

A sala de atividades onde decorreu a PES, tinha o seguinte tempo pedagógico:

Tabela 1

Organização do Tempo em Contexto de Creche

Horário	Organização do Tempo- Rotina
08: 30-9:00 h	Entrada das Crianças na Creche
09:15- 09:30 h	Acolhimento e Reforço Matinal
09:30-10:00 h	Brincadeiras, jogos e atividades
10:00- 10:30 h	Tempo de Exterior
10:30 -11:15 h	Momento (inter)cultural Momento de trabalho em pequenos grupos
11:15- 12:30 h	Almoço Período de Higiene
12:30- 15:00 h	Período do Sono
15:00- 15:30 h	Período de Higiene
15:30 - 16:00 h	Lanche
16:00- 19:00 h	Atividades Livres

Através da tabela 1, conseguimos verificar que as crianças tinham disponíveis uma variedade de segmentos de tempo, onde podiam realizar diversas atividades. Nestes segmentos de tempo, temos ainda presente, os tempos de atividades em grupo, tempo de exterior, tempo de refeições, tempo de higiene e descanso (Lima, 2013).

O dia começava pelo acolhimento, sentados em roda cantávamos a música dos bons dias e dávamos “Bom dia” a cada criança e adultos da sala, seguidamente uma criança de cada vez pegava na sua fotografia e marcava a presença

Posteriormente, acontecia o reforço matinal, em que a criança responsável do dia, distribuía pão às restantes. Num momento seguinte acontecia o momento de brincadeiras, jogos e atividade, sendo que cada criança escolhia para onde queria ir brincar. Os adultos iam passando pelas diferentes áreas para brincar com as crianças ou auxiliar caso fosse necessário.

O tempo de exterior ocorria, depois das crianças arrumarem as áreas onde estiveram a brincar, sendo que posteriormente, se dirigiam ao jardim da instituição para brincarem com as outras crianças.

No final da manhã, era realizado o momento intercultural, nomeadamente, atividades em grande grupo que por vezes também aconteciam em pequenos grupos, para posteriormente ir casa de banho e almoçar.

Na parte da tarde, antes da hora de descanso as crianças iam a casa de banho para depois irem descansar. Após a sesta seguia-se mais um momento de higiene e o lanche e mais tarde iam brincar na sala de atividades. O único dia da rotina, que era diferente depois do lanche, era a quarta-feira, em que algumas crianças iam à aula de música.

De salientar que o tempo em pequenos grupos, não tinha obrigatoriamente que acontecer no mesmo dia do momento intercultural. Tal como, o momento de brincadeiras, jogos e atividades, pode ocorrer durante mais tempo, se este estiver a ser estimulante para as crianças (Sousa & Machado, 2018).

As crianças apesar de serem pequenas, era possível observar que já estavam familiarizadas e compreendiam a organização dos ritmos temporais no decorrer do dia.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES em Educação Pré-Escolar, foi realizada numa instituição pública, pertencente a um agrupamento de escolas, situada numa área urbana, na zona metropolitana do Porto. Esta era constituída por cinco blocos, um deles destinado ao pré-escolar, dois ao primeiro ciclo, um ao ginásio e por último a biblioteca.

No edifício da educação pré-escolar, tinha disponível quatro salas de atividades, uma sala designada de sala das ciências, arrumos, uma casa de banho para as crianças e outras destinada aos adultos e um espaço onde as crianças aguardavam de manhã antes de irem para a sua sala. O edifício apresentava ainda, uma porta de acesso direto ao do primeiro ciclo, que era constituído por quatro salas de aula, uma sala dos professores e o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

Relativamente ao espaço exterior, este era grande e espaçoso, constituído por campos de jogos (futebol e basquetebol), jogos tradicionais desenhados no pavimento da escola (jogo da macaca e jogo do caracol) e parque infantil. Ainda tinham disponível uma horta que estava em construção, bem como um bosque, onde se encontrava a cozinha de lama. No entanto esta não era de fácil acesso às crianças e só podiam ir acompanhadas por um adulto.

O grupo de crianças, com quem tive oportunidade de realizar o estágio, era heterogéneo, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, composto por 21 crianças, 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino, sendo que duas crianças tinham Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). O grupo era acompanhado por uma educadora, um auxiliar de ação educativa e uma técnica educativa.

Em observação, foi possível perceber que este era um grupo curioso, interessado, alegre e participativo. Nas atividades propostas, gostavam de partilhar com os colegas da sala o que descobriam nas suas explorações e questionar os mesmos.

O grupo demonstrava preferência e interesse por atividades de exploração, experiências, histórias, música e atividades plásticas. Além disso gostavam de ouvir lengalengas e canções. Demonstraram interesse por algumas áreas de trabalho da sala de atividades, nomeadamente, construções e carpintaria, reprodução da escrita e atividades plásticas. O exterior era também um lugar de eleição das crianças, fosse para brincar ou para realizar atividades, principalmente a exploração de elementos naturais.

O grupo demonstrava ter uma boa relação com os adultos presentes na sala, sendo estes uma referência para eles em momentos de resolução de conflitos ou até momentos em que necessitavam de afeto. Relativamente à relação entre as crianças, estes demonstravam preocupação para com os colegas, existindo entreajuda, afeto e carinho para com o outro. Como é natural por vezes existiam conflitos, mas eram logo resolvidos pelas crianças na maioria das vezes de forma autónoma.

O modelo, implementado na sala de atividades onde a mestranda esteve a estagiar era o MEM. Era possível ver este modelo através da organização da sala de atividades, bem como, na rotina das crianças.

O MEM é um modelo que defende a existência de uma sociedade democrática, baseada na solidariedade entre os indivíduos. Considera que a aprendizagem é um processo de emancipação que permite aos cidadãos serem autónomos, responsáveis e capazes de participar ativamente na sociedade através de instrumentos, permitindo promover a sua realização pessoal e social (Folque, 2018).

O MEM, baseia-se em problemas e motivações da vida real, com o objetivo de criar ambientes educativos que estejam direcionados e relacionados com o meio social das crianças que o frequentam, proporcionando assim uma maior relação entre as famílias e a escola. As competências e as experiências que as crianças têm e levam para os contextos, tornam-se assim uma base para adquirir novos conhecimentos (Folque, 2018).

A sala de atividades era confortável e acolhedora, respeitando sempre os ideais do modelo MEM. Era ampla e espaçosa, sendo que numa das paredes existia um painel, onde estavam afixados os instrumentos de pilotagem, nomeadamente: a agenda semanal, o plano do dia, o calendário, a lista de projetos, o diário de grupo, o mapa de atividades, o mapa de presenças, o mapa de tarefas, o mapa de comunicações, o mapa “Quero mostrar, contar e escrever”, o mapa do tempo e os inventários. Os inventários eram realizados pelo educador juntamente com as crianças e encontravam-se nas respetivas áreas, permitindo às crianças saber que materiais tem disponíveis e que atividades podem realizar nessa área. De realçar que estes se encontravam ao nível das crianças, possibilitando que as mesmas os consultassem e conseguissem escrever (Folque, 2018)

Uma das paredes da sala, era toda em vidro, o que possibilitava a entrada de luz natural e permitia as crianças verem o exterior. As paredes da sala estavam preenchidas com produções das crianças durante a semana. Existiam ainda armários, onde estavam guardados materiais que podiam ser utilizados tanto pelas crianças como pela educadora.

A sala de atividades era organizada em sete áreas de atividades, conforme o indicado no MEM, sendo essas: a área da biblioteca/documentação; oficina de escrita e reprodução; espaço de laboratório de ciência e matemática; oficina de construções e carpintaria; ateliê de artes plásticas; área da dramatização; área central polivalente e como as crianças não tinham acesso à cozinha tinham uma mesa onde se realizavam as atividades de culinária.

Em observação, foi possível perceber que todas as áreas respeitavam o que é indicado no MEM, como por exemplo os materiais disponíveis serem o mais aproximado da realidade, evitando miniaturas e objetos infantilizados. As oficinas de trabalho apresentavam ter características muito idênticas e aproximadas a das sociedades adultas. A rotina da sala de atividades era bem estruturada, respeitando o estipulado no MEM (Fernandes et al., 2022).

A sala de atividades tinha a seguinte organização semanal:

Figura 1

Organização do Tempo em Educação Pré-Escolar



Através da imagem, podemos verificar que existem dois grandes momentos, nomeadamente: o momento da manhã e o momento da tarde. O momento da manhã destinava-se a atividades escolhidas pelas crianças, sendo que o educador neste momento andava pela sala a prestar apoio caso as crianças precisassem. O momento da tarde destinava-se a atividades culturais ou a sessões plenárias. Estas atividades podiam ser dinamizadas pelo educador, convidados ou pelas crianças (Niza, 2013)

No decorrer do dia na sala de atividades aconteciam diversos momentos, todos eles já conhecidos pelas crianças, nomeadamente: o acolhimento/ planificação em conselho, pausa (para o lanche), atividades e projetos, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva, balanço e reunião em conselho.

O dia começava com o acolhimento, onde as crianças iam marcar a presença, mudar a data, marcar as faltas e marcar a meteorologia e caso alguma se quisesse inscrever no “Quero contar, mostrar e escrever”, escrevia o seu nome no mapa. Depois das crianças que se tinham inscrito, apresentarem e os seus colegas terem feito perguntas ou comentários o adulto responsável em conjunto com as crianças definia o plano do dia.

Posteriormente, as crianças lanchavam e iam para o recreio fazer a pausa. Quando retornávamos para a sala de atividades, cada criança dizia para que área queria ir e registava no mapa de atividades. Neste momento, caso existissem projetos para realizar, as estagiárias acompanhavam as crianças.

Às terças-feiras, de manhã no momento de atividades e projetos acontecia o empréstimo ao domicílio e íamos com as crianças à biblioteca.

No final do tempo de atividades e projetos, caso alguma criança se tivesse inscrito no mapa “Quero Comunicar”, apresentava as restantes crianças da sala o que tinha descoberto ou realizado. Logo depois as crianças iam a casa de banho, para em seguida irem almoçar.

Na parte da tarde, retornavam à sala de atividades, onde realizavam nas atividades de recreio, a escuta do Orelhudo (projeto, da Casa da Música, que oferece de forma gratuita a audição de um excerto musical). Aqui a criança responsável ia ao computador e colocava a música do dia a tocar. Neste momento, também eram lidas histórias ou poemas.

Na atividade cultural coletiva, era realizada uma atividade, sendo que em cada dia era abordada uma área diferente. À segunda-feira era privilegiada a matemática, à terça-feira as artes visuais e à quinta-feira era dia de descobrir algo novo. Os únicos dias em que era feito algo mais simples era à quarta-feira devido a educação física (em coadjuvação com professor externo) e a sexta devido a reunião em conselho. No final de cada dia, era realizado sempre o balanço, para escrever no diário de grupo o que tinha acontecido ao longo do dia.

Com a observação que a mestranda realizou ao longo do estágio, conseguiu perceber que a sala de atividades ía ao encontro do estipulado no modelo pedagógico MEM, bem como das OCEPE.

2.3. METODOLOGIA EM INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A Investigação-ação é uma metodologia que tenta superar o dualismo existente entre a teoria e a prática, no entanto, apesar de existirem diversas opiniões, propostas e práticas, ainda não é possível ter uma definição única e concreta devido a esta ser uma expressão ambígua que pode ser utilizada em diferentes contextos (Castro, 2010; Coutinho et al., 2009).

Latorre (2003, citado por Coutinho, 2009), apresenta diferentes perspetivas de autores relativamente à definição de IA. Segundo Elliot, a IA constitui um estudo realizado a uma determinada situação social, tendo como objetivo melhorar as ações desenvolvidas nesse contexto. Por outro lado, Kemmis afirma que a IA, para além de ser uma ciência prática e moral é ainda uma ciência crítica.

Lamax, também referido por Latorre (2003, citado por Coutinho, 2009), defende que a IA é intervir na prática profissional com o objetivo de realizar melhorias. Esta perspetiva vai ao encontro da opinião de Bartalomé (1986, citado por Coutinho, 2009) que afirma que a IA é um processo reflexivo, que faz a ligação entre a investigação, a ação e a formação dos profissionais, relativamente a sua prática.

Por fim, Watts (1985, citado em Coutinho, 2009), acrescenta que a IA é um procedimento realizado pelos participantes de forma sistemática, para avaliar a sua própria prática, através de técnicas de investigação.

Segundo Coutinho et al (2009), a IA é um conjunto de metodologias de investigação, onde acontece de forma simultânea a ação e a investigação, através de um processo cíclico ou em espiral. Nestes processos existe alternância entre a ação e a reflexão crítica, para melhorar o que foi realizado anteriormente, nomeadamente, os métodos, os dados e as interpretações realizadas, para serem utilizados num ciclo seguinte.

Como referido, a IA acontece através de uma espiral de ciclos, devido a ser constituída por um conjunto de fases, denominadas de: planificação, ação, observação e reflexão que

acontecem de forma continua. Quando um ciclo acaba, começa um outro ciclo, com novas ações, reflexões e novas aprendizagens (Coutinho et al., 2009).

A IA não se baseia apenas num ciclo, mas em vários ciclos, visto que tem o objetivo de realizar mudanças nas práticas e alcançar melhores resultados. Dentro de um processo de IA a sequência de ciclos pode ocorrer várias vezes, devido ao professor ter de analisar os resultados, refletir sobre o que pode ser melhorado e analisar as interações que aconteceram no processo (Coutinho et al., 2009).

Existem alguns modelos na IA, nomeadamente, o modelo de Kurt Lewin, que se baseia na espiral de ciclos, em que cada um é constituído por três fases, planificação, ação e avaliação da ação. Este modelo parte sempre de uma ideia inicial, sendo a partir desta que é traçado um plano, que deve ser revisto com o objetivo de perceber se faz sentido e se tem potencial, para num momento posterior ser colocado em prática. Posteriormente o investigador deve refletir sobre o seu plano, mediante os resultados obtidos na ação e planifica para colocar em prática numa fase seguinte (Coutinho et al., 2009).

Na IA existem outros modelos de autores que se baseiam no de Kurt Lewin, nomeadamente: Stephen Kemmis, John Elliot e Jack Whitehead. No entanto o que melhor se relaciona com a investigação desenvolvida pela mestranda é o de Jonh Elliot, visto ser um modelo, que permite realizar várias reflexões no decorrer da investigação, com o objetivo de melhorar o que não correu como esperado (Coutinho et al., 2009).

No modelo de Jonh Elliot, podemos perceber que se baseia no de Lewin realizando algumas alterações, nomeadamente, dar mais importância ao procedimento de rever os factos e reconhecer as falhas que possam acontecer, antes de iniciar a sequência de cada ciclo. O que acontece no modelo de Elliot, é primeiramente identificar o problema, bem como interpelá-lo e descrevê-lo (Coutinho et al., 2009).

Num momento seguinte, apresenta-se as ideias que podem ser colocadas em prática, para potencial mudança ou melhoria da situação. Por fim, é realizado um plano, sendo que primeiramente vai se fazer uma reflexão sobre o problema inicial, bem como, analisar o

que foi feito e o que deve ser melhorado ou mudado, para conseguir começar a ação seguinte e organizar os recursos para obter informação necessária (Coutinho et al., 2009).

Na investigação a mestranda definiu como questão orientadora: “Como as mudanças na rotina podem afetar o comportamento das crianças?” Esta questão surgiu no âmbito do estágio em creche, numa sala que seguia modelo da Pedagogia-em-Participação. Apesar das crianças terem uma rotina bem delineada, aconteceu por vezes a necessidade de realizar alterações no dia e apesar das crianças serem informadas previamente, acabavam por ficar mais ansiosas e desorientadas.

No contexto de Educação Pré-Escolar, a sala seguia o modelo pedagógico do MEM e durante o estágio foi possível observar que acontecia a mesma situação. Estes acontecimentos despertaram na mestranda o interesse relativamente ao tema, no sentido de perceber de que forma estas mudanças podem afetar o comportamento das crianças.

Para a investigação foram definidos dois objetivos, nomeadamente: (i) Compreender a importância da existência de rotinas no contexto educativo; (ii) Analisar o impacto das alterações na rotina, no bem-estar e na segurança das crianças.

O grupo com quem foi realizada a investigação, era constituído, por 21 crianças, dos cinco aos seis anos de idade, sendo 12 do sexo feminino e nove do masculino, e que incluía duas crianças com NAS.

Relativamente aos instrumentos utilizados para a recolha de informação, foi realizada uma entrevista com crianças, “...a entrevista, essencialmente a modalidade semiestruturada, reúne um conjunto de atributos que permite utilizá-la como um instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças...” (Máximo-Esteves, 2008, p.100). Um outro método para recolha de informação foi um questionário direcionado a educadores, que de acordo com Coutinho (2011), “Comparativamente com a entrevista o questionário é mais amplo no alcance, mas mais impessoal em natureza...” (p.101), bem como a observação participante que segundo Máximo-Esteves (2008) “...permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (p.87).

As notas de campo também foram um outro instrumento utilizado nesta investigação, quer para relatar acontecimentos ou conversas realizadas com as crianças. Segundo Máximo-Esteves (2008) “As notas de campo incluem a) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88).

Foram ainda utilizados os desenhos das crianças para recolha de dados, que segundo Sarmiento (2014) são uma fonte de informação, é a forma delas se expressarem e comunicarem.

No decorrer da investigação, os cuidados éticos foram sempre tidos em conta, nomeadamente respeitar os direitos da criança, referidos pela UNICEF, no documento convenção sobre os direitos da criança (2019) e os princípios e valores que um educador deve ter, apresentados pela carta da APEI (2011). Na realização das entrevistas às crianças, foi perguntado sempre se as mesmas queriam participar, bem como, se se podia gravar. Na utilização dos desenhos, não foram identificados o nome das crianças. Além disso, no inicio do estágio, foi enviado para casa um documento, para os encarregados de educação assinarem, dando permissão de captura de imagem e gravação de voz.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo, tem como objetivo descrever as atividades e o projeto desenvolvido no decorrer do estágio com as crianças. Nessas descrições, é possível refletir e analisar o que aconteceu em cada atividade, bem como perceber se os objetivos delineados foram alcançados e quais os resultados obtidos na realização. É ainda possível identificar as dificuldades que a mestrandas sentiu no desenvolvimento de cada uma, assim como o que aprendeu, o que a ajudou a ter essa aprendizagem e que efeitos tiveram as práticas nas crianças.

3.1. CONTEXTO DE CRECHE

3.1.1 BRINCAR HEURÍSTICO

O brincar heurístico é uma abordagem, que consiste na criança explorar, brincar e manusear os diferentes materiais preparados pelo adulto de forma autónoma. O foco da brincadeira é a criança descobrir por ela mesma e aprender de forma natural, através da sua experimentação (Goldschmied & Jackson, 2006).

De forma a respeitar a rotina das crianças, o brincar heurístico foi realizado no momento intercultural, visto ser o momento da rotina destinado a realização de atividades em grande grupo. Optamos por realizar a atividade no exterior, para as crianças não se distraírem com os brinquedos existentes na sala e este ser um lugar calmo e tranquilo, pois como referido por Goldschmied e Jackson (2006), o local onde se vai realizar a sessão deve transmitir calma e deve ainda ser silencioso e espaçoso.

Antes de dar início a atividade, as estagiárias organizaram o material no exterior, de forma, a que as crianças quando lá chegassem, conseguissem começar a explorar livremente. Foram estendidas duas mantas grandes no chão e organizados os materiais: madeiras,

metal, nozes, rolos de cozinha, rolos de papel higiénico, tampas, pompons coloridos e rolhas.

Como referido por Araújo (2018), os objetos utilizados para o brincar heurístico são maioritariamente do quotidiano, como tampas de frascos, molas de madeira ou objetos realizados especificamente para a atividade. Goldshmid e Jackson (2006), acrescentam ainda que deve existir uma quantidade grande de materiais, sendo que estes se devem encontrar em boas condições, para não colocar em causa a segurança da criança.

Após preparar o local destinado a realização do brincar heurístico, as estagiárias foram ter com as crianças a sala, para explicar o que iria acontecer. As crianças foram informadas que iriam até ao exterior, para realizar uma atividade diferente. Mediante isto, o grupo, foi organizado, não sendo necessário dividir em grupos mais pequenos, porque nesse dia só estavam sete crianças.

Quando chegaram ao exterior, onde o material estava organizado, não foi dito nada às crianças. Estas dirigiram-se às mantas onde estavam os materiais. Araújo (2018) refere que o papel do adulto é apenas o de organizador, bem como facilitador e nunca o de iniciador.

No decorrer da observação do “Jogo Heurístico”, a mestrandia apercebeu-se que a uma das crianças, que se encontrava a brincar com os rolos de papel de cozinha, começou a bater com um rolo no outro e percebeu que ao realizar este ato, produzia barulho. Num momento posterior, começou a espreitar por um dos rolos, dando conta que era possível ver através deste e a sua reação foi de satisfação, começando a rir, pois achou piada ao facto de conseguir ver os amigos. Como mencionado por Araújo (2018), o brincar heurístico é muito relacionado com a curiosidade da criança e a sua necessidade de explorar e perceber o que acontece quando manipulam os objetos.

A criança, nesta atividade desenvolveu o sentido de si própria, apresentando uma postura de explorador e de curioso, ao experimentar e manipular os rolos de papel de cozinha de diferentes formas, conseguindo perceber que era possível produzir barulho e ver os amigos, utilizando e explorando os rolos. Neste processo existiu uma oportunidade de

aprendizagem e desenvolvimento. A criança utilizou o seu corpo para explorar os objetos, batendo com eles um no outro, manipulando e compreendendo como funcionam e descobrindo que os pode utilizar de diversas formas (Marques et al., 2024).

Uma outra aprendizagem observada na criança, foi relativa ao tempo, pelo facto de ter repetido várias vezes a situação de bater com os rolos, bem como espreitar por eles, experimentando e aprendendo a relação causa-efeito (Post & Hohmann, 2011).

Figura 2

Criança na Exploração do Brincar Heurístico



Com a observação que a mestranda foi realizando no decorrer da atividade, conseguiu perceber que a criança se encontrava no nível cinco de bem-estar segundo Laevers et al., (2005), na Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança, demonstrando-se sorridente e feliz na sua exploração, assim como uma postura relaxada e de autoconfiança no decorrer da exploração.

Relativamente ao seu envolvimento, pode perceber que se encontrava igualmente no nível cinco, apresentando uma grande absorção pela exploração dos materiais por ela escolhidos, apresentando uma atividade mental, sendo que explora as diferentes

possibilidades de utilizar os rolos de papel e aparenta estar totalmente envolvida na sua descoberta (Laevers, 2005).

No decorrer da exploração as crianças estiveram envolvidas em manipular os diferentes objetos, encaixando as bolas de pelo coloridas nos rolos, batendo com os rolos uns nos outros, explorando as tampas de metal e manipulando as nozes e os diferentes materiais dispostos. Na visão da mestrande e da sua díade a atividade correu bem e as crianças divertiram-se muito, mostrando-se sempre alegres e concentradas na realização da exploração.

No que concerne ao papel da mestrande, a mesma teve uma postura de facilitadora, sendo que deu oportunidade de as crianças experimentarem e aprenderem, bem como de organizadora do espaço, do tempo e dos materiais, de forma a permitir às crianças explorarem livremente. No entanto, não teve uma postura de iniciadora, visto que no “Brincar Heurístico” o adulto é apenas um observador e intervém em situações excecionais e necessárias, sendo que neste caso não foi necessário. Segundo Goldshmiel e Jackson (2006), o adulto tem um papel de facilitador, sendo que durante a brincadeira deve estar em silêncio, não sugerindo nada à criança, este apenas observa.

O brincar heurístico é uma atividade exploratória que como referido por Goldschmied e Jackson (2006), as crianças quando já tem dois anos apresentam ter mais habilidades e uma curiosidade maior, necessitando de atividades destas para respeitar e ir ao encontro destas características.

Numa sessão de Brincar Heurístico a criança sente prazer em explorar os diversos materiais de forma autónoma e é uma atividade que vai ter sempre sucesso porque não existe uma forma correta ou errada destas brincarem com as diferentes matérias. Além disso traz diversas vantagens as crianças, ao nível da concentração e da coordenação óculo-manual e de preensão, pois como mencionado por Goldschmied e Jackson (2006):

A partir da massa de objetos disponíveis, elas selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os

objetos e testam o seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação. (pp. 151-152).

O brincar heurístico permite que a criança construa aprendizagens através da interação, manipulação e exploração dos objetos disponíveis, sendo estes materiais mais antigos ou não. A criança vai ter sempre uma necessidade natural e a curiosidade de explorar. Nesta exploração tem oportunidade de repetir diversas vezes a mesma ação, o que permite que esta construa conhecimento de forma natural visto ser algo que está a fazer por vontade própria. Permite ainda que a criança, desenvolva diversas capacidades, nomeadamente, a concentração, a criatividade, a imaginação a autonomia, a escolha e tomada de decisão, bem como ter interações sociais com os seus pares (Goldshmiel & Jackson, 2006).

A atividade também proporcionou à mestranda aprendizagem, relativamente aos processos de observação, sendo que era a primeira vez que estava a propor uma atividade de “Jogo Heurístico”. Esta tinha de estar muito atenta a todas as situações e explorações que as crianças estavam a realizar, bem como refletir sobre o que ia acontecendo em cada momento e como a criança ia aprendendo com a exploração.

3.1.2 CAIXA DAS CORES

A atividade da caixa das cores foi realizada, durante o período da manhã, no momento intercultural, sendo este um momento da rotina destinado a realização das atividades. A mestranda como fazia em todas as intervenções respeitou a rotina das crianças e realizou-a no momento habitual. A atividade consistia em uma criança de cada vez, escolher uma bola colorida e posteriormente colocá-la no buraco da caixa correspondente à sua cor. A atividade “Caixa das Cores”, surgiu devido ao interesse das crianças pelo tema e existir algumas que apresentavam dificuldades em distingui-las.

Para dar início a atividade, a mestranda começou por reunir as crianças no centro da sala, realizando uma roda com todas sentadas no chão juntamente com os restantes adultos. Começou por explicar que iria realizar uma atividade sobre as cores e para dar início foi perguntando as crianças as cores de algumas bolas para as relembrar dos nomes.

Posteriormente a mestranda explicou às crianças que iria chamar uma de cada vez, para ir buscar uma bola colorida e colocá-la no buraco da caixa que tinha a mesma cor. Estas foi chamando uma criança de cada vez e antes destas colocarem a bola a mestranda perguntava sempre qual era a cor da bola e onde iam colocar, prestando atenção ao comportamento de cada criança:

Estagiária- É a tua vez! Escolhe uma bola por favor.

Criança R- (Escolhe a bola verde)

Estagiária- E agora onde vais colocar a bola?

Criança R- Neste! (Aponta para o buraco da cor vermelha).

Estagiária-- Tens a certeza? - (Pega na bola verde e coloca a beira do buraco vermelho)

Criança R- Sim (sorridente)

Estagiária- (Coloca a beira do buraco verde) Não achas que este é mais parecido? Olha bem.

Criança R- Sim

(Nota de Campo 22 de abril de 2025)

Figura 3

Criança Associar a Bola à Cor



A criança nesta atividade e através das questões que a mestranda foi colocando, foi provocada e incentivada a pensar e refletir na escolha que estava a realizar. As questões colocadas partiram da reflexão realizada pela mestranda nas notas de campo, pois tinha conhecimento que a mesma já reconhecia a cor, no entanto, estava demasiado entusiasmada na realização da atividade e não estava atenta ao que estava a fazer. A criança ao escolher a cor da bola que queria, demonstrou os seus gostos e preferências pessoais, assim como, a capacidade de tomar decisões (Marques et al., 2024)

No que diz respeito as relações sociais, a criança aceitou e mostrou-se confortável quando lhe foi questionado se tinha a certeza. Esta teve uma postura de querer aprender e cooperar com o que lhe estava a dizer. Como referido em Post & Hohmann (2011) “...os adultos podem encorajar as crianças a refletir e conversarem com elas acerca daquilo que estão a fazer e a pensar.” (p.47). O adulto na interação com a criança se a fizer sentir acolhida e reconhecida, vai permitir que a mesma sinta à vontade em participar, bem como dar a oportunidade de construir uma autoestima positiva, o que permite a criança realizar questões sem ter medo de errar (Marques et al., 2024)

Na interação que existiu entre a mestranda e a criança, foi possível ver aprendizagens a nível das competências de comunicação e linguagem, tendo a criança compreendido as perguntas e comentários que foram feitas no decorrer da interação, assim como respondeu sempre verbalmente, dando a possibilidade de existir um diálogo simples de pergunta-resposta. Ao nível da linguagem, apesar de comunicar relativamente bem, por vezes apresentava algumas dificuldades. Esta demonstrou ainda no decorrer da atividade, um equilíbrio emocional e uma capacidade de se adaptar as sugestões que lhe foram feitas (Marques et al.,2024)

No que concerne aos níveis de bem-estar, a mestranda conseguiu observar que a criança se encontrava no nível cinco, mostrando conforto no decorrer da atividade. Pode ainda observar que a mesma se sentia feliz, sorrindo quando era questionada sobre as suas ações e demonstrava confiança e segurança do que estava a fazer, não apresentando sinais de stress. Nos níveis de envolvimento, a mesma encontrava-se no nível quatro, mostrando-se envolvida na atividade que estava a realizar, no entanto, a sua atenção era desviada algumas vezes, devido ao entusiasmo de querer fazer rápido e desconcentrava-se (Laevers et al., 2005).

No decorrer da atividade, algumas crianças apresentavam o mesmo comportamento da criança acima referida, no entanto a mestranda colocava sempre questões, com o objetivo que estes refletissem sobre a associação que estavam a realizar. Por outro lado, algumas crianças conseguiram muito facilmente nomear as cores, bem como associá-las ao local correto.

Foi uma atividade que permitiu que as crianças tivessem aprendizagens a nível da comunicação e linguagem, através da interação com a mestranda, bem como promover a concentração e reflexão pelo facto de ter de pensar onde ia colocar a bola. A atividade ainda permitiu trabalhar a associação de cores. No decorrer da atividade, a mestranda não sentiu dificuldade na orientação do grupo, conseguiu ter uma postura de questionadora e de provocadora levando as crianças a refletir.

3.1.3 EXPERIÊNCIA DOS LIMÕES

A experiência dos limões ocorreu no dia 12 de maio, coincidindo com o dia da supervisão, o que levou a atividade ser dinamizada pelas duas estagiárias. Esta consistia numa exploração sensorial, onde o bicarbonato de sódio ao entrar em contacto com o ácido do limão efervescia e fazia espuma colorida devido ao detergente e aos corantes.

As duas estagiárias uns dias antes da intervenção e de forma a organizar a atividade, reuniram-se, com o objetivo de ver os materiais necessários e o local onde se realizaria. Com isto ficou estipulado que a atividade ia ser realizada no exterior, visto que seria uma atividade que provavelmente iria sujar e que o grande grupo seria dividido em dois pequenos grupos para ser mais fácil a nível logístico e as crianças poderem ter espaço para explorar livremente. Como referido por Post e Hohmann (2004) "...a equipa pensa antecipadamente sobre o que irá apresentar em termos de materiais e experiências no tempo de grupo que irá ocorrer" (p.282). Em conjunto com a educadora cooperante, as estagiárias perceberam que seria melhor as crianças utilizarem os fatos de chuva para não sujarem as suas roupas.

No dia anterior a intervenção a mestrande e a sua díade de estágio tiveram uma conversa com as crianças para explicar que no dia seguinte iam ter uma professora a observar a atividade que ia ser realizada. Esta conversa serviu para as crianças serem previamente informadas que na rotina do dia seguinte estaria na sala alguém que estas não estavam habituadas de forma a não estranharem ou prejudicar o seu bem-estar.

No dia da intervenção, devido à meteorologia foi necessário mudar o local da atividade, acabando esta por ser realizada no interior. Antes das crianças chegarem a sala, as duas estagiárias organizaram os materiais de forma a ser mais eficiente. Começaram por ir buscar o tabuleiro sensorial onde iam ser colocadas as rodela de limão, o detergente, o bicarbonato de sódio e o corante alimentar. (Não colocaram logo os materiais dentro do tabuleiro, porque a reação era momentânea e quando as crianças chegassem não ia ter o efeito pretendido).

Antes da atividade começar lembraram às crianças que uma professora ia estar presente na sala durante o dia. A estagiária S, deu início a atividade, através de uma conversa com as crianças, mostrando um limão e perguntando se sabiam o que era. As crianças responderam de forma negativa, o que levou a estagiária S, a explicar, dando a oportunidade de as crianças tocarem, cheirarem e observarem. As OPC referem que as crianças aprendem, tendo a oportunidade de explorar e brincar com os materiais (Marques et al., 2014).

Posteriormente, a mestranda organizou o grupo de crianças e explicou que iam cinco de cada vez realizar a experiência e as restantes ficariam na sala com a estagiária S. Assim sendo, a mestranda levou as primeiras cinco crianças e antes de entrar na sala onde se ia realizar a atividade explicou o que não podiam fazer para não se magoarem, nomeadamente, colocar os limões na boca e passar as mãos nos olhos devido ao detergente.

Quando as crianças entraram foram logo começar a explorar tabuleiro sensorial, no entanto, uma criança demonstrou-se mais reticente em fazê-lo. Apercebendo-se desta situação a mestranda sentou-se a beira da criança começando a mexer nos limões de forma a incentivá-la a experimentar e para demonstrar que não existia problema nem ia acontecer nada de mal.

Nas OPC (2024), é mencionado que para as crianças a presença do adulto é essencial, sendo que é visto como uma referência a nível emocional e um apoio para encorajar as crianças nas suas explorações. Deste modo a criança de forma gradual foi começando a explorar os limões acabando por ficar envolvida na brincadeira. A exploração acabou com as crianças sujas de espuma colorida e animadas com este resultado.

Após a exploração a mestranda dirigiu-se com o grupo a casa de banho para retirar os fatos e ajudar as crianças a lavar as mãos e a cara. Quando as crianças já estavam prontas dirigiram-se para a sala onde a mestranda esteve com elas a cantar enquanto a sua díade dinamizava a exploração com o restante grupo.

Relativamente aos níveis de bem-estar, a mestranda conseguiu observar que a criança se encontrava no nível três, mostrando uma postura neutra, não apresentando tristeza e desconforto, apenas reticente em experimentar a exploração. A nível do envolvimento encontrava-se no nível um, não realizando a exploração e apresentando uma atitude passiva. Relativamente as restantes crianças encontravam-se no nível cinco, tanto no bem-estar como no envolvimento, demonstrando estar envolvidas e divertidas com a exploração sensorial, não apresentando sinais de stress e tendo uma postura de autoconfiança. Na visão desta e da sua díade foi uma atividade que teve sucesso, devido a atividades sensoriais serem um interesse do grupo e ir ao encontro do projeto de sala (Laevers et al., 2005).

Dar às crianças oportunidade de vivenciar experiências deste género permite que esta adquira conhecimentos e aprendizagens que vão ser essenciais no seu desenvolvimento. Cabe ao educador proporcionar experiências as crianças de forma a potencializar o seu desenvolvimento, bem como aprendizagem e bem-estar (Marques et al.,2024).

Neste dia a mestranda estava um pouco nervosa devido ser um dia de supervisão, no entanto, tentou manter a calma para as crianças não se aperceberem. No decorrer da atividade tentou sempre ter um papel de mediador, facilitador e incentivador. A dificuldade sentida pela mesma foi relativamente a logística de vestir as crianças, preparar o tabuleiro sensorial e voltar a ter de retirar tudo de novo, pois era importante ter tempo para todas as crianças terem oportunidade de realizar a atividade. Apesar disso a ajuda da educadora cooperante, da díade e da técnica de educação foram fundamentais neste processo.

Figura 4

Crianças a Explorar os Limões



3.2. CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

3.2.1 LÂMPADA DE LAVA

A atividade Lâmpada de lava surgiu pelo interesse que as crianças tinham, pela área das ciências, mais concretamente, a realização de experiências. A atividade foi realizada numa quinta-feira, no momento do “Vamos Descobrir?”, respeitando a rotina e agenda semanal da sala de atividades. A mesma tinha como objetivo perceber que existem líquidos que não se misturam, observando os fenómenos de densidade e movimento.

Após a leitura do poema “A poção da bruxinha”, no momento de atividades de recreio, a mestrandia explicou às crianças que iam realizar a atividade “Lâmpada de Lava”, na sala das ciências, organizados em pequenos grupos. Depois de organizados, enquanto um grupo ia para a sala das ciências, os restantes permaneciam na sala a ilustrar o poema lido anteriormente.

Antes de dar início a atividade, a mestrandia explicou as crianças o que ia acontecer, os materiais que iam utilizar, nomeadamente: um frasco de vidro, um copo de água, corante (azul, verde ou vermelho), vinagre, bicarbonato de sódio e óleo. Posteriormente foi realizada a leitura dos procedimentos e atribuídas funções a cada criança.

Os materiais já se encontravam devidamente organizados e preparados para a realização da atividade. As crianças dispuseram-se a volta da mesa de forma a todas terem oportunidade de ver cada procedimento, colocar os produtos no frasco e terem espaço para conseguir realizar a atividade em segurança. A primeira criança misturou um pouco de corante na água, escolhido em conjunto com os colegas, outra criança colocou três colheres de bicarbonato de sódio, noutra copo, em seguida adicionaram meio copo de óleo, uma outra criança acrescentou vinagre e por fim misturou-se um pouco da água com corante.

No decorrer da experiência a mestrandia ia lendo passo a passo o que era suposto fazer e ajudava as crianças caso fosse necessário a colocar os produtos dentro do frasco. No final

de cada grupo fazer a experiência, a mestranda perguntava o que tinham observado, explicava o porquê de acontecer o efeito das bolhas a subir e a descer e dava a cada criança uma folha para realizarem o registo do que observaram.

Relativamente ao nível de bem-estar as crianças, estas demonstram estar no nível cinco, apresentando uma postura relaxada e sem sinais de stress, mostrando energia e felicidade, ficando fascinadas com o resultado que observaram, fazendo comentários como “Olha as bolinhas estão a subir e a descer”. No que diz respeito ao envolvimento algumas crianças encontravam-se no nível quatro, devido a existência de momentos em que a atenção delas era desvia para os materiais existentes na sala. A atividade permitiu ainda despertar nas crianças um pouco mais do seu lado científico e refletirem sobre os resultados que obtiveram (Lopes da Silva et al., 2016).

A atividade permitiu promover algumas competências nas crianças, nomeadamente, a capacidade de observação, a representação e registo dos resultados obtidos, bem como saber esperar pela sua vez calmamente. Foi ainda possível observar que as crianças estavam contentes com os novos conhecimentos e descobertas que tinham realizado e no decorrer da experiência foram colocando questões sobre o que estava a acontecer (Lopes da Silva et al., 2016).

Foi possível interligar as três áreas de conteúdo, nomeadamente área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Como referido nas OCEPE (2016), realizar a introdução da metodologia científica tem de partir dos interesses das crianças e dos conhecimentos que mais tarde vão ser alargados pelo educador, sendo que este deve despertar nas crianças a curiosidade e o desejo de saber mais (Lopes da Silva et al., 2016).

A abordagem das ciências naturais na educação pré-escolar é importante, permitindo que as crianças conheçam fenómenos e conceitos naturais complexos, permitindo que se vão apropriando dos nomes e significados, podendo futuramente as atividades realizadas ajudar a relembrar das aprendizagens que tiveram. Apesar disto a ciência deve ser vista como algo lúdico, que oferece conhecimentos e experiências as crianças (Ganchas, 2015)

No decorrer da atividade a mestranda sentiu um pouco de dificuldade, em gerir alguns dos grupos, pois algumas crianças distraíam-se com outros materiais existentes na sala, saíam da mesa onde estava a decorrer a experiência, enquanto ajudava as restantes a fazer os procedimentos. Apesar de ter sentido alguma dificuldade, a educadora, a díade de estágio e a assistente operacional da sala foram essenciais, sobretudo no apoio com as crianças com NAS. Com a realização da experiência a mestranda conseguiu desmitificar o seu pensamento sobre ser complicado realizar uma experiência com as crianças e que por vezes se pode optar por realizar uma mais simples, mas que traga novos conhecimentos e novas experiências para o grupo.

Figura 5

Grupo de Crianças na Elaboração da Lâmpada de Lava



3.2.2 RECEITA QUEQUES DE BANANA

Na rotina das crianças estava estipulado que a terça-feira de manhã no tempo de atividades e projetos, todas as semanas um grupo de quatro ou cinco crianças era responsável por realizar uma receita de culinária. Os grupos já estavam organizados desde o início do ano e cada um era informado com antecedência quando era a sua vez, visto que era rotativo.

Foi necessário proceder à alteração do dia estipulado na agenda semanal, no entanto, as crianças foram informadas com antecedência da mudança na rotina, tendo concordado e aceitado alegremente a mudança. As crianças já sabem que existe dias em que mudamos tudo.

A receita consistia em confeccionar queques de banana saudáveis, de forma a incentivar e mostrar que se pode comer e fazer bolos sem ter de usar açúcar ou outros ingredientes menos saudáveis. Na semana anterior, a mestranda teve uma conversa com o grupo de crianças responsável pela receita, sobre quais os ingredientes que cada uma tinha de trazer, sendo que mais tarde a educadora cooperante enviou um email aos pais das crianças que constituíam o grupo.

Com as crianças sentadas a volta da mesa, a mestranda leu a receita e a lista dos ingredientes que iriam ser utilizados e que estava escrita numa tabela já utilizada anteriormente pela educadora cooperante noutras atividades de culinária. O grupo de crianças em conjunto e com apoio da mestranda chegou a um consenso de quem iria ficar responsável por cada tarefa.

As duas crianças começaram a esmagar as bananas, enquanto outra batia os ovos com uma vareta de cozinha. Depois das bananas bem esmagadas e os ovos mexidos, as crianças misturaram tudo numa bacia e acrescentaram os restantes ingredientes. Quando a massa dos queques estava pronta, as crianças em conjunto foram passando-a para as formas. No decorrer da realização da receita a mestranda deu apoio na leitura dos ingredientes.

Como já estava na hora do almoço, os queques ficaram no forno a cozinhar, enquanto as crianças iam almoçar. Na parte da tarde, durante a hora do lanche as crianças que realizaram a receita bem como o restante grupo provaram os queques. Algumas das crianças gostaram do resultado e outras não.

A mestranda no decorrer da atividade não sentiu grande dificuldade ao nível da orientação do grupo, sendo que tinha o auxiliar da sala a ajudar, devido a uma das crianças que estava a participar ter NAS. Na reflexão esta percebeu que a atividade correu bem e que as crianças estiveram envolvidas na realização da mesma, sendo que esta foi ao

encontro dos seus interesses. No decorrer da atividade tentou sempre que as crianças fossem autónomas, só intervindo quando necessário, concluindo que tanto ao nível do bem-estar como envolvimento se encontravam no nível cinco. Algo que esta mudaria era colocar imagens na tabela onde estava escrita a receita de forma a facilitar a compreensão das crianças na realização da atividade, pois como referido nas OCEPE (2016) “Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.” (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim abordar a culinária com as crianças é uma forma de criar hábitos saudáveis nestas, pois além de as confeccionar, também provam o que cozinharam. Carvalhal (2018) refere que ao realizar atividades de culinária com as crianças, abordamos e trabalhamos a matemática, a linguagem, bem como a abordagem a escrita.

3.2.3 ORIENTAÇÃO DE UM PROJETO

Como referido no capítulo II do RE, as crianças tinham na sua rotina um momento denominado de atividades e projetos que ocorria sempre na parte da manhã, de iniciativa das crianças na escolha das atividades, bem como a realização de projetos individuais ou em pequenos grupos

Como refere Vasconcelos et al., (2012), o trabalho por projeto é uma abordagem pedagógica, que tem como objetivo pesquisar sobre um problema, tema, interesses ou questões onde em grupo se realiza uma pesquisa com a finalidade de encontrar resposta. Estes devem partir do interesse das pessoas que estão envolvidas para que possa fazer sentido.

No trabalho em projetos existem quatro fases, sendo elas a definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução do trabalho e avaliação e divulgação do trabalho. Na primeira fase surgem as perguntas das crianças e o/a educador/a deve registá-las. Estas questões podem surgir em momentos da rotina, mais especificamente no “Quero mostrar, contar e escrever” ou através de uma leitura (Guedes,2011).

Numa fase seguinte regista-se numa tabela o que as crianças já sabem, o que pretendem saber e organiza-se quem vai fazer o que, onde vamos procurar a informação, como vai ser comunicada a informação e quando se vai apresentar ao grupo. Na fase de execução do trabalho as crianças procuram as informações e fazem registos das informações recolhidas, bem como ilustrações. No decorrer deste processo as crianças em conjunto falam como está a correr o projeto. O/A educador/a tem um papel de cooperante ajudando caso seja necessário e de forma a clarificar o processo (Guedes, 2011)

Na última fase, a de avaliação e divulgação do trabalho, a criança vai sentir-se reconhecida e valorizada pelo grupo, percebendo ainda que o conhecimento que adquiriu é importante e deve ser partilhado por todos (Guedes, 2011).

O papel do/a educador/a na realização dos projetos é o de mediador, questionador e provocador, fazendo com que a criança se questione e experimente as suas ideias, permitindo que esta seja o agente ativo da sua própria aprendizagem (Guedes, 2011).

Desta forma, o projeto “Porque caem e abanam os dentes na nossa idade”, surgiu num momento da rotina das crianças, mais precisamente no “Quero mostrar, contar e Escrever”, através da partilha de uma criança sobre ter um dente a abanar, surgindo a curiosidade de duas crianças sobre o assunto.

Criança F: Tenho um dente a abanar.

Criança L: Perguntas e comentários para o F.

Criança V: Porque é que tens um dente a abanar?

Estagiária Cristiana: Olha boa pergunta! Alguém sabe?

Criança V: Porque comemos doces.

Estagiária Cristiana: Será? Alguém tem curiosidade em descobrir?

Duas crianças colocam o dedo no ar.

(Nota de campo, 22 de outubro de 2025)

Como estavam em grande grupo, não escreveram no diário de grupo o que queriam fazer, sendo que foi perguntado diretamente às crianças se alguém se queria juntar. A educadora cooperante perguntou se as duas estagiárias queriam apoiar o projeto, sendo este o primeiro projeto acompanhado pela mestranda.

Assim deu-se início ao projeto, no momento destinado às atividades e projetos, começando por preencher o “Plano de Trabalho de Projeto”, mais precisamente “o que pensamos saber” e “o que queremos saber”.

Estagiária S: Então o que vocês querem saber?

Criança V: Porque caem e abanam os dentes na nossa idade.

Estagiária C: E alguma de vocês sabe o porquê?

Criança V: Eles caem porque comemos doces.

Estagiária C: E tu o que achas? (pergunta direcionada a outra criança)

Criança FQ: Também acho que abanam e caem porque comemos doces.

(Nota de Campo, 23 de outubro de 2025)

Figura 6

Tabela do Trabalho de Projeto

Plano de Trabalho de Projeto			
Nome do projeto	Dentes		
Grupo	VIVIANA FRANCISCA		
O que pensamos saber	O que queremos saber	Onde/ como vamos saber	O que aprendemos
Porque comemos doces	Porque abanam e caem os dentes na nossa idade?	<input checked="" type="checkbox"/> Livros e enciclopédias <input checked="" type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Revistas e jornais <input type="checkbox"/> Inquéritos Outros: Sala da Ciência	- Os primeiros dentes são de leite. Eles caem para nasce os dentes de adulto.
	Calendário Inicio: 20-10-2025 Comunicação: 23/10/2025	Produtos culturais Cartaz Livro X Folheto Power Point Outro:	

As duas crianças em conjunto decidiram que iriam realizar a pesquisa em livros, enciclopédias e na internet, sendo que o projeto seria apresentado ao restante grupo através de um livro que posteriormente seria colocado na biblioteca da sala de atividades.

As crianças juntamente com as estagiárias dirigiram-se a sala das ciências, visto que lá tinham alguns livros disponíveis sobre o corpo humano. Depois de alguma pesquisa encontraram um livro que falava sobre os dentes e as crianças começaram a procurar a informação.

Como as crianças ainda não sabiam ler, eram as estagiárias que realizavam a leitura perguntando sempre o que tinham entendido do que tinha sido lido. Utilizaram ainda a internet para obter mais informação. Depois da pesquisa realizada as crianças com ajuda das estagiárias escreveram na coluna “o que aprendemos”, e que segundo as crianças foi os primeiros dentes são de leite e estes caem para nasce os dentes de adulto.

Figura 7

Criança a Realizar a Pesquisa Para o Projeto



Na semana seguinte, as estagiárias voltaram a reunir com as crianças no momento da rotina destinado às atividades e projetos, para começar a contruir o livro para apresentar ao restante grupo. Estas decidiram que o livro ia ser feito de cartolina e no interior iria ter folhas brancas, onde as mesmas iriam escrever a informação encontrada. As frases foram escritas pelas estagiárias numa folha à parte para as crianças copiarem.

Para não usar cola e ser mais fácil de manusear o livro estas optaram por amarrar um fio. Decidiram ainda que iam ser elas mesmas a ilustrar o livro em vez de usarem imagens da internet. Cada criança ficou responsável por escrever uma parte da informação e ilustrar essa página.

A apresentação do projeto só aconteceu dia 13 de novembro devido a atividades que ocorreram na escola e não existiu possibilidade de apresentar mais cedo o projeto. As crianças foram informadas que iam ter de apresentar mais tarde, sendo que estas compreenderam a situação.

Nesse dia, as duas estagiárias no tempo de atividades e projetos estiveram com as crianças a relembrar e treinar o que iam apresentar ao grupo, visto já ter passado algum tempo

desde a altura que realizaram o projeto. Como é normal ocorrer na rotina das crianças, estas apresentaram o seu projeto ao grupo no momento das comunicações.

Na visão da mestrandia foi um projeto bastante interessante, visto ter partido da curiosidade das crianças e ser um tema pertinente na faixa etária do grupo. Apesar de uma das crianças estar mais reticente na apresentação do projeto as duas estiveram muito bem e conseguiram partilhar com as restantes crianças a sua descoberta, despertando interesse e curiosidade no grupo.

Com isto a mestrandia consegue concluir que ao nível do bem-estar e envolvimento durante a realização do projeto ambas as crianças estavam no nível cinco, mostrando entusiasmo, confiança, alegria, estando relaxadas e envolvidas na pesquisa, no entanto, no que diz respeito à apresentação deste uma das crianças encontrava-se no nível quatro do bem-estar, pois estava mais nervosa e envergonhada ao falar para o grupo.

A mestrandia considera ter sido uma ótima experiência, visto que não tinha tido oportunidade de realizar nenhum projeto com crianças, o que permitiu perceber como é a organização de um projeto, as etapas que existem, bem como qual é o seu papel no decorrer do mesmo. A mestrandia tentou sempre mediar, apoiar e provocar as crianças, com o intuito de fazê-las pensar e experimentar com o objetivo de descobrirem, pois como refere Guedes (2011), “Cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças...” (p.8), “A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens.” (p.8).

3.2.4 CRIADORES DE SOMBRAS

Neste dia, a mestrandia optou por realizar uma atividade, relacionada com sombras, visto ser um tema do interesse das crianças. Como normalmente acontecia na rotina destas, depois do almoço, todos retornaram à sala para ouvirem o orelhudo. Após a escuta do orelhudo, a mestrandia leu um poema escrito por si com ajuda de Inteligência Artificial, para criar um fio condutor para o momento de atividade cultural coletiva. O poema consistia em brincar com o nome das crianças e as sombras. Como mencionado no

capítulo II a leitura de livros, poemas e lengalengas era um interesse do grupo. As crianças acharam muita piada e ficaram entusiasmadas com o poema quando começaram a ouvir os seus nomes. As OCEPE, referem que devemos dar oportunidade de as crianças terem contacto com a linguagem escrita e com o uso da leitura, de forma a permitir a criança ampliar o seu vocabulário (Lopes da silva et al., 2016).

Esta começou por explicar que num pedaço de cartolina preta tinham de desenhar uma sombra, podendo esta ser um animal, um boneco ou outra figura a escolha da criança. Depois de construir a sombra cada criança colava no fundo do rolo para mais tarde através da luz de um candeeiro passar a imagem para a parede. Na explicação da atividade foi dada ênfase para não desenharem pormenores porque só iria aparecer o formato da figura.

No decorrer da construção da sombra a mestranda foi orientando as crianças quer o recorte, como na colagem. Quando todas as crianças já tinham a sua sombra feita, a mestranda pediu às crianças que se dirigissem para perto da parede e se sentassem em roda. Aqui foi explicado que iriam utilizar um candeeiro para conseguir projetar a sombra por elas criada na parede. Uma criança enquanto experimentava a sombra que tinha realizado fez uma intervenção:

Criança G: Eu sei porque isto acontece?

Estagiária: Ai sim! Então explica por favor.

Criança G: A luz entra no rolo e sai por este lado e reflete na parede e assim a imagem aparece.

(Nota de Campo 25 de novembro, 2025)

A intervenção realizada pela criança, permitiu perceber que a mesma compreendeu o fenómeno explorado na realização da atividade. A explicação demonstra que entendeu a existência de um percurso realizado pela luz do candeeiro para a imagem ser projetada na parede, utilizando uma linguagem adequada a situação e apresentando um raciocínio

lógico. A mestranda ao pedir a criança que explicasse o seu pensamento, estava a valorizar a sua partilha e participação, promovendo na criança confiança e permitindo a existência da consolidação da aprendizagem. O educador deve sempre ter uma postura de mediador, questionador e de incentivador permitindo as crianças refletir e pensarem, em vez de dar a resposta (Lopes da Silva et al., 2016).

A segunda parte da atividade consistia, no exterior experimentar as sombras com a luz do sol em tamanho A3, que a mestranda construiu previamente, nomeadamente, uma flor, um sol, um coração e uma borboleta. Antes de sair da sala com o grupo a mestranda, dividiu o grande grupo em três grupos pequenos ficando 7 crianças em cada um, sendo que existia um adulto para orientar cada grupo. Já no exterior foi explicado às crianças que se tinham de organizar para que todos pudessem experimentar as sombras. Como só existiam quatro sombras, dois grupos ficaram com uma e o outro com duas, sendo que estas foram passando pelos vários grupos.

Na visão da mestranda, a atividade foi ao encontro dos interesses das crianças, sentiu que estas estavam envolvidas na mesma e que se divertiram no decorrer da exploração. Algo que a mestranda reparou no decorrer da atividade foi que as crianças estavam muito agitadas, o que acabou por tornar a organização do grupo no decorrer da mesma mais complicada. O facto de uma parte da atividade as crianças terem de esperar pela sua vez, não ajudou, o que levou a estas ficarem mais irrequietas. Situações como estas permitem que a mestranda reflita e perceba onde deve melhorar e perceber que tipo de estratégias pode futuramente investir.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Como mencionado pela mestranda no capítulo II, a mesma realizou uma entrevista a cinco crianças da sala de atividades onde realizou o estágio de pré-escolar, com o objetivo de perceber como estas se sentiam em relação a sua rotina e às mudanças que por vezes podem acontecer.

Antes de começar cada entrevista a mestranda perguntou às crianças se queriam participar e se davam a permissão de gravar, explicando o que ia acontecer. Como mencionado no capítulo II os pais assinaram um papel no início do estágio a dar autorização da captura de imagem, bem como vídeo e voz. Francischini e Fernandes (2016), mencionam que a criança tem o direito de saber o que vai acontecer, bem como os objetivos de estudo para o seu consentimento ou o do responsável pela criança seja definitivamente uma escolha.

A entrevista foi realizada numa sala sossegada de forma, a que o barulho da sala de atividades não interferisse na comunicação. A mestranda levou consigo a agenda semanal da sala como suporte, para as crianças poderem ver e perceber sobre o que estavam a ser questionadas.

Na primeira pergunta a mestranda mostrou a agenda semanal da sala as crianças e perguntou se estas sabiam o que estava ali representado. Nesta questão três das crianças entrevistadas sabiam que era a agenda semanal, dizendo que era o que faziam em cada dia da semana. No entanto, uma das crianças disse que ao olhar não sabia o que estava representado e uma outra apesar de afirmar que sabia, não foi possível perceber se respondeu sim porque a mestranda estava a afirmar ou porque realmente sabia.

Relativamente à pergunta “Se ao olhar para a agenda conseguem perceber o que acontece em cada dia?”, três das crianças confirmaram que o conseguiam realizar identificando alguns momentos, mas duas das crianças responderam que não sabiam.

Uma outra questão realizada pela mestranda às crianças, foi de que forma estas se sentiam quando existia mudanças na rotina da sala de atividades, à qual duas das crianças responderam que se sentiam bem e que não as afetava, por outro lado duas crianças partilharam que ficavam triste e pensativas porque queriam realizar o que estava estipulado para o dia. Uma outra criança afirmou que se sentia bem, no entanto ficava triste como as outras crianças por não poder fazer.

Relativamente ao que ajudava as crianças a perceber que momento se procede na rotina três crianças responderam que não sabiam, nem tinham nada que usassem como

referência do que iria acontecer, no entanto, duas afirmaram que tinham referências, nomeadamente a agenda semanal e a outra criança deu o exemplo de saber que depois de ir a casa de banho iam lanchar

Na questão “Quando mudamos de atividade ou de momento do dia, como te sentes?”, quatro crianças afirmaram se sentirem bem e felizes, mas uma criança respondeu que ficava triste porque preferia continuar a brincar ou a fazer a atividade que estava a realizar.

Uma outra questão realizada pela mestranda foi: “Quais são os momentos do dia em que te sentes mais feliz? Porquê?”, duas crianças entrevistadas afirmaram ser a quarta-feira, porque tinham educação física e que gostavam, outras duas crianças afirmaram ser o momento em que iam para o recreio brincar, porque o exterior era bonito e gostavam muito. Por fim uma das crianças respondeu ser o momento de ouvir o orelhudo, pois gostava de ouvir música.

Relativamente à questão “Como sabes que está quase na hora de ir embora?”, uma das crianças afirmava que não sabia, nem tinha nenhuma referência que a ajudasse a perceber. Contrariamente, uma criança afirmou que percebia através do seu relógio que fazia barulho quando chegava a hora do pai ir buscá-la e duas crianças usavam como referência o facto de começar a ficar escuro (anoitecer).

À pergunta “Existe algum momento do dia que não gostes? Porquê?”, três crianças afirmam gostarem de todos os momentos vividos na sua rotina, no entanto, em contrapartida duas crianças afirmam não gostar de alguns momentos, nomeadamente, o almoço porque não gostavam da carne e outra criança, não gostava da ginástica, devido a também fazer ginástica fora da escola. A mestranda questionou ainda “Quando não sabes o que vai acontecer durante o dia, como te sentes?” três crianças afirmam sentirem-se bem com a situação, mas por outro lado duas crianças afirmaram sentirem-se chateadas e mal, por não saberem o que iria acontecer.

A mestranda decidiu perguntar às crianças “Se fosses tu o educador, o que mudarias na rotina?”, duas crianças responderam que não mudavam nada porque gostam da sua rotina

assim, mas três crianças responderam que mudavam, respondendo “As crianças não comiam na escola, iam comer ao restaurante com os pais”, “Mudava o quero mostrar, contar e escrever e trocava para fazer experiências, porque ter de estar quieta é aborrecido” e “Tirava a ginástica, porque já ando noutra ginástica”.

No final da entrevista às crianças a mestranda pediu que cada uma desenhasse o momento do dia que mais gostavam na escola. Esta disponibilizou folhas, canetas e lápis para realizarem os seus desenhos. No final cada criança explicou a mestranda o que estava representado no seu desenho, sendo que três desenharam o recreio, uma o momento de ouvir o orelhudo e uma outra o momento da aula de ginástica.

Esta atividade permitiu a mestranda perceber quais os momentos do dia que mais marcam as crianças, bem como as preferências de cada uma. Os momentos são os de atividades lúdicas e onde existe interação social, como o recreio ou até momentos específicos, como o orelhudo que proporcionam prazer individual.

Figura 8

Desenhos Realizados Pelas Crianças Sobre o Momento Preferido do Dia



A entrevista realizada às crianças foi fulcral, permitindo à mestranda compreender como estas percebem a rotina da sala e como se sentem com as mudanças que por vezes nela acontecem. Foi possível verificar que algumas crianças conseguem identificar a agenda semanal e os vários momentos que nela acontecem, enquanto outras demonstram alguma dificuldade, não usando a agenda como referência.

Relativamente às alterações na rotina, foi possível perceber que existe respostas diferentes. Algumas demonstram estar confortáveis com essas mudanças, enquanto outras sentem tristeza e frustração. Aqui é possível perceber que nestes momentos o/a educador/a deve estar atento as reações das crianças e arranjar estratégias de forma a se sintam compreendidas e seguras.

Em relação aos momentos do dia que se sentem mais felizes, são identificadas atividades, como educação física, o recreio e o momento do orelhudo, demonstrando preferência por atividades de movimento. Relativamente aos momentos menos apreciados, a mestranda percebeu que reflete os gostos e experiências individuais de cada criança. Um ponto interessante, foi a forma como as crianças identificam a hora de saída. Algumas crianças utilizam referências temporais, como o relógio ou o facto de começar a anoitecer. Por sua vez outras tem alguma dificuldade em identificar

Em conclusão, a entrevista permitiu perceber que as crianças têm compreensões diferentes da sua rotina, mas que esta é essencial e que as mudanças que acontecem têm impacto no emocional e bem-estar destas. Demonstrando que é essencial existir comunicação e utilização de estratégias adequadas.

Para além das entrevistas realizadas às crianças, a mestranda aplicou um questionário direcionado aos educadores de infância, com o objetivo de compreender a importância da existência de rotinas no contexto educativo, bem como analisar o impacto das alterações na rotina, no bem-estar e na segurança das crianças. A mestranda conseguiu obter 42 respostas ao questionário.

A primeira questão consistia em saber a idade dos participantes, sendo que a maioria dos inquiridos tinha entre os 36-45 anos e os 46-55 anos. A segunda questão procurava perceber quais as habilitações profissionais dos inquiridos, sendo que a maioria tinha apenas a Licenciatura em Educação de Infância, sendo o mestrado em Educação Pré-Escolar o segundo mais mencionado. Relativamente a quem escolheu outro, foi pedido que indicasse qual era a sua habilitação sendo mencionado: Pós-Graduação em Intervenção Precoce e Licenciatura em Educação-Minor em Pedagogia Social e da Formação.

Relativamente aos anos de experiência, foi possível verificar que 11 participantes trabalham na área há mais de 30 anos. Por outro lado, oito inquiridos detinham cinco anos de experiência ou entre cinco e 10 anos, sete participantes tinham entre 11 e 20 anos de experiência e outros sete entre 21 e 30 anos.

No que diz respeito ao tipo de contexto onde trabalhavam, 20 dos inquiridos exerciam funções em contextos públicos, 12 em privados com fins lucrativos e 10 em privados sem fins lucrativos (IPSS). Destes participantes 29 trabalham num jardim de infância e 13 em creche. Relativamente à faixa etária dos grupos, a maioria dos inquiridos trabalha com um grupo heterogéneo (n= 26), enquanto 16 estão com grupos homogéneos.

Na segunda, terceira e quarta secção do questionário, a mestrande utilizou a escala de Likert onde os inquiridos tinham de responder a vários parâmetros indicando de um a cinco se discorda ou concorda, sendo um discordo totalmente e o cinco concordo totalmente.

A primeira secção era destinada à importância das rotinas no contexto educativo sendo a primeira alínea “As rotinas diárias são fundamentais para o funcionamento do contexto educativo”, a mestrande conseguiu perceber que maioria dos inquiridos concorda que é fundamental, sendo que apenas alguns manifestam apenas concordância ou uma posição neutra.

Relativamente à alínea “A existência de rotinas contribui para a organização e gestão do grupo de crianças”, os resultados demonstram uma grande concordância por parte dos participantes, existindo uma predominância nas respostas de concordância total e poucas respostas de apenas concordância ou neutras.

No que diz respeito à alínea “As rotinas ajudam as crianças a antecipar os acontecimentos do dia”, foi possível, tal como na resposta anterior observar-se uma grande concordância total, existindo ainda respostas de concordância simples ou neutra. Por fim, na alínea “As rotinas promovem a autonomia das crianças”, maioria dos inquiridos concordou totalmente com a afirmação, existindo ainda respostas de concordância e um número reduzido de respostas neutras.

Na secção 3, centrada nas alterações da rotina e comportamento das crianças, a maioria dos inquiridos concorda que as alterações inesperadas que acontecem na rotina deixam as crianças mais agitadas. No entanto ainda existe inquiridos que estão numa posição neutra e de discordância relativamente a este assunto.

A alínea “Mudanças inesperadas na rotina podem gerar comportamentos de resistência” foi possível verificar que grande parte dos inquiridos concordam totalmente, sendo que ainda existem alguns participantes que se colocam numa posição neutra ou de discordância. Na última desta secção, relativamente à afirmação “As crianças lidam melhor com alterações na rotina quando estas são previamente explicadas”, os resultados demonstram uma forte concordância dos participantes, sendo poucas as respostas neutras ou de discordância.

Por fim na última secção, direcionada ao bem-estar e segurança afetiva, na alínea “A previsibilidade da rotina contribui para o bem-estar emocional das crianças”, existe uma grande predominância de respostas de concordância total, verificando-se também algumas respostas de apenas concordância e poucas neutras.

De forma semelhante, na afirmação “As rotinas promovem sentimentos de segurança afetiva”, praticamente todos os participantes concordam totalmente, sendo que são poucos os inquiridos que apenas concordam ou se encontram numa posição simples.

A mestrandia questionou os inquiridos sobre a opinião de cada um, relativamente à importância das rotinas nos contextos educativos. Aqui as respostas foram de concordância, afirmando que, as rotinas ajudam a organizar o dia, permitindo que a criança se sinta segura emocionalmente e conheça o que vai acontecer. Acrescentam ainda que a rotina permite a promoção da autonomia, da autorregulação, as crianças comecem a ter a noção de tempo e ainda competências sociais.

Uma outra questão realizada aos inquiridos foi relativamente a situações que tenham acontecido nos contextos devido a alterações nas rotinas. Muitas das respostas foram ao encontro uma das outras, dando exemplos como atrasos nas refeições, alteração da hora da sesta e cancelamento de atividades.

De salientar que alguns inquiridos, referiram que esta situação tem mais impacto em crianças com NAS. Com isto é possível constatar que as crianças ficam mais agitadas, inseguras, frustradas, quando não são devidamente ou antecipadamente informadas de alterações. Por vezes essas alterações acontecem no próprio dia o que impossibilita, preparar as crianças para a mudança que vai ocorrer.

Por fim, a mestranda optou por perguntar aos inquiridos que tipo de estratégias utilizavam para minimizar o impacto das alterações da rotina nas crianças. A resposta que mais teve destaque foi a existência de uma explicação prévia às crianças sobre as alterações.

Os inquiridos mencionaram ainda ter sempre os seus dias organizados e estruturados, envolver as crianças na organização dos dias e apoiar as crianças de forma individualizada. É possível perceber que preparar o grupo para as mudanças e a existência de comunicação são estratégias fundamentais e permitem que o impacto nas crianças seja menor.

Desta forma, a mestranda pode perceber que as existências de rotinas nos contextos são de extrema importância e que as alterações destas podem ter grande impacto nas crianças. Assim devem ser adotadas estratégias de forma a minimizar esses impactos e a proporcionar um bem-estar nas crianças, possibilitando que estas consigam aprender e desenvolver-se num ambiente seguro e saudável. É fundamental referir que devemos envolver as crianças na organização da rotina, para estas se sentirem parte do grupo, estarem a par do que vai acontecer e sentirem-se ouvidas.

Para a mestranda foi essencial realizar questionários, pois permitiu obter respostas de profissionais com experiência na área da educação de infância. Teve ainda oportunidade de perceber, que apesar de serem pessoas diferentes e cada um trabalhar da sua forma, as perspetivas e estratégias vão muito ao encontro umas das outras.

REFLEXÃO FINAL

No final da Licenciatura em Educação Básica, a mestranda já sabia que o mestrado que queria seguir seria o de Educação Pré-Escolar, por abranger as duas valências de que mais gosta. Inicialmente, ao ingressar no mestrado, pensou em desistir, por achar que não seria capaz ou até que não seria uma boa educadora para as crianças. No entanto, contou sempre com o apoio de pessoas que a motivaram a continuar e nunca a desistir.

No decorrer deste ano e meio, a mestranda teve a oportunidade de adquirir diversos conhecimentos quer a nível prático quer a nível teórico. Com a realização dos estágios nas duas valências creche e educação pré-escolar, teve a oportunidade de colocar em prática esses conhecimentos, bem como melhorar alguns aspetos.

No que concerne o estágio em creche, foi a primeira vez que a mestranda teve contacto com crianças pequenas, com idades compreendidas entre os 0 e 1 ano. Inicialmente, a formanda sentiu dificuldade em perceber que tipo de atividades poderia realizar com grupo, visto serem muito pequenos. No entanto, com a realização da observação, a leitura do projeto de grupo, com ajuda da educadora cooperante e algumas pesquisas, esta foi conseguindo encaminhar a sua prática e realizar atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Conseguiu perceber que por vezes uma atividade simples, pode ter um impacto igual a uma atividade mais elaborada e que permite de igual forma promover o desenvolvimento das crianças.

O grupo de creche, era constituído por crianças muito pequenas, algumas ainda nem tinham completado um ano de vida. Para muitos era a primeira vez que se encontravam fora do ambiente familiar, precisando muitas vezes de afeto vindo dos adultos presentes na sala. Apesar da mestranda saber que o/a educador/a tem um papel fundamental na vida das crianças, estas situações fizeram com que isso fosse mais evidenciado, pois como referido por Marques et al., (2024):

O/a educador/a de infância constitui uma figura de referência com o papel central de criar e manter relações positivas e seguras com a criança, só possíveis quando

esta experiência atenção e acompanhamento individualizados, um interesse sensível e genuíno pelas suas perspetivas, intenções e emoções, e uma parceria autêntica nas brincadeiras. (p.24).

Relativamente ao contexto de educação pré-escolar, a mestranda já tinha tido oportunidade de estagiar no pré-escolar, no entanto, sentiu uma ligeira diferença devido ao modelo curricular utilizado na sala de atividades. Apesar de conhecer o modelo, nunca tinha estado em contacto direto com o mesmo, mas foi algo que a surpreendeu pela positiva, quer pela organização do espaço, dos instrumentos de pilotagem, como a autonomia, confiança e liberdade que permite as crianças terem. Cruz et al., (2015), afirmam: “Para apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e pela vida do grupo, o MEM propõe uma determinada organização do espaço, do tempo e de interações reguladas por diversos instrumentos de pilotagem” (p.36).

No modelo MEM, o que mais despertou interesse na mestranda foi a realização de projetos, pois esta nunca tinha tido oportunidade de realizar um com as crianças. Ao ter esta oportunidade a mestranda, percebeu que um projeto, não tem de ser algo grande e extensivo. Por outro lado, pode ser um projeto simples e fácil de realizar em alguns dias, mas que vá ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças.

No estágio de educação pré-escolar, a mestranda sentiu mais dificuldade em conseguir arranjar estratégias para apoiar uma das crianças com NAS. Esta ficava muitas vezes perturbada, devido ao barulho na sala ou alterações na rotina. Inicialmente pensou que não seria capaz de lidar com estas situações, no entanto, através de reflexão, partilha com a dÍade e com a educadora cooperante, bem como alguma pesquisa realizada, esta conseguiu arranjar estratégias que foram ajudando a lidar e perceber a criança.

No que diz respeito, a planificação das atividades a mestranda tentou sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, respeitando sempre a rotina destas. Embora tenha sentido inicialmente, alguma dificuldade em conseguir que as crianças com NAS se sentissem sempre envolvidas nas atividades e conseguissem participar. Em

conversa com a educadora, foi percebendo que de forma o podia fazer. Lopes da Silva et al., (2016) defendem que:

O planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.

(p.10)

Nas primeiras intervenções sentia-se um pouco nervosa, devido a este ser um grupo um desafiante, algumas crianças distraírem-se facilmente e estarem sempre com conversas paralelas. Contudo, foi sempre pensando em estratégias e formas de melhorar estas situações, acabando por se sentir mais calma e confortável no decorrer das diversas atividades.

O RE tem como tema “A importância das rotinas no contexto educativo”, que surgiu a partir da observação das alterações de comportamento das crianças na creche, relativamente a uma mudança na rotina da manhã a que estavam habituados. A mestrandia, verificou que algumas crianças se sentiram perdidas e desorientadas, apesar de terem sido informadas sobre o que ia acontecer, ficou curiosa em perceber e aprofundar os seus conhecimentos sobre o assunto.

No decorrer dos estágios, teve oportunidade, de observar dois grupos de crianças distintos, com duas rotinas também elas distintas. No decorrer destas observações e com as leituras que ia realizando sobre o tema, foi percebendo que a rotina é um suporte para a crianças. Permite que estas se sintam seguras e confiantes no decorrer do seu dia. A rotina para estas é como um guia, que as orienta, permitindo que saibam o que está a acontecer, bem como o que vai proceder o momento em que estão.

A rotina no contexto é organizada, com a intenção de apoiar a iniciativa da criança, permitindo que esta, consiga explorar as suas ideias ou até colocá-las em prática.

Por vezes, nos contextos vão acontecer imprevistos ou momentos, em que a rotina tem de ser alterada. Mas o educador tem um papel fundamental nestas situações, devendo transmitir as crianças tal situação, para estas estarem prontas para a mudança e arranjar estratégias que tornem estes momentos menos desagradáveis ou stressantes para estas.

A realização da investigação neste relatório, foi fundamental, permitindo realizar entrevistas às crianças, assim como questionários aos educadores. A formanda nunca tinha realizado entrevistas a crianças, no entanto, sentiu-se realizada por as ter envolvido nesta investigação. Dando a possibilidade de perceber a visão que cada uma tinha da sua rotina, como o conhecimento que estas detinham sobre a mesma.

A realização dos questionários na investigação, permitiu ainda que a mestranda compreendesse melhor a importância das rotinas, bem como conhecer estratégias que alguns educadores de infância utilizam quando ocorrem mudanças, de forma a preservar o bem-estar das crianças.

A mestranda destaca ainda a relevância dos estágios serem realizados em diáde, o que permite a existência de partilha e ajuda entre colegas. Ao realizar estas partilhas, permite a reflexão e troca de ideias, possibilitando o desenvolvimento de competências e o trabalho em equipa. Como refere Lopes da Silva et al., “Esta relação de cooperação, em que os/as educadores/as coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças” (p.29). É importante realçar que o trabalho colaborativo é fundamental na prática dos docentes.

Um ponto que futuramente a mestranda vai querer investir é no envolvimento das famílias em atividades. Apesar, de ter tido oportunidade de estar envolvida em vários momentos e atividades organizados pelo contexto, em que as famílias também estavam, nunca partiu de si essa organização. Envolver as famílias na vida das crianças na escola é essencial e fundamental.

No decorrer desta longa experiência que foi o mestrado, a mestranda sentiu que cresceu e aprendeu muito. Os estágios nos diferentes contextos foram essenciais, não só por

permitir adquirir novos conhecimentos, como para evoluir enquanto pessoa e futura profissional.

Apesar disso, sabe que ainda tem um longo percurso pela frente e muito a aprender no que se refere à educação de infância. Começou também a acreditar mais em si e a sentir-se mais confiante relativamente à sua prática. Os estágios nos diferentes contextos, permitiram-lhe perceber que a Creche é a valência onde futuramente gostaria de trabalhar, não colocando de parte a possibilidade de o fazer em Educação Pré-Escolar.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APEI (2011). Carta de Princípios para uma ética Profissional. APEI. Disponível em: <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Araújo, B.S. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira- Formosinho & S.B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*, (pp. 139-160). Porto: Porto Editora

Barbosa, M, C., Horn, M. (2019). A Cada Dia a Vida na Escola com as Crianças Pequenas nos Coloca Novos Desafios. In S. Albuquerque., J. Felipe., L. Corso, *Para Pensar a Docência na Educação Infantil*, (pp. 17- 36). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/para-pensar-a-docencia-na-educacao-infantil.pdf>

Bramão, B., Gonçalves, D., Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Revista Cadernos de Estudo*, nº4, 2006, pp. 23- 29. https://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4_RotinasBramao.pdf

Cadima, J., Aguiar, C., Almeida, M. C., Lerkkanen, J. E. S. M., Wyslowska, O., Slot, P. (2014). Quality matters *Autorregulação na Creche*.

Carvalho, A. (2018). *A culinária como promotora de abordagens interdisciplinares na educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti] Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <https://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2571/1/Trabalho%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20FINAL.pdf>

Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação. Coordenação do Ensino do Português na Alemanha*. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/iadescric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Clemente, V. (2013). *Rotina Diária Segundo a Perspetiva das Crianças*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu] Repositório do Instituto Politécnico de Viseu <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/016a86a7-a516-439c-bd53-60c3f375992b>

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra. Edições Almedina, S.A. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/508667478/Metodologia-Investigacao-Clara-Coutinho-2011>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/b5351d67-c677-4194-a316-d5e312a5fa40>

Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 6(3), 35-52.

Dicionário Online de Português (s.d.). Consultado a 17 de junho de 2025, em <https://www.dicio.com.br/rotina/>

Fernandes, C., Rocha, M. & Peres, N. (2022). Área Polivalente... um espaço de cooperação. *Escola Moderna*, (10) 6ª Série, pp 23-30.

Ferreira, F. (2022). *A Rotina em Educação de Infância: Um Contributo para a Autonomia e Participação das Crianças*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal] Repositório Comum
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41830/1/Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-%20Filipa%20Ferreira%20%28VERS%C3%83O%20DEFINITIVA%29.pdf>

Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Francischini, R. & Fernandes, N. (2016). Os desafios da Pesquisa Ética com Crianças. 33(1), 61-69

Ganchas, A. M. R. (2015). *Trabalhar as Ciências no Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa] Repositório científico Instituto Politécnico de Lisboa <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/b9c63e1a-65eb-4698-9cf5-0b218d61c2a1>

Goldschmied, E., Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos. O Atendimento em Creche*. Artmed Editora.

Gomes, M. F. N. (2021). *A Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças a Partir do Diário de Grupo*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém] Repositório Instituto Politécnico de Santarém <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/ef825131-d7c5-4486-859b-df0ef03e0b81>

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. Escola Moderna, (40) 5ª Série pp 5-12.

Hohmann, M., & P. Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Leavers, F., Deams, M., Bruyckere, G. D., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G. & Kessel M.V. (2005). *Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança*.

Lima, T. O. (2013). *Pedagogia Participativas: um Estudo de Caso no Âmbito dos Direitos da Criança*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho] Repositório <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/a8585196-7c78-4ed7-87c4-08c4d0a94b1a>

Lino, D. (2013). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 93-136). Porto Editora.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Máximo-Esteves, Lídia. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto. Porto Editora. Obtido de <https://pt.scribd.com/document/812673626/35-53-Esteves-L-2008-visao-pan-da-inv-acao>

Mendes, F. M. (2017). *Problemas de Comportamento no Ensino Pré-Escolar: Causas e Estratégias Utilizadas em Sala de Aula*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa] Repositório Universidade Fernando Pessoa <https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/4b01ee99-0fa8-411e-9974-9d84637cb347>

Mendes, I. S. S. (2021). *Crescemos Juntos: As Interações Entre Pares na Creche e no Jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal] Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/f739b8a4-a389-4262-ae3c-a214b0be588f>

Niza, S. (2013). O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira- Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para Educação de Infância*, (pp.141-159). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira- Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para Educação de Infância*, (pp. 60-108). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira- Formosinho (Orgs.), Modelos Curriculares para Educação de Infância, (pp. 25- 60). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho., Araújo, B. S. (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (1ªed.). Porto Editora.

Piscalho, I., Simão. A, M. (2014). *Promover Competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Crianças dos 5 aos 7 Anos- Perspetivas de Investigadores e Docentes*. Revista Interações, nº30, pp. 72- 109. <file:///C:/Users/crist/Downloads/admin,+4026-10511-1-CE.pdf>

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários*. (2ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.

Proença, M. A. (2004). A Rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. Revista Pátio Educação Infantil. Retirado de: <https://pt.scribd.com/document/594042690/5-A-rotina-como-ancora-no-cotidiano-na-educacao-infantil>

Santos, A. J. (2016). A Gestão do Tempo nos Tempos Educativos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Revista Saber Educar nº 21, 2016, pp. 53-55. https://www.researchgate.net/publication/312547594_A_gestao_do_tempo_nos_tempos_educativos_do_1_ciclo_do_ensino_basico

Sarmiento, M. J. (2014). *Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação*. Instituto da Educação- Universidade do Minho. Obtido em

<https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/51a5a1d5-8006-4988-996b-ffbd9721d128>

Seves, A. I. T. (2015). *Momentos de Transição em Creche e Jardim-de-Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal] Repositório Escola Superior Politécnico de Setúbal
https://www.si.ips.pt/ese_si/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=9104

Sousa, J., Machado, I. (2018). Anexo I-Organização do Espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para Educação de Infância*, (pp.56-62). Porto Editora

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.

Vascomcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Vasconcelos, T. (2024). Educação de Infância: Nos 50 Anos de Construção do Edifício. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº28, 2024. Pp.1-27. Disponível em: [file:///C:/Users/crist/Downloads/ojs_admin,+teresa+vasconcelos\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/crist/Downloads/ojs_admin,+teresa+vasconcelos(1)%20(1).pdf)

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

Documentos Legais

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34, 1.ª Série de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacaoconsolidada/lei/1986-34444975>

Decreto-Lei n.º 147/1997 do Ministério da Educação. (1997). Ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento. Diário da República n.º133, 1.ª Série de 11/06/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Educação. (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República n.º167, 1.ª Série de 31/08/2011. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decretolei/241-2001-631843>

Documentos não publicados

Projeto Curricular 2025-2026

Projeto Pedagógico de Grupo Sala B 2014-2025

M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

**A importância das rotinas no contexto
educativo**

Cristiana Ferreira

