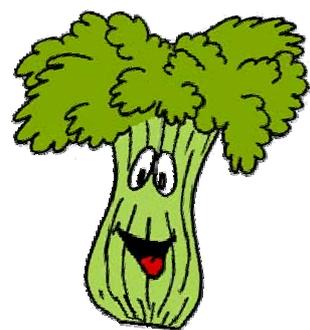


# Guia de Actividades



Actividades para:

Organização de entradas e saídas · Refeitório ·

Passo do Banho · Dormitório



UC/FPCE\_2010

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

### **O dia-a-dia no Jardim de Infância**

**Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina**

Carla Marisa Ferreira Santos

(email:marisa.ed.infancia@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Pedagógica, apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Doutora Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira

## **O dia-a-dia no Jardim de Infância**

### **Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina**

#### **Resumo**

O dia-a-dia no Jardim de Infância rege-se por uma sequência de acontecimentos que por todos é apelidado de rotina. Um percurso diário, muitas vezes organizado sem uma consciência pedagógica e que tem por base a obrigatoriedade, por um lado, do cumprimento de determinados elementos como as necessidades básicas, e por outro o desenvolvimento das áreas de conteúdos propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, e tendo como base o Currículo High-Scope, por ser aquele que na educação pré-escolar mais valoriza pedagogicamente as rotinas diárias, o presente trabalho visa revelar o verdadeiro sentido da rotina nos Jardins de Infância e perceber, através da auscultação de profissionais da área, de que forma eles organizam o seu dia-a-dia no Jardim de Infância, a importância que atribuem à rotina diária e as percepções das potencialidades desses momentos.

**Palavras-chave:** rotina diária, aprendizagem, percepção de instrumentalidade, desenvolvimento

## **Abstract**

The daily-life in the kindergarten is ruled by a sequence of events known by almost everyone as routines. A daily procedure, often organised without a pedagogical consciousness, it has on its basis, on one hand, the obligation to observe some elements such as the basic needs; and on the other hand the development of the thematic areas proposed by the Curriculum guidelines for preschool.

Accordingly and having as a basis the High-Scope curriculum, the one which mostly values the daily routines in a pedagogical sense, this work intends to reveal the true sense of the daily-routines in this school context and understand, by consulting experts on the matter, how they organise the daily-life in the kindergarten; how important are daily routines and the perception of the potential of those moments.

**Key words:** daily routines, learning, perceived instrumentality, development

## **Résumé**

Le quotidien au jardin d'enfance se règle sur une séquence d'événements que tous appellent de routine. Un parcours quotidien, souvent organisé sans une conscience pédagogique et qui se fonde, d'une part, sur l'obligation d'accomplir certains éléments comme les nécessités basiques et d'autre part, sur le développement des contenus thématiques proposés par les Orientations curriculaires pour l'Éducation préscolaire.

Dans ce sens, et ayant comme base le curriculum High-Scope, pour être celui qui plus valorise pédagogiquement les routines quotidiennes dans l'éducation préscolaire, ce travail vise révéler le vrai sens de la routine dans ce contexte scolaire et comprendre, à travers l'auscultation de professionnels de ce milieu, comment ils organisent le quotidien dans le jardin d'enfance; l'importance qu'ils attribuent à la routine quotidienne et la perception des potentialités de ces moments.

**Mots-clés:** routine quotidienne, apprentissage, perception d'instrumentalité, développement

## **Agradecimentos**

Aos meus pais e à Rita pela confiança e pela força.

Aos meus amigos que nunca me deixaram desistir.

À equipa da Creche do Centro Social de Cambra que sempre esteve disposta a reorganizar o serviço para me permitir a realização deste trabalho. À direcção pelo apoio.

Às educadoras que aceitaram ser entrevistadas.

À Educadora Helena Batista e aos seus meninos pela disponibilidade e pelos desenhos.

À Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Couceiro pela paciência e orientação.

## **Índice**

Introdução .....	7
I – Enquadramento conceptual .....	9
II – Objectivos .....	19
III – Metodologia .....	20
IV – Resultados .....	29
V – Discussão .....	39
VI – Conclusões .....	42
Bibliografia .....	45
Anexos .....	50

## Introdução

A educação pré-escolar em Portugal tem vindo a sofrer inúmeras mudanças, quer no âmbito da formação dos educadores de infância, quer no âmbito da sua posição na organização do currículo. Dionísio e Pereira (2006, p.2) apontam o ano de 1997 como o momento chave na educação pré-escolar em Portugal, dado nesta data terem sido apresentadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Com o objectivo de garantir a igualdade de acesso à educação de todas as crianças e enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento pessoal e social equilibrado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, vieram dar relevo à necessidade da criação de medidas que garantissem o controlo da qualidade do trabalho nas escolas portuguesas (Dionísio & Pereira, 2006, pp. 1-2).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apresentaram-se como um documento chave e continuam a ter um grande impacto nas práticas pedagógicas dos educadores de infância que vêm aí um caminho mais estruturado para a organização das suas actividades educativas. Como consequência, o dia-a-dia na educação pré-escolar passou a constituir uma referência fundamental na vida da criança e as actividades de rotina proporcionadas nesses espaços tornaram-se os meios que permitem às crianças ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesmas, os outros e o imediato.

Durante o período pré-escolar, é de extrema importância a aquisição de certos hábitos, uma vez que constituirão a base de aprendizagens em etapas posteriores, no entanto, deverá ter-se sempre em conta a criança e as suas vivências e não deixar que o acto de educar se transforme num simples acto de reproduzir conhecimentos, de ensinar e de dar forma, contribuindo para que o sujeito educando deixe de ser sujeito e se transforme em objecto (Bramão, et al, 2006).

Neste sentido, o espaço formado pelo Jardim de Infância deverá estar organizado de maneira a que todos possam sentir-se num ambiente cómodo, com os estímulos necessários para fomentar uma aprendizagem variada. Por sua vez, o tempo e a sua distribuição ao longo do dia, da semana, do ano, marcam um determinado ritmo, elemento importante na aprendizagem desses hábitos (Borrás 2002, p. 163).

A rotina pedagógica apresenta-se como uma prática educacional presente em todos ou quase todos os Jardins de Infância e constitui actualmente a base das

actividades desenvolvidas nesses espaços recheados de objectivos de índole desenvolvimental.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 40) fazem uma breve referência à rotina diária, admitindo que a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma “rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos diferentes momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

Na mesma linha orientadora, Hohmann, Banet e Weikart (1984, pp. 82-83) afirmam que o Currículo High-Scope faz uma abordagem mais precisa, chegando mesmo a propor diversos momentos que consideram fundamentais no dia-a-dia no Jardim de Infância (tempo de planeamento, tempo de trabalho, tempo de arrumar, tempos de síntese de memória, de refeição, tempo de recreio ao ar livre, tempo de trabalho em círculo), de modo a promover a segurança e a independência da criança. Formosinho (1996, p.67) acrescenta que a criança, ao interiorizar a sequência da rotina, conseguirá organizar o seu tempo e as suas actividades de forma mais independente, bem como o desenvolvimento de processos auto-reguladores da existência do *self* autónomo e da conservação do outro. Neste sentido, a rotina High-Scope permite criar uma maior oportunidade para todas e para cada uma das crianças individualmente, permitindo por um lado uma iniciativa docente pró-activa e por outro a criação de condições estruturais para a criança ser independente, activa e autónoma (Formosinho, 1996, p.72).

O papel do educador nos diferentes momentos da rotina diária é também tido em linha de conta, nomeadamente na preparação cuidadosa de todo o contexto. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, pp. 25-28) deixam algumas orientações globais para o educador, dizendo que ele deve observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Na perspectiva de Formosinho (1996, p.70), o Currículo High-Scope também apresenta algumas orientações para o educador, afirmando que este deverá preparar o contexto, de modo a responder a um projecto no quadro de desenvolvimento e dos interesses das crianças, iniciando-se a sua tarefa com o proporcionar de actividades à criança.

Partindo do pressuposto que o trabalho em Jardim de Infância permite o desenvolvimento global da criança e que o papel do educador em todo o processo é

fundamental, torna-se pertinente perceber de que modo são ou não aproveitados os momentos de rotina, obrigatórios do dia-a-dia de cada criança. Considerando-se esses momentos a hora das refeições, da higiene e da sesta, impõe-se a necessidade de perceber qual a importância que os educadores de infância, na sua prática educativa, atribuem a estes momentos.

Neste sentido, o percurso do presente trabalho inicia-se com um levantamento da bibliografia existente sobre a temática, passando por um trabalho de campo, no qual serão auscultados alguns educadores de infância sobre a problemática em questão, de modo a perceber se eles estão sensibilizados para a valorização e aproveitamento pedagógico desses momentos, terminando com um guia de actividades onde são sugeridas formas de exploração dos momentos de rotina no Jardim de Infância e o modo como podem contribuir para a aquisição de conteúdos.

## I – Enquadramento Conceptual

Deve ser preocupação de todos os intervenientes da educação pré-escolar a organização de um ambiente “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (MEC, 1997, p.31). O ambiente educativo será o suporte do trabalho curricular do educador e deverá atender a diversas interações onde se incluem as relações entre crianças, entre estas e os educadores e auxiliares e toda a comunidade educativa.

Neste sentido, o Jardim de Infância apresenta-se como um contexto de socialização, onde através das diversas vivências se proporcionam aprendizagens significativas para a vida das crianças. No Jardim de Infância, a criança tem a oportunidade de aprender a brincar com outras crianças da sua idade, exercitar a capacidade de imaginar, de criar e de dar vazão à fantasia pois, enquanto ser simbólico, vivencia o mundo mágico do faz-de-conta e, brincando, internaliza e expressa práticas culturais que observou no mundo real que a cerca (Proença, 2008). Certo é que estas aprendizagens gozam de tempos e espaços próprios, cuidadosamente preparados pelo educador. Aqui, incluiu-se a organização do grupo, do espaço e do tempo.

Se por um lado o espaço físico da sala, quando transformado em ambiente educacional, é a primeira dimensão curricular, porque pode promover a aprendizagem

activa (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2006, p.56), por outro, e como refere Arribas (2004, p.85), a vida quotidiana é um dos grandes recursos educativos com que o educador pode contar nesta etapa. Ainda segundo o mesmo autor (Arribas, 2004), uma das vantagens de se constituir um espaço no qual existem contextos ou espaços temporais de referência que têm muito de habituais, espaços nos quais, por necessidade ou costume social, se repetem sempre os mesmos ritos e em cuja essência subsistem muitos hábitos, reside no facto de nos fazerem sentir seguros nas relações que estabelecemos com o grupo social em que se desenvolve a nossa vida e constitui a essência do nosso carácter social e cultural. Os hábitos de rotina do dia-a-dia implicam, com frequência, acomodações e adaptações entre o que estamos acostumados e o que exigem de nós. Essas reorganizações dos nossos hábitos e costumes ajudam-nos a tornar a nossa personalidade mais criativa e dinâmica.

Neste sentido, torna-se clara a importância da rotina diária nos Jardins de Infância, cujos elementos, na perspectiva de Hohman e Weikart (2007, p.224), são como pegadas num caminho, uma vez que oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender e, aos adultos, a organização do seu tempo com as crianças, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem activa e motivadora. Além disso, quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo (Hohman & Weikart, 2007).

Os contextos habituais e os rituais proporcionam uma componente importantíssima de constância e regularidade. Por isso, são fundamentais, tanto para a vida escolar como para a vida familiar. São esses contextos que permitem à criança lidar mentalmente com relações de tempo essenciais, como o antes e o depois, o simultâneo, o sucessivo, o permanente e o esporádico. Depois de definidos os contextos habituais, é necessário mantê-los com regularidade e constância e não os alterar sem motivo ou aviso prévio às crianças (Arribas, 2004, p.86).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (MEC, 1997) fazem uma referência a esta temática, que embora curta, importa ter em linha de conta, por permitirem a reflexão sobre a flexibilidade da organização temporal, referindo que o “tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (MEC, 1997, p.40).

Acrescentam que a sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa, porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Não esquecendo que uma rotina só será verdadeiramente educacional se as actividades específicas de cada tempo forem proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada criança que frequenta aquele estabelecimento de ensino (Formosinho, 2006, p. 60).

Vários autores como Arribas (2004) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (MEC, 1997) defendem que a organização do tempo no Jardim de Infância deverá ser feita em colaboração com as crianças para que tenha sentido para elas e deverá respeitar sempre os seus ritmos biológicos e as actividades a eles associados, como a hora da alimentação, a higiene, o descanso, entre outros, os horários de entrada e saída e as actividades programadas. Gonçalves (2007) acrescenta que a organização da rotina deverá ter em conta as diferentes necessidades da criança. A autora considera que, aquando da organização da rotina, devem ser respeitadas as diferentes necessidades da criança. Essas necessidades, segundo a mesma autora, são agrupadas em três grupos: necessidades biológicas, necessidades psicológicas e necessidades sociais. As necessidades biológicas dizem respeito aos momentos de repouso, higiene, alimentação, e as necessidades psicológicas referem-se às diferenças individuais como o tempo e o ritmo de cada um. As necessidades sociais permitem respeitar a cultura e o estilo de vida de cada criança. Gonçalves (2007) realça a importância das actividades de cuidado pessoal, afirmando que “não devemos separar o cuidar do educar”, dando-nos a ideia de que os momentos que respeitam as necessidades biológicas da criança são também potenciadores de aprendizagens significativas.

Deste modo, percebe-se que no Jardim de Infância não existe uma barreira que separe o cuidar do educar, mas sim uma articulação entre ambos, em especial na construção da sociabilidade, da aprendizagem e da independência em prol da sua autonomia, além dos cuidados necessários à sua higiene, alimentação, segurança, brincadeira e vínculo afectivo (Proença, 2008).

Entendendo a rotina como o caminho percorrido e conhecido pelo sujeito, geralmente de forma automática que obedece aos horários, hábitos e procedimentos já adquiridos e incorporados, torna-se necessário, segundo Proença (2008), fazer-se uma diferenciação entre dois tipos de rotina: a mecânica e a estruturante. Neste sentido,

Proença (2008) refere que a rotina mecânica, que também apelida de rotina pedagógica, deve seguir um ritual que “dê subsídios à criança para que ela possa prever a sequência do trabalho como sentar-se na roda para cantar os bons-dias, nomear os colegas presentes, notar os ausentes, observar o tempo, escolher o chefe do dia, conversar sobre algum acontecimento e elencar as actividades do dia”. Acrescenta, no entanto, que cada educador, baseado na sua prática pedagógica, poderá e deverá reflectir e planear uma rotina com o grupo, que mais se adequa às suas características. No que respeita à rotina estruturante, Proença (2008) considera-a como a “âncora do dia-a-dia”, capaz de estruturar o quotidiano e de representar para a criança e para os educadores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. É esta rotina que norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível em grupo. Proença (2008) acrescenta que a construção da rotina estruturante com o grupo será “um exercício disciplinar que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem de actividades”. Proença (2008) clarifica a diferenciação entre as rotinas, acrescentando que a rotina estruturante se diferencia da mecânica por estar estruturada de acordo com objectivos propostos no projecto pedagógico da instituição, planeada em sintonia com o tempo disponível, as actividades propostas, o ritmo dos participantes e em especial alicerçada na concepção de criança. Esta rotina envolve acção, flexibilidade, limites e contempla a subjectividade do grupo, além de permitir ao educador basear-se no previsível para lidar com o inesperado, “estruturando a intencionalidade da sua acção e exercitando o seu papel de mediador de situações pedagógicas, que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança” (Proença, 2008).

Assim, e na perspectiva dos autores atrás citados, é notória a importância da utilização e valorização da rotina diária em contexto de Jardim de Infância. Contudo, a dificuldade reside muitas vezes na estruturação dessa mesma rotina, de modo a que a sua arquitectura consiga responder às necessidades do educador e das crianças sem desvirtuar o objectivo da educação pré-escolar e completar o trabalho pedagógico do educador, realizado na sala de actividades.

A adopção, por parte do educador, de um modelo curricular concreto facilita, na maior parte das vezes, a organização do dia-a-dia no Jardim de Infância. A escolha, no

entanto, nem sempre é fácil, uma vez que existem diversos modelos curriculares para a educação pré-escolar, conhecidos e postos em prática internacionalmente.

De entre o leque de modelos propostos para a educação pré-escolar, destaca-se o Currículo High-Scope como o que atribui uma importância relevante à organização do dia-a-dia no Jardim de Infância por apresentar, como afirma Formosinho (2006, p.59), uma rotina diária que se estrutura numa sequência invariante de tempos com objectivos educacionais e características próprias.

No quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância, iniciada na década de sessenta por David Weikart, o Currículo High-Scope apresenta-se como um modelo piagetiano de orientação construtivista e cognitivista, visando a manipulação e exploração de novas experiências (Formosinho, 2006, p.54-55). Este modelo apresenta o conceito de “aprendizagem activa”, que é pelos seus defensores definida como a “aprendizagem na qual a criança através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Formosinho, 2006, p.56). Os interesses pessoais da criança, as suas questões, intenções e planos são o caminho que a levam à exploração, manipulação e interacção e que lhe permitirão a compreensão da realidade. Os defensores do modelo acreditam que a criança, em todo este processo, comete erros, quer nas hipóteses quer nas respostas, mas afirmam que são esses erros e o que a criança faz para os corrigir que informam o educador sobre a forma como se processa o pensamento de cada criança. Neste modelo, o trabalho do educador é orientado pelos princípios da “Roda da Aprendizagem” que assentam na “aprendizagem pela acção”, na “interacção adulto-criança”, no “contexto de aprendizagem”, na “rotina diária” e na “avaliação”. São eles que formam o enquadramento da abordagem educativa High-Scope (Hohman & Weikart, 2007, p. 9). Na prática, estes princípios interligam-se de forma consistente e permitem o desenvolvimento de todo o modelo High-Scope, isto é, através da “aprendizagem pela acção”, as crianças vivem experiências directas e imediatas e retiram delas significado através da reflexão, as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. No entanto, esta “aprendizagem pela acção” depende das interacções positivas entre os adultos e as crianças, na qual, os adultos têm a preocupação de dar às crianças um clima psicologicamente protegido e saudável, esforçam-se ainda por serem apoiantes durante as conversas e brincadeiras com as crianças, partilhando o controlo e centrando-se nas suas riquezas e talentos. Além disso,

cabe ao adulto a construção do “contexto de aprendizagem”, organizando e dividindo o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas, de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças. Estas áreas de interesse deverão conter materiais diversificados e facilmente acessíveis a todas as crianças. Para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa. Por fim, a avaliação, que na abordagem High-Scope implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observam as crianças, interagir com elas e planejar com elas recebe toda a energia e atenção do adulto. Todos os momentos são importantes e registados pelo educador (Hohman & Weikart, 2007, pp. 5-9).

Como qualquer outra rotina, também a rotina High-Scope consiste em segmentos de tempo específicos, correspondentes a certas actividades que permitem que as crianças tenham tempo para planejar, para pôr em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem e para descansarem. No entanto, é salientado que no Currículo High-Scope “uma rotina é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de actividades, (...) oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohman & Weikart, 2007, p. 224).

A rotina diária High-Scope apoia as crianças sobre diversas formas: apoia a iniciativa, proporciona uma organização social, promove uma estrutura flexível e apoia os valores do currículo. De modo a tornar esta ideia perceptível, Hohman e Weikart (2007) explicam que a rotina oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia, que, de alguma forma, ainda que pouco rígida, define a maneira como as crianças utilizam as diferentes áreas, bem como o tipo de interacções que estabelece com os colegas e com os adultos durante esses períodos de tempo. No entanto, “não dita pormenores daquilo que as crianças farão durante cada período de actividade” (Hohman & Weikart, 2007, p.224), estando por isso planeada de modo a apoiar a iniciativa da criança, dando-lhe tempo para expressar os seus objectivos e intenções, para seguir com as suas iniciativas e opções de interacção, de materiais e de resolução de problemas.

Por outro lado, ao proporcionar uma estrutura que apoia os acontecimentos e actividades diárias, fornece uma “organização social que cria uma comunidade e prepara o palco para as interacções sociais em desenvolvimento” (Hohman & Weikart,

2007, p. 225). Esta comunidade, designada de “comunidade apoiante”, onde as relações entre adultos e crianças são orientadas pelo “controlo partilhado”, é o que permite que todos os intervenientes tenham um papel activo e que, estando criado um ambiente psicologicamente seguro e com significado, consegue transmitir segurança às crianças, uma vez que sabem o que esperar a cada momento do dia e mantém um equilíbrio entre os limites e liberdades das crianças, além de criar um sentido de pertença a uma comunidade.

A flexibilidade da rotina High-Scope começa na consciência que cada educador tem de que não pode prever com exactidão aquilo que as crianças irão fazer ou dizer ou de que modo as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência. Assim, esta rotina proporcionará às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses e aos adultos a oportunidade de, a cada dia que passa, conhecer melhor cada uma das crianças.

Apoiado na crença de que as crianças aprendem melhor quando seguem os seus próprios interesses e quando constroem a aprendizagem através das experiências pessoais, o modelo dá às crianças a liberdade de sugerirem e aos adultos a possibilidade de porem em prática os valores do currículo, sempre sob o lema “a criança em acção”.

A planificação de uma rotina High-Scope assenta numa sequência de planear-trabalhar-recordar. É construída a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas. Neste sentido, as equipas constroem a rotina diária tendo como base diversos segmentos temporais. O “planear-fazer-rever” é o segmento que inicia a sequência e o mais longo e intenso do dia. Neste bloco, o tempo é tripartido entre o “planear”, o “fazer” e o “rever”. O “planear” permite a cada criança decidir o que vai fazer e partilhar as suas ideias com o adulto. Este último tem um papel fundamental, ele deve observar e ouvir, pedir clarificações e frequentemente registar, de alguma forma, o plano da criança. Esta planificação feita por cada uma das crianças “encoraja-as a ligar os seus interesses com acções intencionais e com um objectivo.” (Hohman & Weikart, 2007, p. 229). De seguida, chega o momento do “fazer”, no qual as crianças começam a concretizar aquilo que planearam, utilizando os materiais e as pessoas apropriadas. A actividade continua até a criança completar os seus planos, ou por outro lado, os modificar. Enquanto as crianças trabalham, os adultos deverão estar atentos, observando e apoiando sempre que for necessário. Por fim, o “rever”, que consiste numa pequena reunião, na qual as

crianças juntamente com o adulto com quem planejaram, partilham e discutem o que fizeram. Este é um momento muito importante, pois “ajuda as crianças a reflectir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias acções” (Hohman & Weikart, 2007, p.229).

Segundo a perspectiva de Hohman e Weikart (2007), o “tempo em pequenos grupos” é outro segmento temporal que permite a construção de uma rotina diária no Jardim de Infância e caracteriza-se por ser um momento em que é o educador quem escolhe os objectivos. Destina-se normalmente à exploração de materiais e à resolução de problemas. Os grupos têm entre cinco a dez crianças e embora seja o educador a escolher os materiais, as crianças têm liberdade para decidir como os querem explorar. O acompanhamento do adulto permite a exploração de vertentes, que as crianças sozinhas não explorariam.

O “tempo em grande grupo” tem como objectivo dar às crianças a noção de comunidade, terem prazer em estarem juntos e a construir um relatório de experiências comuns. São realizadas actividades como cantar, movimento, leitura de histórias e dramatizações.

O “tempo de recreio” é um período dedicado à brincadeira física e barulhenta. Normalmente realizado em espaços exteriores que permitem às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com jogos naturais.

A rotina High-Scope dá muito valor a momentos que designa de “tempo de transição”. São espaços de tempo que separam a mudança de actividade por parte da criança e as viagens de casa para a escola e/ou da escola para casa. Segundo os defensores deste modelo, estes momentos são frequentemente duros para as crianças, uma vez que implicam rupturas com a família, com os amigos ou mesmo com uma actividade que lhes estava a dar prazer. Assim, o valor atribuído por este currículo a estes momentos visa tornar as transições calmas, interessantes e aumentar a qualidade dessas experiências, permitindo que as crianças partilhem informações ou histórias, mostrem um brinquedo que trazem de casa ou um desenho.

As horas das refeições e de descanso são momentos também muito valorizados no Currículo High-Scope. Consideram que são actividades típicas da vida familiar, que por necessidade foram transportadas para os contextos escolares, por isso, as crianças, regra geral, têm hábitos particulares a este respeito. No entanto, acrescentam que ao reconhecermos e respeitarmos os hábitos familiares, o nosso objectivo, nestas

actividades, é assegurar que as crianças continuam a experimentar, tanto quanto possível, a abordagem da aprendizagem pela acção (Hohman & Weikart, 2007, p. 232).

Assim e sintetizando, os tempos de planear-fazer-rever, os tempo em pequeno e em grande grupo, os tempos de exterior e de transição e o tempo de refeição e de descanso, constituem os alicerces da rotina diária High-Scope. Estes “correspondem a um processo ou lugar e não a um conteúdo (...) as crianças realizam diversas actividades ao longo do dia numa variedade de contextos sociais e físicos” (Hohman & Weikart, 2007, p. 232).

Embora os momentos acima descritos funcionem como a base da rotina, Hohman e Weikart (2007) acrescentam que a sequência poderá variar de contexto para contexto e de equipa para equipa, dependendo da dimensão do dia escolar, da hora e da forma como chegam e partem as crianças, da localização do programa e do clima. Cada um destes factores pode afectar as decisões da equipa, contudo, os mesmos autores acrescentam que independentemente da sequência, o fundamental é manter a rotina diária, desde que esta funcione no contexto de cada educador, pois uma rotina diária sequencial, estável, predizível, dá às crianças um sentimento de possuírem algum controlo sobre aquilo que se vai passar a seguir. (...) Esta consciência não só as ajuda a sentirem-se seguras, mas também as certifica de que estão a fazer uma transição de uma parte da rotina para outra e que amanhã haverá outra vez tempo para brincar na areia, ouvir uma história ou andar de baloiço. A natureza cíclica da rotina dá às crianças a oportunidade de dizer “amanhã posso fazer isto outra vez” (Hohman & Weikart, 2007, p. 234).

Outra das vantagens da rotina diária consistente relaciona-se com a facilidade que todos, crianças e adultos, têm em associarem-se ao programa em qualquer altura do dia ou do ano e conseguirem perceber facilmente como o dia funciona. Como referem Hohman e Weikart (2007) é como se a rotina fosse “um guião para uma peça de teatro com um certo número de actos em cada dia”.

O papel do educador no Currículo High-Scope é tido como muito importante e centra-se na criação de situações que desafiem o pensamento actual da criança e, deste modo, provoquem o conflito cognitivo. Assim, e como refere Formosinho (1996, p.73), a criança conseguirá, por si, renovar o seu empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema.

O educador não terá apenas um papel e uma postura, será um misto de activo e passivo, consoante o momento e a necessidade da criança e/ou do grupo. Assim, existem momentos nos quais o educador deverá encorajar as crianças a dizer ou a demonstrar o que querem fazer, ajudando-as a aprender a identificar as próprias opções ao invés de impor as suas actividades ou ideias. A sua presença será fundamental para que a criança se sinta segura e apoiada e seja encorajada sempre que se detecte alguma dificuldade na concretização do seu plano (Hohman, Banet & Waikart, 1984, pp. 85-87). Terá também momentos nos quais será acima de tudo um observador atento a cada uma e a todas as crianças, percebendo onde a sua ausência está a ser mais sentida em determinado momento de modo a aliviar a tensão da criança. Por outro, existirão momentos nos quais se torna pertinente a sua envolvência activa nos jogos e brincadeiras.

Do ponto de vista pedagógico, a vida quotidiana transforma-se num dos grandes recursos educativos para qualquer professor e educador. O quotidiano é encarado como a base da vida e constitui o nosso sentido do tempo, da história e do futuro, tanto pessoal como colectivo (Borrás, 2002, p.186). Assim, é fundamental que os educadores prestem atenção à organização dos “rituais” ou “formas de fazer” e à distribuição dos espaços e do tempo em que se realizam esses rituais (Borrás, 2002, p. 186).

No mesmo sentido, Hohman e Weikart (2007, p.224) acrescentam que a rotina diária oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender e aos adultos a organização do seu tempo com as crianças de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem activa e motivadora. Os momentos deverão ser bem planificados para que todas as actividades sejam proporcionadoras de aprendizagens significativas.

O papel da rotina diária no desenvolvimento da criança tem vindo a ser identificado como fundamental. Segundo Caruso (2008), desde o seu nascimento deverão ser estabelecidos horários para a criança, principalmente no que se refere à higiene (banho), alimentação e sono. As rotinas diárias ensinam à criança a noção de passagem do tempo e o que é esperado acontecer em cada altura do dia e representam segurança. A rotina diária “não deve ser vista como sendo rígida e estática, ela deverá ter uma espinha dorsal, mas com mobilidade” (Caruso, 2008). A flexibilidade nas excepções é importante, contudo, não pode significar a alteração das regras e sempre que existem alterações deverão ser explicadas e se possível acordadas com a criança.

Na mesma linha orientadora do que foi referido anteriormente, Barbosa (2000) afirma que a rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjectividade de todos os que estão submetidos a ela.

Embora as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar façam uma breve anotação sobre o tema, é facto que esta não é muito precisa, isto é, refere a importância da organização consciente do tempo e do espaço, mas não uma abordagem directa entre esses momentos e o desenvolvimento das áreas de conteúdos e o respectivo desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, e tendo como base as linhas orientadoras de Borrás (2002), Hohman e Weikart (2007) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), torna-se pertinente percebermos até que ponto, por um lado é valorizada a rotina diária por parte dos educadores de infância a trabalhar em Jardins de Infância, e por outro, se os momentos que asseguram as necessidades básicas da vida de cada criança (alimentação, higiene, descanso) são aproveitados pedagogicamente por parte dos educadores.

## II– Objectivos

Partindo do pressuposto de que as rotinas diárias são fundamentais para o desenvolvimento das crianças em contexto pré-escolar, impõe-se a necessidade de perceber como os educadores de infância no activo interpretam e vivem as rotinas nos seus contextos de trabalho.

Neste sentido, a questão principal a ser tratada será analisar a importância que é dada pelos educadores à rotina diária no Jardim de Infância e aos momentos que a compõem, extraíndo daí a valorização pedagógica atribuída a cada um desses momentos, nomeadamente aos momentos que respeitam directamente às necessidades básicas das crianças como a higiene e a alimentação.

Assim, com este propósito, será seleccionada ao acaso uma amostra de educadores de infância no activo, que sujeitos a uma entrevista semi-estruturada nos irão dar a conhecer as suas realidades educativas que posteriormente serão analisadas.

Não se pretende fazer uma avaliação/valorização da prática educativa e pedagógica de cada educador, mas, pelo contrário, perceber como organizam os

diferentes momentos que compõem um dia no Jardim de Infância, bem como o sentido que lhes dão.

Pretende-se que este trabalho seja um estudo reflexivo, que permita por um lado uma visão da realidade vivida nos Jardins de Infância nos concelhos de Vouzela e Oliveira de Frades e por outro um despertar para a consciência dos recursos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino. Isto, porque como educador de infância, sentimos, na maior parte das vezes, uma grande necessidade de criarmos materiais diferentes, diversificados e motivadores que se tornam para nós fundamentais para desenvolvermos determinados aspectos. Contudo, esquecemo-nos frequentemente dos recursos existentes nos nossos Jardins de Infância que, mais antigos ou mais recentes, adaptados ou construídos de raiz para esse efeito, possuem os espaços obrigatórios como o refeitório e a casa de banho que, quando aproveitados pedagogicamente, serão recursos tão válidos como os materiais que construímos ou adquiridos propositadamente para atingirmos determinados objectivos.

### III – Metodologia

#### Participantes

Tendo como finalidade a concretização dos objectivos do trabalho, foram entrevistadas 20 educadoras de infância. As docentes exercem a sua profissão em Jardins de Infância da rede pública, nos concelhos de Vouzela e Oliveira de Frades. São oriundas de diferentes escolas de formação, algumas privadas e outras públicas e têm entre 5 a 30 anos de tempo de serviço. A que maioria das educadoras entrevistadas tem entre 11 e 20 anos de serviço, como se verifica no quadro 1. Esse tempo, na maior parte dos casos, está dividido entre Jardins de Infância da rede pública e privado.

**Quadro 1: Distribuição das educadoras em função do tempo de serviço**

Tempo de serviço	0- 10	11 - 20	21 – 30	31 – 40	Mais de 40 anos
Educadoras	25%	60%	15%	0%	0%
%					

Das educadoras entrevistadas, a maior parte fez a sua formação em escolas Jean Piaget, em diversos pontos do país (cf. Quadro 2).

**Quadro 2: Distribuição das educadoras pelas escolas de formação**

Escolas de Formação	Escola Superior de Educação	Jean Piaget	Magistério	Escola Normal de Educadores de infância	ISEC	Paula Frassinetti
Educadoras %	25%	45%	15%	5%	5%	5%

A amostra foi seleccionada ao acaso e condicionada pela disponibilidade dos educadores, do próprio investigador, bem como pelo seu interesse em participar no estudo.

### Instrumento

Para a recolha de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Fernandes (2009), este tipo de entrevista caracteriza-se por uma conversação focada em determinados assuntos, baseando-se num guião de entrevista adaptável, não rígido ou pré-determinado. Fernandes (2009) acrescenta que embora o entrevistador tenha as perguntas previamente preparadas, a maioria das mesmas gerem-se à medida que a entrevista decorre, permitindo ao entrevistador e ao entrevistado a flexibilidade para aprofundar ou confirmar, se necessário. É um tipo de entrevista que pela sua espontaneidade pode possibilitar a recolha de muitos e importantes dados geradores de informação quantitativa e qualitativa (Fernandes, 2009), no entanto, exige que o entrevistador esteja bem informado sobre a temática em investigação, para que consiga colocar as questões relevantes e manter a entrevista sob controlo.

As entrevistas semi-estruturadas realizadas no âmbito desta investigação tiveram a duração de cerca de 15 minutos cada e foram realizadas entre o mês de Novembro de 2008 e o mês de Março de 2009.

O guião da entrevista ou as questões base colocadas aos educadores entrevistados conta com oito questões abertas, sendo as primeiras mais gerais e seguindo-se de outras mais pormenorizadas sobre a prática de cada educador entrevistado: Como organiza o seu dia-a-dia no Jardim de Infância; qual a(s) razão(ões) da arquitectura que adopta; sempre utilizou esta arquitectura e o porquê, dos momentos referidos; destaca algum ou alguns como sendo os mais importantes e/ou fundamentais e porquê; na sua opinião qual o sentido da existência de uma rotina diária no Jardim de Infância; qual o seu papel nos diferentes momentos do dia, nomeadamente na hora da

refeição, do descanso, das idas à cada de banho e arrumação; que hábitos incentiva nesses momentos e caso a educadora não esteja presente nesses momentos tem algumas orientações específicas que dê aos auxiliares de acção educativa no sentido de trabalharem todos em uníssono.

### Procedimento

A investigação foi realizada em três fases. A primeira fase constituiu a fase inicial do trabalho empírico. Nesta fase, elaborámos o guião da entrevista. Nesta primeira fase também contactámos diversos estabelecimentos de educação pré-escolar, de modo a auscultarmos os profissionais disponíveis para fazerem parte da amostra e respectiva marcação de entrevistas.

Na segunda fase, foram realizadas as entrevistas aos sujeitos da amostra, algumas gravadas em áudio e outras registadas em papel, de acordo com a autorização de cada educador. As entrevistas semi-estruturadas consistiram numa situação de interacção entrevistado-entrevistador, nas quais o entrevistador escolheu e preparou os temas/questões, deixou o entrevistado expressar-se de forma espontânea, não limitou o tempo e não discutiu nem argumentou as opiniões.

Na terceira fase, procedemos à transcrição das entrevistas realizadas e gravadas em áudio. De seguida, procedemos à análise dos dados resultantes.

Para analisarmos os dados recolhidos através das entrevistas utilizámos a técnica de análise de conteúdo. Este, é um processo utilizado no dia-a-dia de qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação, tendo, para se tornar numa metodologia de investigação científica, que seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade necessária (Amado, 2000, p. 61). Esta técnica tem sido usada com muita frequência em estudos empíricos na área das ciências humanas e sociais (Vala, 1986, cf., igualmente, Figueira, 2001). É uma técnica de investigação que, segundo Amado (2000, p. 53), “procura arrumar num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações (...) e permite, além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o contexto de produção”. Vala (1986, p. 104) refere-se à análise de conteúdo como a “desmontagem de um discurso e da

produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação.”

Para proceder à análise de conteúdo será necessário percorrer diversas fases preestabelecidas “que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível, ao mesmo tempo que exigem uma total explicitação de todos os seus passos” (Amado, 2000, p. 54). O mesmo autor (Amado, 2000, p. 54) acrescenta que esses passos serão guiados pela preocupação de responder a questões teóricas variadas e formuladas sobre os textos em análise, consoante a natureza do estudo que pretendamos efectuar (natureza estrutural, diferencial e funcional). Assim, será necessário começar por delimitar os objectivos e definir um quadro de referência teórico, seguindo-se a constituição de um corpus e a definição de categorias (Vala, 1986, p.103).

O presente estudo centra-se na análise de ocorrências onde se põe em evidência a regularidade dos fenómenos e/ou das suas características (Amado, 2000, p.54).

Em análise estarão aspectos que remetem para os dados de identificação do educador como o tempo de serviço (em Jardins da rede pública e privados) e a sua escola de formação.

Serão também obtidos dados das concepções dos educadores de infância sobre a rotina diária, sendo analisados a partir das significações pessoais dos educadores relativamente à organização do dia-a-dia no Jardim de Infância e do sentido/significado de rotina.

Deste modo, e para percebemos se são e como são valorizados e aproveitados os diferentes momentos da rotina diária no Jardim de Infância, os resultados obtidos serão num primeiro momento encaixados em duas grandes dimensões: a concepção – o que pensam os educadores e a percepção, que se apresenta dividida em duas sub-dimensões: a percepção ao nível das vivências e a percepção ao nível das interações. Cada uma destas dimensões tem associadas as respectivas categorias e sucessivamente os níveis de categoria. Algumas das categorias foram equacionadas a priori aquando da elaboração do guião da entrevista, no entanto, com o início da análise, outras categorias foram emergindo, constituindo-se, deste modo, algumas categorias a posteriori.

Assim, para a primeira dimensão – a concepção – estão associadas sete categorias: a rotina diária, a pertinência da rotina, a arquitectura do dia, a arquitectura ao longo do ano, as razões da arquitectura fixa e os factores responsáveis pela variação da arquitectura. Consequentemente, foram atribuídos diversos níveis a cada categoria. Os

níveis variam de acordo com a resposta obtida pelos educadores. Deste modo, a rotina diária é definida, quando o educador afirma ter uma rotina diária estruturada; indefinida, quando o educador afirma rege pelo acontecimento do momento; mista quando o educador tem uma rotina definida, mas quando lhe parece pertinente altera-a de acordo com o que possa surgir. A pertinência da rotina pode ser dispensável, quando o educador não considera fundamental a existência da rotina; indispensável, quando o educador considera fundamental a existência da rotina no Jardim de Infância; neutra quando o educador a considera a rotina importante, mas não indispensável. A arquitectura do dia pode ser rígida, quando o educador tem uma rotina definida e não permite que ela seja alterada, independentemente do que possa surgir; variável, quando o educador tem uma rotina definida, mas que permite que esta possa ser alterada sempre que se justifique; mista, quando o educador varia a arquitectura do dia entre rígida e variável, isto é, tem momento do dia em que permite que a arquitectura possa ser variável, mas também momentos que não autoriza que sejam alterados; neutra, quando o educador não apresenta uma resposta que encaixe nos níveis atrás referidos; A arquitectura ao longo do ano apresenta os mesmos níveis de resposta descritos na categoria anterior. A arquitectura fixa pode dever-se à funcionalidade, quando o educador refere que usa sempre a mesma arquitectura porque a considera funcional; ao hábito quando o educador refere que sempre usou esta, pelo que se criou um hábito usá-la, misto, quando o educador a resposta do educador abrange o hábito e a funcionalidade; neutra, quando a resposta a razão da arquitectura fixa não encaixa nos níveis já referidos. A arquitectura variável pode ser em função do grupo, quando o educador adapta a rotina em função do grupo de crianças com que está a trabalhar (número de crianças, se é um grupo homogéneo ou heterogéneo, nível de desenvolvimento do grupo); em função da faixa etária, quando depende unicamente da idade das crianças; em função do local, dependendo se o educador está a trabalhar num Jardim de Infância da rede pública ou privado; misto quando depende de muitos factores como os atrás referidos e outros que possam surgir como as actividades de inglês, ginástica, natação, etc.; neutro quando não depende de nenhum factor em particular e sim da vontade do educador. A organização da arquitectura pode conter actividades livres, actividades dirigidas, higiene, alimentação, recreio, mista quando a organização contém todos os momentos atrás referidos, neutra quando o educador não organiza tendo em atenção nenhum dos momentos atrás mencionados (cf. Quadro 3).

**Quadro 3: Dimensão - Concepção dos educadores sobre rotina diária: o que pensam os educadores sobre a rotina diária no Jardim de Infância**

Dimensão	Categoria	Níveis
Concepção dos educadores sobre rotina diária: o que pensam os educadores sobre a rotina diária no Jardim de Infância	Rotina diária	Definida Indefinida Mista Não responde
	Pertinência da rotina	Dispensável Indispensável Neutra Não responde
	Arquitectura do dia	Rígida Variável Mista Neutra Não responde
	Arquitectura ao longo do tempo	Fixa Variável Mista Neutra Não responde
	Arquitectura fixa devido a	Funcionalidade Hábito Misto Neutro Não responde
	Arquitectura variável em função de	Grupo Faixa etária Local Misto Neutro Não responde
	Organização da Arquitectura	Actividades livres Actividades dirigidas Higiene Alimentação Recreio Misto Neutro Não responde

A segunda dimensão - percepção dos educadores em torno da rotina diária - está dividida em duas sub-dimensões: o que pensam os educadores sobre as vivências e o que pensam os educadores sobre as interações. A primeira sub-dimensão contempla quatro categorias que se definem como o momento indispensável, as vantagens percebidas na utilização das rotinas para o educador, as vantagens percebidas na utilização das rotinas pelas crianças e a valorização dada por cada educador à rotina. Cada uma das dimensões tem diversos níveis, a seguir descritos. O momento indispensável pode conter o acolhimento, momento da manhã quando o educador e as crianças conversam sobre as novidades, fazem a revisão do dia anterior e cantam os “bons dias”; o momento da higiene; a hora das refeições; os momentos de actividades dirigidas; o momento de actividades livres; a ida ao recreio (exterior); a hora do conto;

avaliação do dia quando no final do dia o grupo se reencontra na manta e conversa sobre o dia, como correu; todos, quando o educador considera que todos os momentos atrás referidos são indispensáveis; não tem, quando o educador afirma que não tem um momento que considere indispensável; outro, quando o educador aponta um outro momento como indispensável que não consta da lista atrás referida. As vantagens percebidas na utilização das rotinas para o educador podem ser organização, quando o educador considera que a existência da rotina facilita a organização do dia; conhecimento das crianças, quando o educador considera que a existência da rotina lhe proporciona um conhecimento mais individualizado e detalhado de cada criança; transmissão de conteúdos, quando o educador considera que facilita os ensinamentos que quer transmitir; misto, quando o educador considera que a existência da rotina facilita todos os aspectos atrás mencionados e neutro quando resposta do educador não encaixa nas alíneas atrás referidas, mas também não propões outra vantagem. As vantagens percebidas na utilização das rotinas para a criança podem ser aquisição de noções de tempo e espaço; aquisição de valores; aquisição de regras; facilidade de adaptação; criação de hábitos; estruturação da personalidade; estabilidade; autonomia; misto quando o educador refere mais do que uma vantagem e neutro quando a resposta do educador não encaixa nas alíneas atrás referidas. A valorização da rotina pode não ser importante; pouco importante; importante; bastante importante; muito importante (cf. Quadro 4).

**Quadro 4: Percepção dos educadores em torno da rotina diária – o que pensam os educadores sobre as vivências**

Sub-dimensão	Categoria	Níveis
O que pensam os educadores sobre as vivências	Momento indispensável	Acolhimento (diálogo, preenchimento dos quadros) Higiene Refeições Actividades dirigidas Actividades livres Recreio exterior Hora do conto Avaliação do dia Todos Não tem Não responde Outro
	Vantagens percebidas na utilização das rotinas para o educador	Organização Conhecimento das crianças Transmissão de conteúdos Misto Neutro Não responde

Vantagens percebidas na utilização das rotinas para a criança	Aquisição de noções de tempo e espaço Aquisição de valores Aquisição de regras Facilidade de adaptação Criação de hábitos Estruturação da personalidade Estabilidade Autonomia Misto Neutro Não responde
Valorização da rotina	Não é importante Pouco importante Importante Bastante importante Muito importante Não responde

A segunda sub-dimensão – o que pensam os educadores sobre as interacções - é composta por cinco categorias: papel do educador, acompanhamento das crianças nas necessidades básicas – alimentação, acompanhamento das crianças nas necessidades básicas – higiene, aproveitamento pedagógico dos momentos habitualmente não planificados e orientação dada aos auxiliares de acção educativa. Para a categoria papel do educador estão definidos quatro níveis, podendo ser activo, quando o educador participa activamente nos diferentes momentos; passivo quando o educador se limita a observar; misto quando o papel do educador varia consoante os momentos e os seus objectivos, por exemplo pode brincar com as crianças algumas vezes e noutras estar apenas a observar os seus comportamentos; neutro quando a resposta do educador não se encaixa nos níveis referidos, mas também não cria outro nível. O acompanhamento das crianças nas necessidades básicas como a alimentação e higiene pode ser nunca, por vezes, muitas vezes e sempre. Por fim, no que respeita às orientações dadas aos auxiliares de acção educativa o educador podem ser orientações técnicas quando o educador diz por exemplo que não quer que as crianças falem alto, ou não se levantem enquanto não acabarem de comer; orientações pedagógicas quando, por exemplo incentiva os auxiliares a falarem com as crianças durante a hora de almoço, a dizerem por exemplo que a faca se coloca na mão direita, em vez de dizerem que a faca é da outra mão; misto quando o educador dá orientações técnicas e pedagógicas; neutro quando o educador não revela preocupação nas orientações que dá (cf. Quadro 5). Para todas as categorias há a possibilidade de o educador não ter respondido à questão.

**Quadro 5: Percepção dos educadores em torno da rotina diária – o que pensam os educadores sobre as interacções**

Sub-dimensão	Categoria	Níveis
O que pensam os educadores sobre as interacções	Papel da educadora	Activo Passivo Misto Neutro Não responde
	Acompanhamento das crianças nas necessidades básicas - alimentação	Nunca Por vezes Muitas vezes Sempre Não responde
	Acompanhamento das crianças nas necessidades básicas – higiene	Nunca Por vezes Muitas vezes Sempre Não responde
	Aproveitamento pedagógico dos momentos habitualmente não planificados	Não aproveito Por vezes aproveito Aproveito Aproveito muitas vezes Aproveito sempre Não responde
	Orientações dadas aos auxiliares de acção educativa	Não dá Orientações técnicas Orientações pedagógicas Misto Neutro Não responde

A formulação das grandes categorias já mencionadas anteriormente obedece a seis regras fundamentais, que o investigador deverá ter em linha de conta durante todo o trabalho: a exaustividade, a exclusividade, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, a produtividade e os conteúdos categorizáveis, anunciam-se como as bases de uma correcta formulação de categorias. Deste conjunto de fases resulta um sistema de categorias exaustivo com que se condensam (classificam, catalogam, codificam, distribuem, correlacionam) e apresentam os dados com um sentido cuja validade importará controlar (Amado, 2000, p.58).

Depois de formuladas as categorias e iniciada a fase de interpretação, e para que a objectividade do estudo não se perca, torna-se necessário avaliar se as categorias propostas pelo analista traduzem o “verdadeiro sentido dos dados” e se foram constituídas de um modo tão operacional que outro analista, utilizando as mesmas definições, faria a mesma análise (Amado, 2000, p.58). Por essa razão e de modo a assegurar a veracidade dos resultados, a análise foi testada por peritos na área.

Embora a análise de conteúdo seja um método de investigação que vise uma análise qualitativa, Amado (2000, p.59) diz-nos que será possível mantê-la “na charneira entre o quantitativo (cálculo de frequências e percentagens, em função das

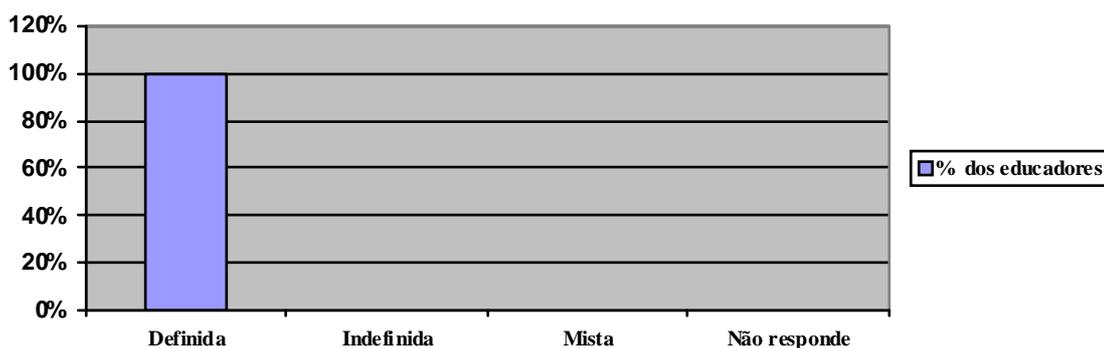
distribuições da amostra e das hipóteses levantadas) e o qualitativo (descrição das características independentemente da sua frequência relativa no texto)”, podendo assegurar-se um equilíbrio entre as duas tendências. Por essa razão, e como o presente trabalho se apresenta como um estudo empírico, fundamentalmente qualitativo numa perspectiva reflexiva, a apresentação dos dados será maioritariamente descritiva, mas acompanhada com dados quantitativos que facilitarão a percepção da tendência dos resultados.

#### IV – Resultados

Os resultados do presente estudo foram obtidos através da análise de conteúdo. A análise centrou-se no registo das ocorrências, pelo que se põe em evidência a regularidade de fenómenos através da moda. Os dados obtidos, durante a análise de conteúdo, foram categorizados, ou seja, classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de modo a reconfigurar o material ao serviço dos objectivos da investigação (Lima, 2008). Cada categoria decorrente da análise de conteúdo das entrevistas originou diversos níveis. Ambos, mutuamente exclusivos. Como já foi referido, foram entrevistadas 20 educadoras de infância, todas do sexo feminino e a trabalharem em Jardins de Infância dos concelhos de Vouzela e de Oliveira de Frades.

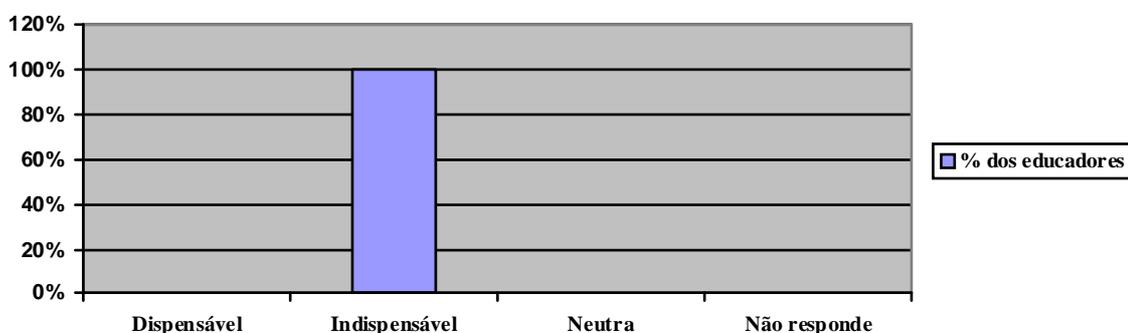
No que se refere à concepção das educadoras de infância sobre a rotina diária, os resultados das entrevistas apresentam-se bastante claros. Assim, todas as educadoras entrevistadas assumem que têm uma rotina diária definida (cf. Gráfico 1), ou seja, têm o seu dia no Jardim de Infância previamente delineado. Quando questionadas sobre a sua concepção de rotina, a resposta foi vaga, hesitante e quase unânime, definindo-se como a sequência diária que o educador utiliza com o seu grupo de crianças e que regra geral se processa da mesma maneira todos os dias.

A rotina definida de cada educadora contempla diferentes momentos, organizados de modo a satisfazer as necessidades biológicas das crianças, bem como os momentos de actividades intencionalmente programadas e as actividades livres.



**Gráfico 1: orientação dos educadores na rotina diária**

A totalidade dos educadores entrevistados, 100%, assume que a utilização de uma rotina diária no Jardim de Infância é indispensável (cf. Gráfico 2). Independente de outras vantagens que possam atribuir à sua utilização para eles próprios ou para as crianças, todos consideram que uma organização coerente do dia no Jardim de Infância é a única forma de conseguirem atingir os objectivos a que se propõem, até porque os grupos são muitas vezes grandes e se não houver regras bem definidas torna-se impossível o trabalho pedagógico.



**Gráfico 2: pertinência da rotina diária para os educadores entrevistados**

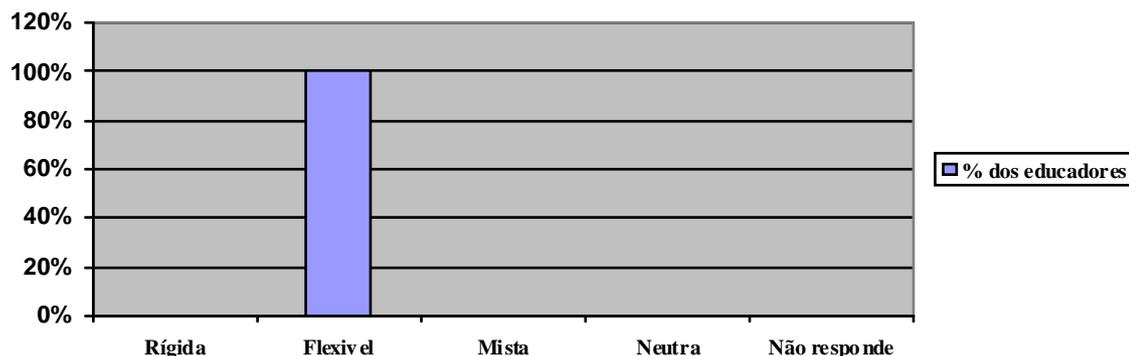
Na rotina do dia-a-dia, e à semelhança dos resultados atrás expostos, todas as educadoras entrevistadas assumem uma certa flexibilidade na arquitectura do dia, isto é, a rotina está definida e é indispensável, contudo, existem dias e momentos em que por diversas razões (como as actividades extra-curriculares, uma visita, um aniversário, o simples facto de uma criança trazer um objecto ou um tema novo para o Jardim de

infância, ou o facto de as crianças se interessarem por uma actividade e a prolongarem por mais tempo, entre muitos outros motivos) poderão sofrer ligeiras alterações que não alteram o todo da arquitectura, mas também não deixam que a arquitectura do educador seja rígida e inflexível (cf. Gráfico 3). Na maior parte dos casos, o dia lectivo<sup>1</sup> inicia-se com o acolhimento que é um momento de grande grupo, onde as crianças e o educador partilham ideias, contam as novidades, fazem a revisão do dia anterior, preenchem os quadros do tempo e das presenças, vêem o calendário, cantam os “bons dias” e projectam o dia. Seguem-se as actividades dirigidas que são as planificadas pelo educador de acordo com as Orientações Curriculares e depois um momento de actividades livres. De seguida, as crianças vão à casa de banho e vão almoçar. Depois do almoço algumas educadoras fazem a hora do conto ou terminam actividades iniciadas na parte da manhã. Como a maior parte dos grupos é heterogéneo, muitas educadoras aproveitam este momento para fazerem um trabalho mais individualizado com o grupo dos cinco anos. Antes do lanche, reúnem-se novamente as crianças na manta onde é feita uma reflexão que antecede a avaliação do dia. A variação da arquitectura não se revelou significativa, isto é, o que varia é por exemplo a hora do conto, se é feita à tarde ou de manhã ou se depois do acolhimento fazem actividades livres ou dirigidas. Esta variabilidade foi experimentada pelas educadoras que optam por essa arquitectura por, no ano lectivo em que foram entrevistadas, ser a que melhor se adaptava ao grupo em questão.

Na organização das actividades dirigidas, a variabilidade é mais significativa, isto é, algumas das educadoras entrevistadas dedicam um dia por semana a cada uma das áreas de conteúdo propostas pelas orientações curriculares, para se assegurarem que não dedicam mais tempo a umas áreas em detrimento de outras. Outras educadoras fazem planificações por tema, isto é, se prevêem explorar o corpo humano durante uma semana, as actividades dirigidas são programas de modo a trabalhar o tema nas suas diferentes vertentes com actividades que promovam os objectivos assinalados nas Orientações Curriculares. Outras, ainda, planificam por projecto, ou seja, decidem com o grupo trabalhar num projecto e ao longo do ano organizam as actividades de modo a concretizarem esse projecto.

---

<sup>1</sup> Considera-se dia lectivo o espaço de tempo que as crianças passam com o educador, uma vez que na generalidade as crianças chegam ao Jardim de Infância antes do horário de entrada do educador e saem depois do educador ter terminado o seu dia. Nos momentos em que o educador não está, incluindo a hora de almoço das crianças é assegurado pela Componente de Apoio à Família.



**Gráfico 3: arquitetura do dia**

Ao longo do tempo de serviço, 75% das educadoras entrevistadas assumem que não usaram sempre a arquitetura que utilizam neste momento. As variações devem-se em todos os casos a um conjunto de factores como o grupo de crianças, o local onde estão a trabalhar e as faixas etárias. De modo mais elucidativo, foi-nos explicado pelas educadoras entrevistadas que um dos grandes condicionantes para a escolha da arquitetura é o tamanho e o tipo de grupo, isto é, o número de crianças que compõem o grupo e se ele é heterogéneo ou homogéneo.

Um factor também referido pelas educadoras é o nível de desenvolvimento das crianças, isto é, se todas as crianças estão no mesmo nível de desenvolvimento, se existem crianças com necessidades educativas especiais e o conhecimento e aplicação ou não das regras na sala de aula, são apontados como pertinentes para organização da arquitetura.

Outro dos factores, embora não referido pelas 75% das educadoras, é o facto de partilharem ideias e práticas com colegas. Nessa partilha vão surgindo novas ideias que as educadoras experimentam e quando o resultado é positivo, alteram a arquitetura. A ideia de que a arquitetura do dia só é definida depois de se conhecer o grupo e na maior parte dos casos chega a ser definida com o grupo foi unânime para as educadoras que assumem uma arquitetura flexível (cf. Gráficos 4 e 5).

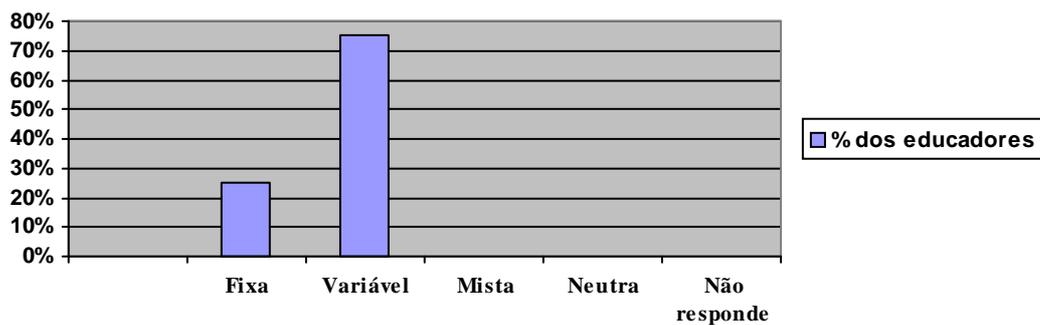


Gráfico 4: arquitectura ao longo do tempo de serviço

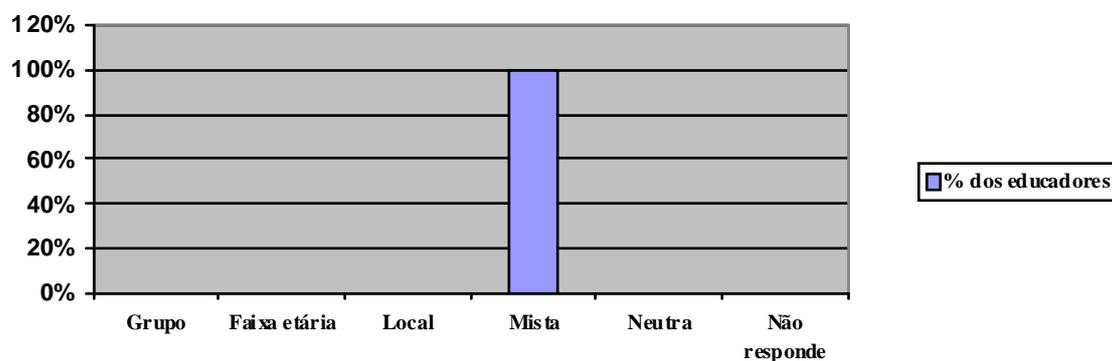
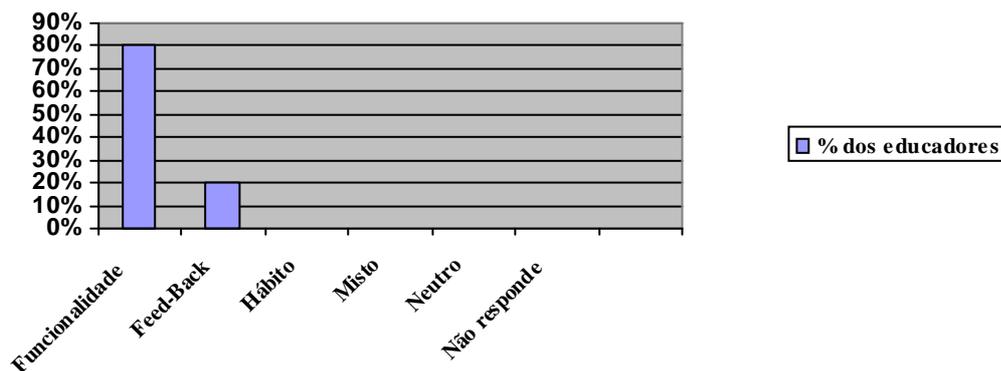


Gráfico 5: razões da variação da arquitectura ao longo do tempo

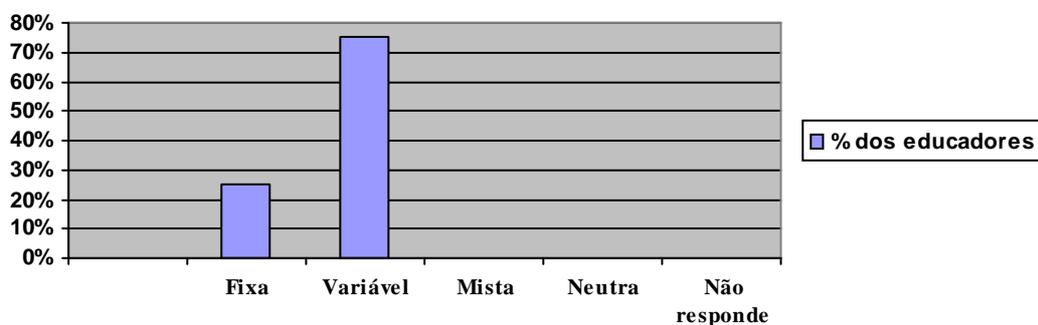
De acordo com os dados obtidos, 25% dos educadores entrevistados referem terem usado sempre a mesma arquitectura desde o primeiro ano de serviço. Nestes casos, a funcionalidade da arquitectura foi o aspecto mais apontado pelas educadoras de modo a justificar o facto de nunca terem alterado a arquitectura. Também o facto de sentirem que a arquitectura que adoptam lhes dá um *feedback* imediato foi apontado como justificação para a arquitectura fixa (cf. Gráfico 6).

Relativamente a este ponto, pode referir-se que as educadoras que afirmaram terem usado sempre o mesmo modelo de arquitectura, trabalharam desde o seu início de carreira em Jardins de Infância da rede pública que independentemente da sua localização têm tanto os horários de almoço, como o horário lectivo da educadora semelhante, se não mesmo igual, em todos os anos lectivos.



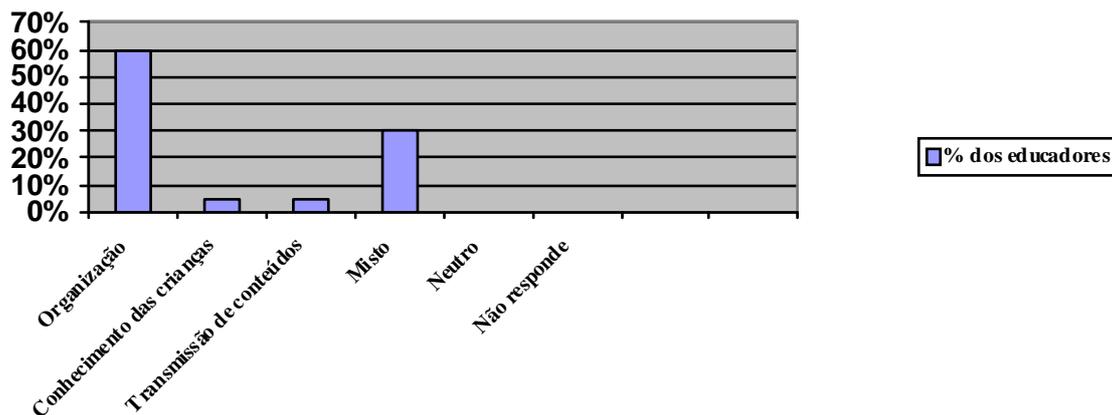
**Gráfico 6: razões da arquitectura fixa ao longo do tempo**

No que respeita à organização da arquitectura, a totalidade dos entrevistados, 100%, assume ter um misto de actividades livres, actividades dirigidas, momentos de higiene e de alimentação (cf. Gráfico 7). A maioria assume que não dispensa o momento do acolhimento, por ser um espaço de tempo onde as crianças se revelam, onde desabafam, onde os educadores conseguem perceber se os conteúdos foram ou não adquiridos.



**Gráfico 7: organização do dia-a-dia no Jardim de Infância**

Toda as educadoras assumem que a existência da rotina diária no Jardim de Infância traz imensas vantagens para o educador e para as crianças. A maior parte das educadoras entrevistadas, 60%, apontam a organização como a maior vantagem para a educadora, 5% apontam o conhecimento das crianças, outros 5% apontam a transmissão de conteúdos e os restantes 30% assumem que a vantagem é um misto de diversos factores como a organização, a transmissão de conteúdos, o conhecimento das crianças e a aquisição de regras (cf. Gráfico 8).



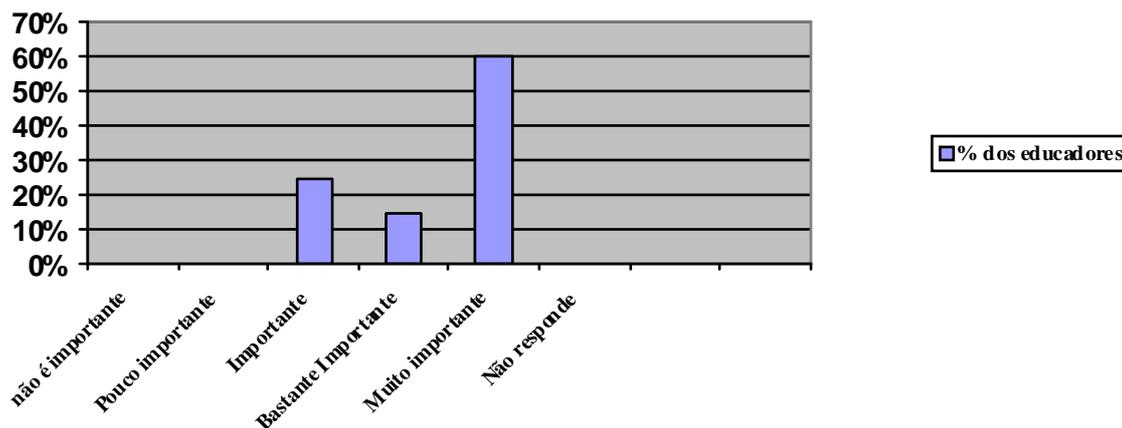
**Gráfico 8: Vantagens percebidas na utilização das rotinas para o educador**

Para as crianças, os educadores dizem que as vantagens da rotina diária são múltiplas, não conseguindo definir apenas uma, pelo que os educadores, na maior parte dos casos, apontam mais do que uma vantagem, pode destacar-se a aquisição de noções de tempo e de espaço como a mais referida pelos educadores entrevistados e no sentido oposto a estruturação da personalidade foi a menos referida. No entanto, será importante registar que as vantagens foram sugeridas autonomamente pelos educadores entrevistados e não sugeridas pelo entrevistador.

**Quadro 6: Vantagens percebidas na utilização das rotinas, para as crianças**

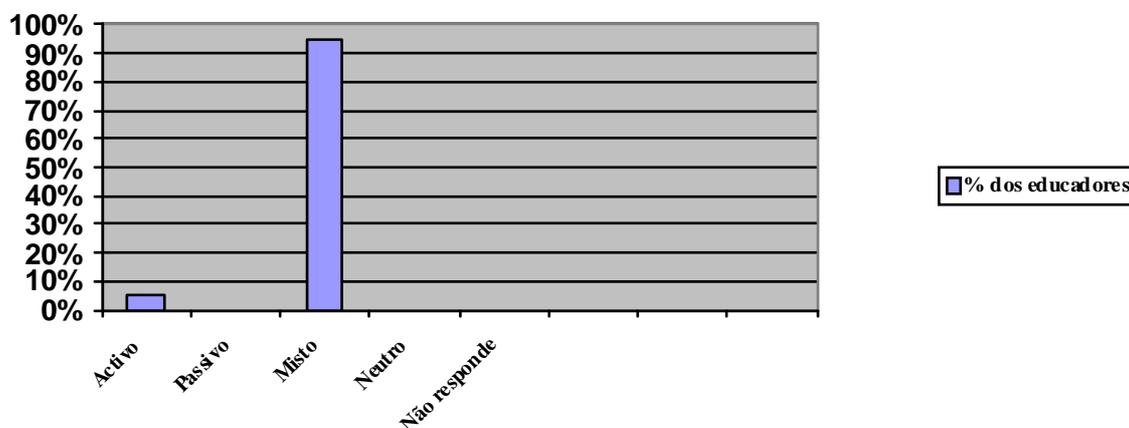
Vantagens	Número de Educadores que apontam a vantagem
Aquisição de noções de tempo e espaço	11
Aquisição de valores	8
Aquisição de regras	12
Facilidade de adaptação	2
Criação de hábitos	10
Estruturação da personalidade	1
Estabilidade	8
Autonomia	9

Assim, é notório e perceptível que as educadoras valorizem a rotina, no entanto, o valor dado por elas varia entre o importante e o muito importante, como se verifica no Gráfico 9.



**Gráfico 9: Valorização da rotina pelos educadores**

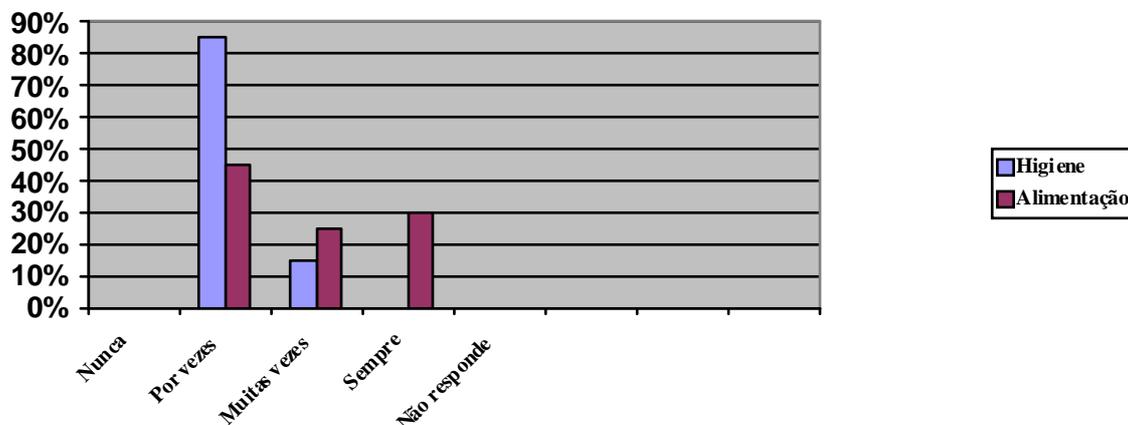
Quanto ao papel da educadora nos diferentes momentos da rotina diária, 95% das entrevistadas deram respostas do tipo misto, isto é, dependendo do momento, do que a educadora pretende dele, do período do ano lectivo, o seu papel poderá ser activo ou passivo. Os restantes 5% referem-se às educadoras que assumem ter sempre um papel activo junto das crianças (cf. Gráfico 10).



**Gráfico 10: Papel da educadora**

No que respeita ao acompanhamento das crianças nas necessidades básicas como a alimentação e a higiene, verificamos que na maior parte das vezes ele é realizado e acompanhado pelas auxiliares de acção educativa. No entanto, todas as educadoras assumiram que pelo menos uma vez no ano lectivo o fizeram, sendo mais

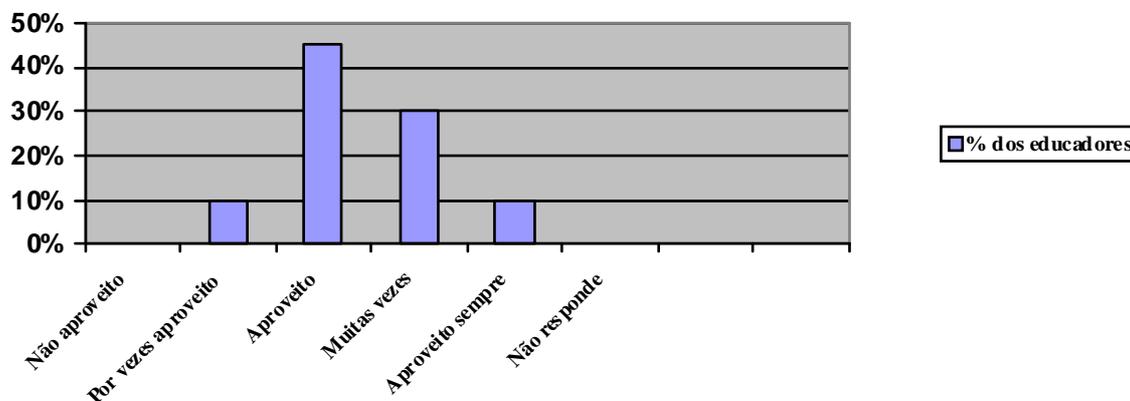
frequente esse acompanhamento na hora de almoço do que nas idas à casa de banho (cf. Gráfico 11).



**Gráfico 11: Acompanhamento das crianças nas necessidades básicas**

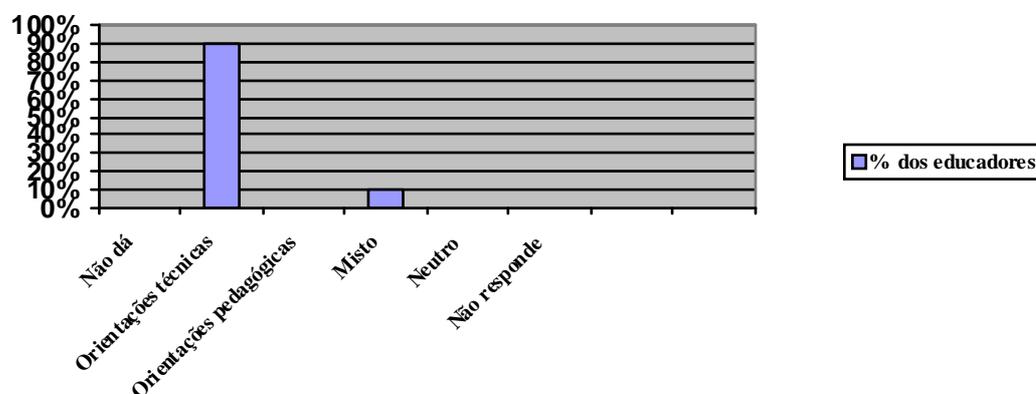
Quanto ao aproveitamento pedagógico dos momentos habitualmente não planificados, os resultados dizem-nos que todas as educadoras os aproveitam, embora a frequência com que os aproveitam varie entre “por vezes” e “sempre” (cf. Gráfico 12). É de assinalar que os momentos não planificados a que as educadoras entrevistadas se referiram são a situações como uma criança mostrar um objecto (brinquedo, livro) que trouxe de casa, uma visita inesperada no Jardim de Infância, um tema que foi lançado por uma criança e que o grupo começa a conversar sobre ele, entre outros deste género, nunca relacionaram os momentos não planificados com a ida à casa de banho ou a hora da sesta. Contudo, referem que sempre que aproveitam os momentos não planificados atrás referidos, as educadoras assumem ter objectivos pedagógicos, isto é, conseguem colocar uma intenção pedagógica nesses momentos, por exemplo, quando uma criança traz um brinquedo de casa, as educadoras, geralmente no momento do acolhimento, autorizam a apresentação desse brinquedo ao grupo de crianças e em conjunto, exploram-no, por exemplo, quanto a cores, forma, associação com outros objectos, entre outros aspectos que possam ser sugeridos pelas crianças ou pela educadora nesse momento. As educadoras assumem que, regra geral, esses momentos são importantes e significativos no desenvolvimento da comunicação oral, pois as crianças são, indirectamente, incentivadas a expor as suas ideias e a comunicar com o grupo, o que implica entre outros aspectos o respeito pelo outro e o esperar pela sua vez. Noutros

casos, esses momentos são de tal modo aproveitados e trabalhados que originam um projecto de trabalho para o ano lectivo ou para o mês ou semana.



**Gráfico 12: Aproveitamento pedagógico dos momentos habitualmente não planificados**

Uma vez que na maioria dos casos os educadores afirmaram não estar presentes nas idas à casa de banho e na hora de almoço, e que nesses períodos de tempo as crianças são acompanhadas por auxiliares de acção educativa e por auxiliares da componente de apoio à família, respectivamente, as educadoras foram questionadas sobre as orientações que deixam, ou não, a esses profissionais. A resposta foi quase unânime, com a afirmação que as orientações são de cariz técnico, sendo a preocupação predominante as regras, como o sentar correctamente à mesa, não falar com a boca cheia, não deitar comida para o chão, não fazer as necessidades no chão e não andar a correr na casa de banho nem no refeitório (cf. Gráfico 13).



**Gráfico 13: Orientações dadas aos colaboradores**

## V – Discussão

Através dos resultados apresentados, conseguimos nos aperceber que há uma grande uniformidade em alguns pontos pertinentes do estudo, nomeadamente, na existência de uma rotina diária que orienta o trabalho do educador e na pertinência dessa mesma rotina para os educadores. Esta uniformidade leva-nos a constatar que os educadores reconhecem a importância da estabilidade e da regularidade nas actividades diárias das crianças, o que vem ao encontro do que refere McGurk (1990) ao dizer que muitos estudos têm revelado que as crianças que experimentam muitas alterações nos seus prestadores de cuidados ou nas rotinas dos seus cuidados desenvolvem-se menos que as crianças expostas a cuidados estáveis, em áreas como a linguística e as competências sociais.

O presente estudo permitiu-nos também perceber a existência de um padrão (estrutura) na organização do dia, sendo as variações pouco significativas, por se referirem apenas aos horários em que são abordados, pois os momentos repetem-se frequentemente. Embora nenhuma das educadoras entrevistadas tenha assumido que segue este ou aquele modelo de educação pré-escolar, os momentos do dia e a forma como o organizam assemelha-se à apresentada pelo currículo High-Scope.

Assim, poderemos referir, a partir da análise dos conteúdos, que há uma homogeneidade na organização do dia-a-dia no Jardim de Infância e que a forma como o organizam vai ao encontro do modelo proposto por Hohman, Banet e Weitart (1984).

Foi também unânime a afirmação de que embora a rotina esteja definida e a sua arquitectura siga diariamente determinados momentos, existe uma flexibilidade intrínseca que permite ao educador reagir às contrariedades (positivas ou negativas) que possam surgir. A ideia da flexibilidade na rotina também nos é deixada pelo currículo High-Scope e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (MEC, 1997).

A adaptabilidade da rotina ao grupo de crianças e ao local onde estão a trabalhar, defendida pela maioria dos educadores entrevistados, leva-nos a concluir que os educadores não se limitam a impor a arquitectura com a qual se identificam, mas a moldá-la de modo a proporcionar ao grupo de crianças a oportunidade de viver novas experiências e de lhes dar a possibilidade de explorar, tomar iniciativa e de se organizar no tempo e no espaço.

As vantagens da rotina diária, quer para as crianças quer para o educador, vêm na sua totalidade ao encontro do que registámos no enquadramento conceptual deste trabalho. Assim, poderemos inferir que os educadores entrevistados têm consciência das potencialidades da rotina diária no desenvolvimento das crianças, embora nunca ao longo das entrevistas os tenham relacionado directamente, por exemplo, com as áreas de conteúdo propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Isto é, os educadores entrevistados assumiram a importância, por exemplo, do momento do acolhimento onde referiram que é um momento onde se conseguem conhecer as crianças, perceber se os conteúdos foram adquiridos e também um momento de partilha e de diálogo entre as crianças e entre estas e a educadora, no entanto, as referências a estes momentos não são relacionadas com as áreas de conteúdo, isto é, não são pensadas como respondendo aos objectivos propostos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (MEC, 1997).

Quanto ao papel do educador nos diferentes momentos do dia-a-dia no Jardim de Infância, os resultados também foram os esperados, isto é, os educadores assumiram que o seu papel não é estático, ou seja, por vezes adoptam uma figura que observa, avalia, mas que ao mesmo tempo está sempre pronto a ajudar e a apoiar sem retirar à criança o seu tempo e as suas tentativas de resolução de problemas, mas também interage e brinca com todas e com cada uma individualmente.

No que respeita ao acompanhamento das crianças nas suas necessidades básicas como a alimentação e a higiene e o aproveitamento desses momentos para exploração de conteúdos, os resultados ficaram aquém dos esperados. Os resultados revelaram que estes são momentos nos quais os educadores raramente estão presentes, embora a hora da refeição conte com mais frequência com a presença da educadora.

A maioria das educadoras entrevistadas assume que por vezes acompanha as suas crianças à casa de banho, principalmente no início do ano lectivo e os mais pequenos, que precisam de ajuda. O mesmo foi referido para o momento do almoço, mas embora esta hora coincida com a hora de almoço dos educadores, quase todos acompanham o grupo ao refeitório e por vezes ficam até terminarem a sopa. Por outro lado, os educadores que estão em Jardins de Infância longe de casa optam por passar este momento com as crianças referindo que aproveitam o almoço para conversar com elas. O desenvolvimento da autonomia é apontado como o factor que leva os educadores a não participarem nestes momentos, referindo a importância das crianças se

começarem a desembaraçar sozinhas, um factor relevante e que vem ao encontro dos objectivos da educação pré-escolar e muito valorizado na obra de Piaget e no Currículo High-Scope.

Da entrevista, à excepção de 10% das educadoras, que afirmam colocar a mesa para o almoço com as crianças e referem aproveitar esse momento para explorar noções matemáticas, valores, conhecimento das cores, entre outros conteúdos, as restantes educadoras entrevistadas não revelaram grande valorização destes momentos, quer da higiene, quer da alimentação, sendo as suas orientações, para estes espaço de tempo obrigatórios, mais técnicas e relacionadas com as regras, como o não falar alto, não falar de boca cheia, estar sentado direito à mesa e não correr. Verificámos ainda que apenas em 10% dos Jardins de Infância as crianças lavam os dentes, independentemente das condições físicas dos estabelecimentos.

Assim, e depois de explorarmos os resultados das entrevistas, realçando a preocupação com o desenvolvimento da autonomia das crianças, partilhada por todos os educadores, impõe-se uma reflexão mais profunda sobre os espaços do Jardim de Infância e as respectivas potencialidades desses espaços e actividades desenvolvimentais possíveis. Ou seja, embora seja notória a consciência da importância e das potencialidades das rotinas, embora exista uma arquitectura que varia de acordo com o grupo de crianças e que é flexível ao longo do dia, os momentos mais valorizados dessa mesma arquitectura são as actividades dirigidas, que seguem uma planificação anual, mensal, semanal ou diária e que têm por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (MEC, 1997), propostas pelo Ministério da Educação. Assim, e não menosprezando o valor e a importância dessas actividades, verifica-se que não são aproveitados, na maioria dos casos, os recursos oferecidos pelo Jardim de Infância, isto é, os espaços como o refeitório, a casa de banho e até mesmo os cantinhos da sala onde são realizadas as actividades livres, não são usados na maioria dos casos como recursos educativos, sendo essas actividades dirigidas realizadas sempre na manta e esses espaços para as refeições, higiene e actividades livres, respectivamente.

Os resultados apresentados levam-nos a concluir que não conseguimos concretizar o objectivo a que nos propusemos no início deste trabalho pelo que também não foram superadas as expectativas na sua totalidade.

Contudo, estes resultados obrigam-nos a interrogarmo-nos e reflectir sobre uma série de aspectos, por exemplo, sobre a separação entre a casa e a escola, isto é, será que

os educadores não valorizam os momentos da ida à casa de banho e da refeição por considerarem que esses são momentos que devem ser trabalhados em casa com os pais e com a família e não na escola? Será que os resultados se devem ao facto do horário de almoço dos educadores coincidir com o das crianças? Estarão relacionadas com o horário lectivo do educador? Será que há algum constrangimento por parte dos educadores em colocarem nos seus planos de trabalho uma valorização ou a descrição de actividades realizadas na casa de banho e no refeitório? Ou será porque a literatura existente, alusiva às rotinas na educação pré-escolar, não é muito clara ou explícita sobre a valorização pedagógica destes espaços e momentos?

Uma vez que os resultados da investigação revelaram que os momentos da rotina diária que são dedicados ao cumprimento das necessidades básicas das crianças não são valorizados, e a revisão bibliográfica sobre esta temática é muito escassa, torna-se pertinente reflectir sobre as potencialidades dos espaços como o refeitório e a casa de banho, enquanto espaços educativos e pedagógicos e igualmente promotores de aprendizagem como a sala de aula. Neste sentido, consideramos pertinente a criação de um guia de actividades que se apresente como um conjunto de propostas de actividades pensadas para esses espaços e que aliem as áreas de conteúdo propostas pelo Ministério da Educação, o desenvolvimento das crianças e os momentos diários obrigatórios, inevitáveis, como a higiene, a alimentação, a sesta e a organização das entradas e saídas da sala. Além disso, poderão surgir actividades para as quais os recursos materiais estão presentes em qualquer estabelecimento de ensino, conseguindo, deste modo, desenvolver temas e conteúdos associando-os à realidade de cada contexto e pondo-os em prática no dia-a-dia. Estas actividades poderão ser vistas como linhas orientadoras e como possibilidade de reflexão sobre as potencialidades inerentes a cada estabelecimento de ensino, bem como a momentos obrigatórios na rotina diária, onde se insere a hora de almoço e a higiene (cf. Anexo 1).

## VI – Conclusões

Após a análise de conteúdo e a respectiva reflexão em torno dos resultados, concluímos que os educadores valorizam a existência da rotina e têm consciência das suas vantagens no desenvolvimento das crianças, nomeadamente no desenvolvimento

da autonomia, o que vem reforçar as anotações deixadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Currículo High-Scope, bem como o reforço da ideia de Barbosa (2000), que considera que a rotina emerge como o núcleo central em que operam as pedagogias no Jardim de Infância.

No entanto, e no seguimento desta ideia, sentimos a frágil valorização, quase geral, dos momentos que respeitam as necessidades básicas da criança como a higiene e a alimentação, e já não fazemos referência à sesta, uma vez que nos Jardins de Infância públicos, independentemente da idade das crianças, este momento não é contemplado. Estes períodos de tempo, com a duração, na generalidade, estritamente necessária para cumprir essas necessidades, existem por razões biológicas que os educadores respeitam, mas não lhes atribuem qualquer valor pedagógico e também não revelam reflexão sobre essa possibilidade. A ausência de valorização destes momentos foi também verificada nas obras consultadas.

Por outro lado, concluímos a existência de um cuidado rigoroso com a planificação das actividades dirigidas, independentemente de as planificações serem diárias, semanais ou mensais. Contudo, verifica-se que os educadores entrevistados não se preocupam simplesmente em planificar, mas sim em fazê-lo de modo a irem ao encontro das áreas de conteúdos e objectivos propostos pelo Ministério da Educação através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997).

De referir, ainda, que a realização deste trabalho decorreu com algumas dificuldades, nomeadamente no que respeita à disponibilidade do entrevistador, mas, acima de tudo, dos entrevistados que estando a trabalhar nos estabelecimentos de educação da rede pública, têm uma carga horária mais reduzida, o que dificultou, em alguns casos, a coordenação dos horários para a realização das entrevistas. Os resultados que fomos obtendo ao longo das entrevistas realizadas, fizeram-nos reflectir acerca da utilidade das mesmas, isto é, apercebemo-nos ao fim de realizadas 20 entrevistas que os resultados obtidos não respondiam à questão inicial, e que também não traziam dados novos ou relevantes para a conclusão do trabalho. Neste sentido, optámos por suspender a realização de entrevistas e utilizar os dados obtidos naquelas que foram realizadas.

O objectivo inicial da realização das entrevistas era perceber de que modo os educadores de infância valorizam e aproveitam os diferentes momentos da rotina diária. Tal não foi, na sua plenitude, possível ou conseguido, pelo que os resultados apresentados estão aquém das nossas expectativas e do esperado. Os resultados obtidos

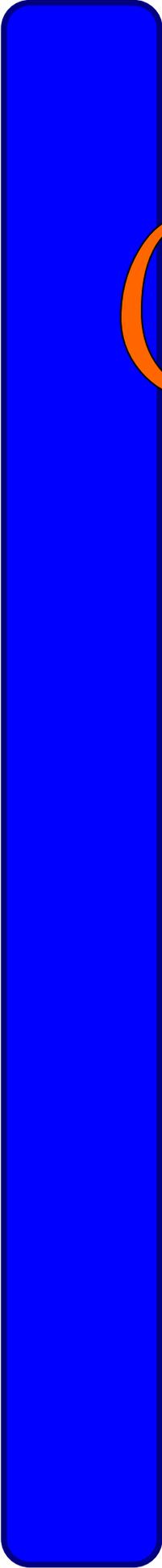
foram os resultados possíveis, pese embora não respondam directamente ao objectivo inicial.

Outro dos obstáculos à realização deste trabalho foi a bibliografia existente, ou melhor, inexistente, sobre esta temática que se revelou muito escassa, bem como os estudos efectuados em torno do tema, o que dificultou a possibilidade de fazer comparações mais rigorosas com os resultados obtidos.

No entanto, a realização deste trabalho, nomeadamente as entrevistas realizadas às educadoras de diversos Jardins de Infância, permitiu, por um lado o conhecimento do funcionamento dos Jardins de Infância públicos e por outro uma reflexão sobre a prática dos educadores. Ainda que sem o intuito de avaliar, a descrição feita pelos participantes possibilitou uma reflexão em torno da nossa própria prática pedagógica. Também poderão ser analisadas outras amostras, maiores, provenientes de outros concelhos, que poderão confirmar ou não os resultados obtidos no presente estudo.

Assim, este trabalho possibilitou uma reflexão em torno dos momentos que são valorizados no Jardim de Infância e depois de comparadas as potencialidades desses momentos tão utilizados com outros menos utilizados, surgiu a necessidade de construir um guia de actividades dedicado aos espaços e momentos obrigatórios da rotina diária, que poderá ser uma mais-valia para a prática pedagógica dos educadores de infância (cf. Anexo 1). Não se trata de uma tarefa acabada, fechada. Conscientes de tarefa em aberto, pretende, nesta primeira abordagem, sensibilizar os educadores para as virtualidades da aprendizagem autêntica, em contextos reais.

Além de poder vir a ser uma mais-valia para a prática pedagógica dos educadores de infância, o guia de actividades proposto neste trabalho (cf. Anexo 1) poderá constituir um instrumento de investigação, pois poderá ser posto em prática e posteriormente avaliada a sua funcionalidade no dia-a-dia dos Jardins de Infância. Neste sentido, o referido guia de actividades poderá, ainda, ser apresentado junto dos agrupamentos de escolas bem como junto do Ministério da Educação, como forma de o disseminar.



# Guia de Actividades

## **Actividades para:**

Organização de entradas e saídas · Refeitório

Casa de Banho · Hora da sesta

Carla Marisa Ferreira Santos

## Nota de Apresentação

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), propostas pelo Ministério da Educação, regem-se pela ideia que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. É através da acção que a criança desenvolve o seu pensamento e a sua compreensão do mundo.

Na sequência de tese de mestrado “O dia-a-dia no Jardim de Infância – importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina” e sob o pressuposto que referimos, surge a necessidade da valorização de momentos e espaços obrigatórios na rotina diária do Jardim de Infância que, geralmente, se limitam a responder às necessidades biológicas das crianças. São espaços quase nunca utilizados pedagogicamente, mas que, quando devidamente aproveitados, poderão constituir um óptimo recurso educativo.

Neste sentido, o guia de actividades que a seguir apresentamos tem como finalidade a reflexão da prática do dia-a-dia e o inventário de um conjunto de actividades possíveis de realizar no refeitório, na casa de banho, na hora da sesta ou na organização das entradas e saídas. Actividades deliberadamente desenvolvimentais. Sem necessidade de recursos materiais especiais, as actividades que a seguir apresentamos vão ao encontro das áreas de conteúdo propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, permitindo, deste modo, que se cumpram os objectivos a que a educação pré-escolar se propõe.

Com a certeza de que esta é uma tarefa aberta e inacabada, fica o convite para que o leitor acrescente as actividades que lhe pareçam relevantes.

## Índice

Organização de Entradas e saídas .....	4
Refeitório .....	16
Casa de Banho .....	38
Hora da Sesta .....	54
Nota final .....	66

Organização  
das entradas  
e saídas



A organização é um aspecto fundamental no dia-a-dia no Jardim de Infância. Não só no que se refere às actividades programadas pelo educador, como às horas das refeições e da sesta, mas também na organização das entradas e saídas da sala.

O número, muitas vezes elevado, de crianças a frequentar a sala exige do educador uma atenção redobrada aquando das entradas e saídas em grupo da sala ou de outros espaços comuns. Regra geral, o educador opta pela formação do tradicional “comboio” que proporciona uma organização coerente livrando estes momentos de riscos maiores como quedas ou empurrões. “Não se pode correr”, “não empurrem” ou “segurem a bata do menino da frente” são as frases mais ouvidas e/ou utilizadas nestes momentos.

Embora sejam muitas vezes considerados como momentos rotineiros, que apenas têm um objectivo prático, quando devidamente aproveitados, poderão ter um elevado valor pedagógico.



## O comboio tradicional

Pedir às crianças que façam uma fila, umas atrás das outras. Alertar para os cuidados com os colegas, pedindo que não se empurrem.

A este comboio tradicional o educador poderá criar novas variantes:

- ☺ fazer um comboio por alturas, do mais alto para o mais baixo ou vice-versa;
- ☺ por meses do ano, iniciando o comboio com a criança que faz anos em Janeiro ou Dezembro (podendo ainda explorar o dia);
- ☺ por idades;
- ☺ por iniciais, dos nomes, ou por alguma "alcunha" ou nome de coisa, estipulado ou pensado, no momento
- ☺ .....

## Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social

- ☞ Favorece a interiorização de valores cívicos;
- ☞ Capacita para a resolução de problemas da vida;
- ☞ Promove a socialização;
- ☞ Favorece o desenvolvimento da identidade;
- ☞ Favorece a educação para a cidadania;



### Área de Expressão e comunicação

- ☞ Promove a descoberta de si e do outro;
- ☞ Promove o controlo motor;
- ☞ Apropriação das diferentes funções da linguagem;
- ☞ Promove a capacidade de seriação e de ordenação;
- ☞ Promove o desenvolvimento da noção de espaço;

### Área de conhecimento do mundo

- ☞ Promove a construção de conceitos, de várias ordens, de várias áreas
- ☞ Desenvolve o conhecimento do meio em que vive;



## Comboio " dois-a-dois "

Pedir às crianças que escolham um par, e assim farão pequenos conjuntos de dois elementos. O educador poderá intervir na escolha do par, fazendo várias sugestões:

- ✎ Escolher um colega mais alto (ou baixo);
- ✎ Escolher um colega com a mesma cor (ou cor diferente) de olhos/cabelo;
- ✎ Escolher um colega da mesma idade (mais novo ou mais velho);
- ✎ Escolher um colega que more na mesma (ou diferente) rua/aldeia/vila;

### Mapa de Conteúdos

#### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Favorece a interiorização de valores cívicos;
- ✎ Capacita para a resolução de problemas da vida;
- ✎ Promove a socialização;
- ✎ Favorece o desenvolvimento da identidade;
- ✎ Favorece a educação para a cidadania;
- ✎ Favorece a educação multicultural;



#### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Promove a descoberta de si e do outro;
- ✎ Promove a coordenação motora;
- ✎ Promove a exploração de diversas formas de movimento;
- ✎ Desenvolve múltiplas noções matemáticas (noção de número; alto/baixo)
- ✎ Promove o conhecimento das cores;
- ✎ Promove o desenvolvimento da noção de espaço;
- ✎ Desenvolve a capacidade de associação;



#### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Promove a construção de conceitos;
- ✎ Desenvolve o conhecimento do meio em que vive;



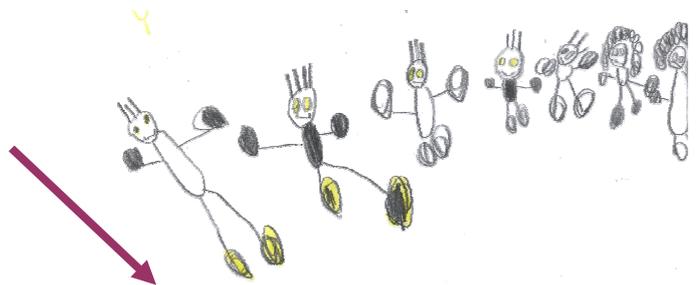
### Comboio "louco"

O educador selecciona uma criança para ser o chefe do comboio, poderá ser o chefe do dia, por exemplo. De seguida, convidará essa criança a pensar num personagem (animal, personagem de uma história, desenho animado). A criança deverá colocar-se no início do comboio e comportar-se de acordo com o personagem escolhido. O resto do grupo deverá seguir o chefe do comboio, imitando os seus movimentos.

#### Mapa de Conteúdos

**Área de Formação pessoal e social**

- ✎ Favorece a aquisição de espírito crítico;
- ✎ Favorece a autoconfiança;



**Área de Expressão e comunicação**

- ✎ Favorece o desenvolvimento da motricidade global;
- ✎ Permite a exploração de diferentes formas de movimento;
- ✎ Possibilita o jogo simbólico;
- ✎ Promove a criatividade;
- ✎ Possibilita o conhecimento do próprio corpo;
- ✎ Desenvolve a noção de espaço;

**Área de conhecimento do mundo**

- ✎ Possibilita o conhecimento do mundo que rodeia a criança;
- ✎ Potencia os saberes sociais;



## Passeio na rua

O educador dialoga com as crianças e cria uma situação imaginária, por exemplo a sala onde se encontram é a sua casa, mas como é dia de ir às compras, todos têm de se preparar para tal. Pensam em conjunto o que têm de fazer antes de sair de casa (vestir os casacos, colocar os chapéus, o protector solar, apagar as luzes, fechar as portas, etc.) e o seu comportamento na rua. Deste modo, o percurso deverá ser feito individualmente como se cada um fosse no passeio e os colegas fossem estranhos (simulando uma situação de vida real).

### Mapa de Conteúdos

#### *Área de Formação pessoal e social*

- ✎ Favorece a autonomia;
- ✎ Favorece a educação para a cidadania;
- ✎ Promove a formação da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade;
- ✎ Promove a aquisição de valores cívicos;



#### *Área de Expressão e comunicação*

- ✎ Promove o jogo simbólico;
- ✎ Promove o jogo dramático,
- ✎ Promove a descoberta de si do outro;
- ✎ Desenvolve o raciocínio;
- ✎ Desenvolve a noção de espaço e de tempo;
- ✎ Desenvolve a comunicação não verbal;
- ✎ Promove a organização de sequências lógicas;



#### *Área de conhecimento do mundo*

- ✎ Promove a construção de conceitos;
- ✎ Sensibiliza para a educação rodoviária;
- ✎ Promove a exploração do mundo;

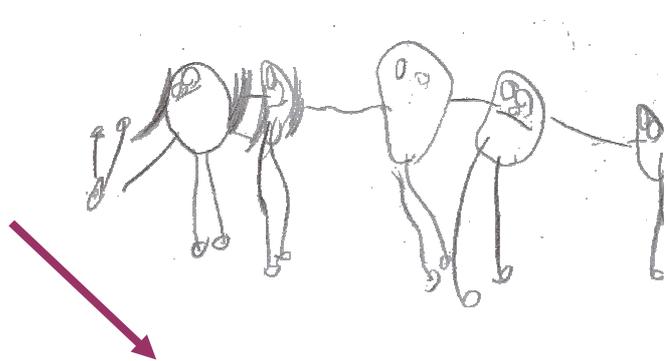


## Lagarta gigante

O educador pede às crianças que se alinhem umas atrás das outras. Simulando serem uma lagarta gigante, terão de agarrar o colega da frente, abraçando-o na cintura. Deverão fazer o percurso alinhado, seguindo o ritmo “da cabeça” da lagarta (primeira criança do comboio que coordenará o percurso da lagarta). A esta lagarta gigante o educador poderá sugerir outras formas de segurar (segurar o colega da frente tocando com a mão direita no ombro direito/ombro esquerdo; colocar as duas mãos sob os ombros do colega da frente; colocar as mãos na cintura do colega da frente). Poderão ainda simular outros animais como, por exemplo, pássaros.

### Mapa de Conteúdos

<i>Área de Formação pessoal e social</i>	
	Promove a socialização;
	Promove a aquisição e interiorização de valores;



<i>Área de Expressão e comunicação</i>	
	Desenvolve o equilíbrio;
	Desenvolve a lateralidade;
	Promove o desenvolvimento da motricidade global;
	Possibilita o jogo simbólico;
	Promove a exploração de ritmos;

<i>Área de conhecimento do mundo</i>	
	Promove o interesse para a exploração dos animais;
	Promove a curiosidade e o desejo de saber;
	.....



## Os soldados

O educador pede às crianças que se coloquem umas atrás das outras, sem se tocarem e a uma distância de aproximadamente um passo. O educador ou uma criança por ele seleccionada será o comandante que ordenará uma série de movimentos que os soldados deverão cumprir. Nesses movimentos, o educador deverá introduzir ritmos e intensidades diferentes, e movimentos como marchar, saltar de pés juntos e ao pé-coxinho, caminhar de cócoras, com os braços esticados, movimentar alternadamente os braços, entre outros.

### Mapa de Conteúdos

#### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Promove a aquisição de valores;
- ✎ Favorece o desenvolvimento da identidade;



#### Área de Expressão e comunicação

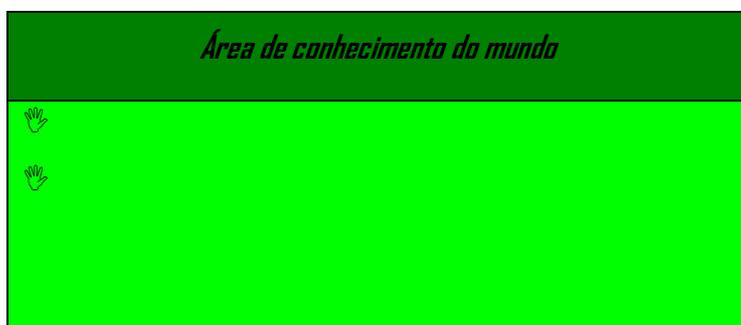
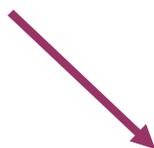
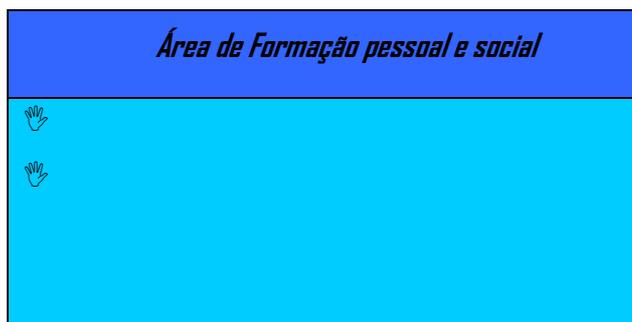
- ✎ Permite a exploração de diversos ritmos;
- ✎ Desenvolve a motricidade global;
- ✎ Desenvolve a lateralidade;
- ✎ Promove a noção de espaço;
- ✎ Desenvolve a coordenação motora;
- ✎ Permite a exploração lúdica do corpo;

#### Área de conhecimento do mundo

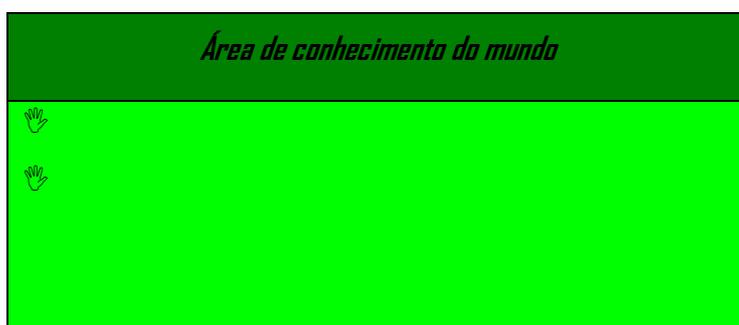
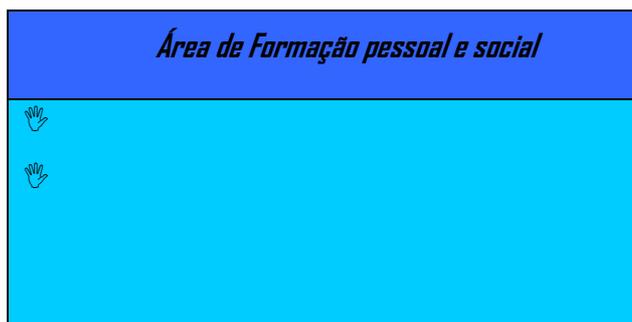
- ✎ Promove o interesse pela descoberta do nosso passado histórico;
- ✎ Promove o conhecimento de saberes sociais;



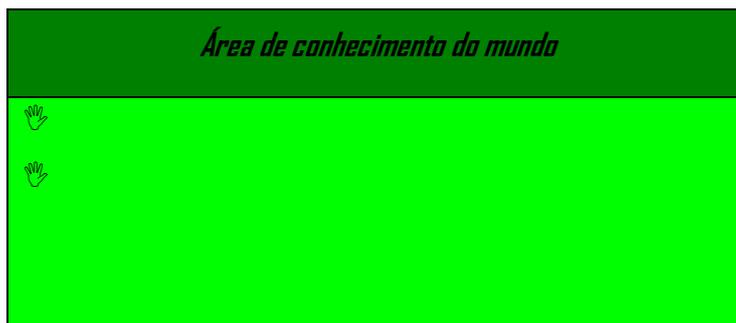
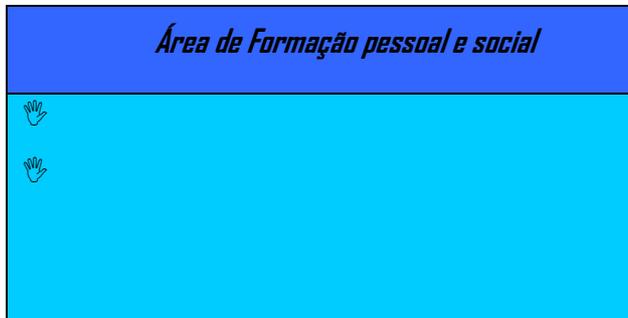
## Mapa de Conteúdos



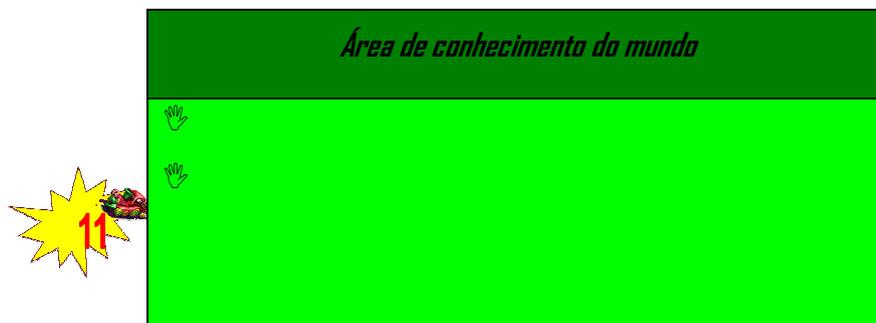
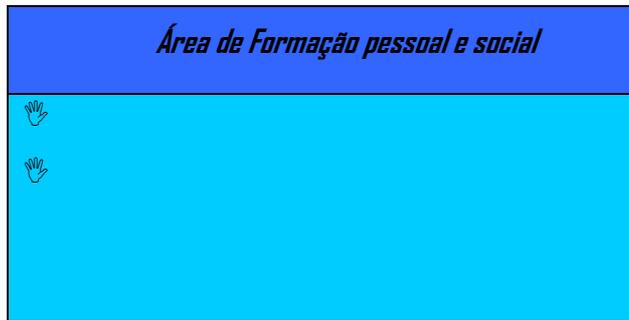
## Mapa de Conteúdos



## Mapa de Conteúdos

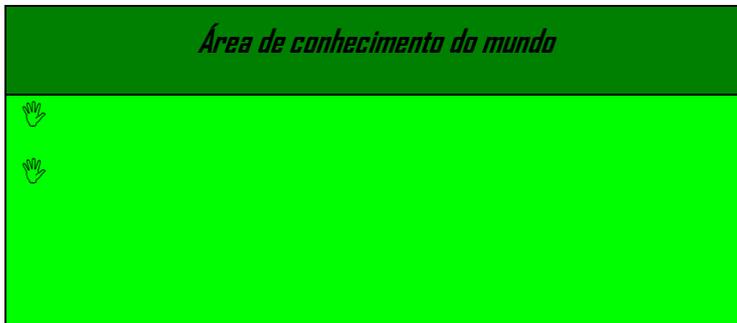
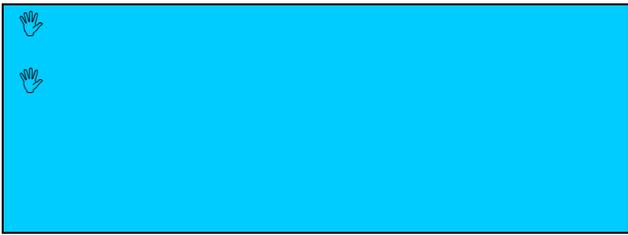


## Mapa de Conteúdos



## Mapa de Conteúdos





## Mapa de Conteúdos

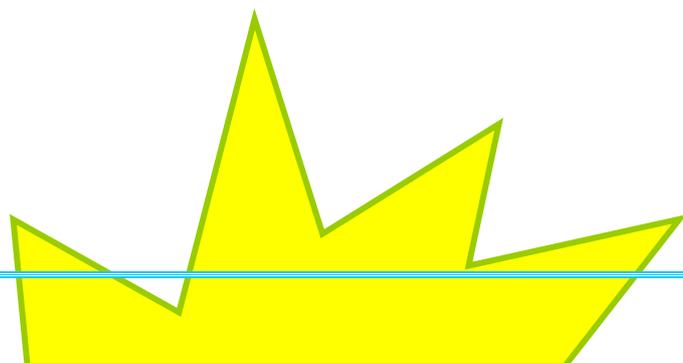




*Área de Expressão e comunicação*

A rectangular box with a dark pink header containing the text *Área de Expressão e comunicação*. The main body of the box is magenta. In the top-left corner of the magenta section, there are two small, stylized hand icons, one above the other.

*Área de conhecimento do mundo*

A rectangular box with a dark green header containing the text *Área de conhecimento do mundo*. The main body of the box is bright green. In the top-left corner of the bright green section, there are two small, stylized hand icons, one above the other.



O refeitório é, na sua generalidade, um espaço comum, em todos os Jardins de Infância. Preparado para distribuir as refeições às crianças, é composto por mesas e cadeiras e raramente é utilizado para outros fins que não a distribuição das refeições diárias ou a realização de lanches convívio.

“Não fazer barulho”, “não falar com a boca cheia”, “não brincar com os talheres” ou “estar correctamente sentado à mesa” são as orientações mais frequentes no momento da refeição. Orientações valiosas quando se tenciona preparar a criança para a sua inserção harmoniosa na sociedade.

A utilização do refeitório com todas as suas características e funcionalidades pode ir mais além, transformando-se este num espaço recheado de aprendizagem, desde que aproveitado de forma pedagógica



### Conhecer o refeitório

O educador vai com as crianças visitar o refeitório, como se de uma visita de estudo se tratasse. As crianças levam folhas, lápis e se o educador possuir poderá levar a máquina fotográfica. O educador pede às crianças que observem bem o refeitório, que façam os registos que acharem importantes e sempre que acharem pertinente podem pedir ao educador que fotografe.

Na sala realizam, em grupo, o registo do que observaram no refeitório e podem construir pictogramas com as contagens das mesas, cadeiras, armários, etc.

### Mapa de Conteúdos

*Área de Formação pessoal e social*



- ✎ Favorece a aquisição do espírito crítico e estético;
- ✎ Promove a responsabilidade;
- ✎ Favorece o trabalho de grupo;
- ✎ Favorece a aquisição de valores sociais;
- ✎ Desenvolve a capacidade de atenção e concentração;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Promove o desenvolvimento da motricidade fina;
- ✎ Promove a representação e a comunicação;
- ✎ Fomenta o diálogo;
- ✎ Promove o domínio da linguagem oral;
- ✎ Promove diferentes situações de comunicação;
- ✎ Promove o interesse pela matemática;
- ✎ Desenvolve o raciocínio lógico-matemático;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Promove o conhecimento de saberes sociais;
- ✎ Sensibiliza para o conhecimento dos espaços;



### Mãos à obra

Depois de as crianças explorarem, com o educador, o que existe no refeitório, o educador propõe ao grupo uma reflexão mais crítica sobre o que consideram que está bem e do que poderão melhorar. A partir desta reflexão, elaboram um projecto de "requalificação do refeitório", decidindo o que podem fazer para o tornar um espaço mais agradável. Os projectos podem ser realizados em folhas de papel. Nestes devem constar desenhos para decorar as paredes, propostas para uma nova disposição das mesas e dos armários, etc.

Podem aproveitar a actividade para fazer uma pesquisa na internet ou noutros materiais de consulta sobre o tema, por exemplo, "o que é requalificar", "o que está na moda", etc.

### Mapa de Conteúdos



### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Desenvolve o espírito crítico e o sentido estético;
- ✎ Promove a aquisição de valores;
- ✎ Promove o trabalho em equipa;
- ✎ Promove o desenvolvimento da autoconfiança;

### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Desenvolve a criatividade;
- ✎ Promove o diálogo e o debate em grupo;
- ✎ Promove o aumento de vocabulário;
- ✎ Desenvolve a noção de espaço;
- ✎ Possibilita a exploração de diferentes materiais e instrumentos de expressão plástica;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Desenvolve o interesse pela exploração de várias profissões;
- ✎ Sensibiliza para a reutilização de objectos/materiais;
- ✎ Proporciona a exploração e o desfrutar de novas situações;
- ✎ Sensibiliza para a investigação;



### Descascar a fruta

Aquando do momento da sobremesa, o educador dá às crianças a banana ou a tangerina para que as crianças as descasquem. Para este momento, o educador cria vários jogos onde pode aliar a rapidez à agilidade, como ver quem consegue tirar pedaços de casca maior ou mais pequeno, o primeiro a descascar; quem consegue fazer uma figura geométrica com a casca.

Num outro momento, o educador propõe ao grupo uma investigação sobre os frutos em questão (a sua origem, características da árvore, as suas necessidades, cuidados a ter com elas, época do ano em que nascem os frutos, etc.).

### Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social



- ✎ Favorece a autonomia;
- ✎ Promove a formação da criança;
- ✎ Capacita para a resolução de problemas;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Desenvolve a motricidade fina;
- ✎ Desenvolve a imaginação e a criatividade;
- ✎ Promove a exploração de diferentes noções matemáticas (tamanhos, formas geométricas);
- ✎ Proporciona a exploração do carácter lúdico dos materiais;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Potencia a investigação;
- ✎ Sensibiliza para a educação ambiental;
- ✎ Desenvolve o interesse pelas plantas;
- ✎ Proporciona o desenvolvimento dos sentidos (tacto, olfacto e paladar);



### 4 Confeccionar espetadas de

#### fruta

O educador começa por realizar, com as crianças, os cuidados de higiene fundamentais antes de iniciar a actividade. Depois explora (cor, tamanho, forma) com as crianças um conjunto de frutas variadas. De seguida, lava e descasca a fruta que exige que esse trabalho seja feito com faca e parte-a aos pedaços, e pede às crianças que descasquem as outras frutas como a tangerina, a banana, que separem os bagos das uvas, etc.

Depois de pronta a fruta, o educador distribui a cada criança um pau de espetada, e pede que a crianças espetem pedaços de fruta, de acordo com os seus interesses e criatividade. Para esta actividade, o educador pode criar diversas variantes, como fazer uma espetada e pedir às crianças que a copiem, isto é, que coloquem a fruta segundo a mesma sequência, dizer uma cor e todas as crianças devem colocar um fruto com a cor pedida pelo educador, etc. Em conjunto, podem fazer um número elevado de espetadas para distribuir pelos pais



ou levarem, por exemplo, a um grupo de idosos.

## Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Potencia a entreatajuda;
- ✎ Favorece a autonomia e a independência;
- ✎ Promove a aquisição de valores morais e cívicos;
- ✎ Capacita para a resolução de problemas;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Desenvolve a motricidade fina;
- ✎ Proporciona a exploração das cores;
- ✎ Promove o desenvolvimento do raciocínio;
- ✎ Potencia a criatividade;
- ✎ Proporciona a exploração de noções matemáticas (formas, tamanho, sequências, formas geométricas);

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Favorece a aquisição de conteúdos relacionados com a higiene e segurança;
- ✎ Proporciona o desenvolvimento dos sentidos (tacto, olfacto e paladar);



### 5 Receitas de casa

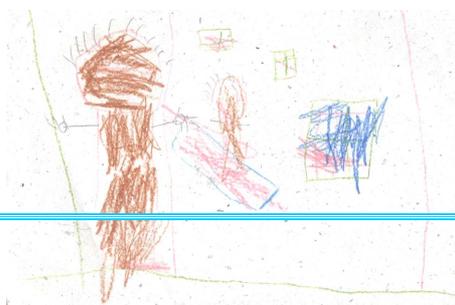
O educador pede às crianças para trazerem de casa várias receitas, as mais cozinhadas pelos pais ou as suas preferidas.

De seguida, em conjunto, definem um menu para um dia especial no Jardim de Infância. O educador divide o grande grupo em pequenos grupos e cada um fica responsável por elaborar a receita de um dos pratos.

A elaboração da receita pode ser feita a partir de desenhos elaborados pelas crianças, simbolizando os ingredientes e as respectivas quantidades, ou serem recortados de revistas ou panfletos. As receitas podem ser registadas em cartolinas e de seguida colocadas na parede do refeitório ou na "casinha das bonecas".

## Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social



- ✎ Favorece a aquisição de valores morais e cívicos;
- ✎ Proporciona o trabalho em equipa;
- ✎ Favorece a educação para a cidadania;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Desenvolve o sentido estético;
- ✎ Promove a aquisição de noções matemáticas (medidas, quantidades, número);
- ✎ Desenvolve a motricidade fina;
- ✎ Sensibiliza para a importância e utilização da linguagem não verbal;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Proporciona a investigação;
- ✎ Fomenta a curiosidade;
- ✎ Sensibiliza para a importância do trabalho doméstico;



## Vamos cozinhar

O educador escolhe com as crianças uma receita para confeccionar (pode ser uma das elaboradas na actividade 5 deste capítulo). Podem confeccionar um bolo, uma sobremesa ou simplesmente pipocas. Qualquer que seja a receita, começam por ter os cuidados de higiene necessários para a realização da actividade e depois exploram em conjunto os ingredientes que precisam, respectivas quantidades, características de cada um deles, a sua origem, entre outros aspectos que o educador considere pertinentes ou que as crianças questionem ou proponham. Depois e seguindo a receita, devem confeccionar o bolo ou sobremesa a que se propõem.

Podem aproveitar este momento para explorar alguns dos cuidados a ter na cozinha, como os cuidados com o fogão, detergentes e outros utensílios ou materiais, bem como a alimentação saudável;



### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Desenvolve o autocontrolo;
- ✎ Potencia o desenvolvimento de condutas pro-sociais;
- ✎ Promove a socialização;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Estimula a descodificação de códigos simbólicos;
- ✎ Possibilita o jogo simbólico;
- ✎ Promove a aquisição de noções matemáticas (medidas de peso e quantidades);

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Sensibiliza para os cuidados de higiene e segurança na cozinha;
- ✎ Proporciona a exploração de ingredientes, materiais e utensílios;
- ✎ Favorece novas experiências;



## Construir individuais

Depois de o educador conversar com as crianças sobre os individuais e da sua utilidade, propõe às crianças a confecção dos mesmos. Deste modo, começam por escolher a forma geométrica que querem usar para a base (podem ser ovais, rectangulares, etc.) e fazem a base em cartolina, de acordo com a cor pedida por cada criança. De seguida, utilizando tintas ou outro material de pintura, cada criança deve decorar o seu individual (podem desenhar o seu símbolo, um desenho a gosto, um tema decidido pelo grupo, uma pintura abstracta, etc.). De seguida, o educador plastifica o individual ou cola-o à mesa das refeições utilizando plástico autocolante transparente.

O educador pode optar por fazer os individuais em tecido (pedindo a colaboração dos familiares das crianças), ficando a decoração a cargo das crianças, utilizando os marcadores ou as tintas de tecido;



### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Favorece a formação da criança;
- ✎ Promove a aquisição de condutas de alimentação socialmente aceites;
- ✎ .....



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Proporciona a expressão livre mediante diversas técnicas pictóricas;
- ✎ Potencia a aquisição de noções matemáticas (formas geométricas);
- ✎ Potencia o conhecimento das cores;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Potencia a criação e o domínio de hábitos na hora da refeição;
- ✎ Proporciona a construção de conceitos;



### Pôr a mesa

O educador propõe às crianças a possibilidade de aprenderem a pôr a mesa. Deste modo, e utilizando o prato ou a tigela para a sopa, o prato raso, o copo, a colher, o garfo, a faca, devem colocar a mesa correctamente. Ao longo do processo, o educador orienta a criança, falando de noções como à esquerda/direita, em cima/em baixo, à frente/atrás/ao lado, etc. As crianças devem dobrar o guardanapo, de modo a formarem um triângulo e um rectângulo e colocam-no no lugar correcto.

O educador pode escolher o chefe do dia para colocar a mesa, uma criança na hora, ou levar o grupo todo e cada criança coloca a mesa para si própria.

O educador pode abordar o tema transpondo-o para a casa de cada uma das crianças, procurando saber quem é que assume estas funções e explorando a importância de ajudar os pais/familiares, mesmo que seja apenas a pôr a mesa.

### Mapa de Conteúdos



### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Potencia o sentido de responsabilidade;
- ✎ Incentiva a criança para um papel mais activo na vida familiar;
- ✎ Promove a aquisição de valores pessoais e sociais;

### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Desenvolve a lateralidade;
- ✎ Proporciona a construção de objectos tridimensionais;
- ✎ Potencia a aquisição de noções matemáticas (noção de número, formas geométricas, ordenação);
- ✎ Promove o progressivo controlo da motricidade fina;
- ✎ Possibilita o jogo simbólico;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Proporciona o desenvolvimento dos saberes sociais;



### Distribuir os lanches

Nas situações em que as crianças trazem de casa o lanche do meio da manhã ou o da tarde, o educador pode criar formas para a distribuição desses lanches. Assim, o educador escolhe uma criança para nesse dia distribuir as mochilas pelas restantes crianças. Nas situações em que os lanches são diferentes, o educador aproveita este momento para explorar cada um dos lanches (por exemplo de que é feito o iogurte, a frequência com que podemos comer determinados alimentos, etc.).

O momento do lanche pode ser aproveitado para um diálogo em grande grupo, por exemplo, para fazer a revisão do dia anterior, partilhar de novidades, projectar o dia, etc.

Depois do lanche, o educador convida as crianças a limparem a mesa, a colocar o lixo nos caixotes (se possível reciclar) e a verificar se não ficou lixo no chão.

### Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social



- ✎ Potencia a aquisição de valores sociais;
- ✎ Favorece o desenvolvimento da identidade;
- ✎ Favorece a educação para a cidadania;
- ✎ Promove a formação da criança;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Desenvolve o interesse pela comunicação verbal;
- ✎ Promove a fluidez da linguagem;
- ✎ Sensibiliza para o domínio do tom de voz;
- ✎ Promove a descoberta de si e do outro;
- ✎ Desenvolve a noção de silêncio;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Sensibiliza para a alimentação saudável;
- ✎ Sensibiliza para a reciclagem;
- ✎ Potencia a aquisição de hábitos de higiene relacionados com os espaços;



### Lanche piquenique

A hora do lanche pode transformar-se num piquenique gigante. O educador traz um grande cesto, onde coloca o lanche trazido por cada uma das crianças. De seguida, e depois de atendidos os cuidados a ter antes de ir à rua (colocar o protector solar, chapéu, etc.), o educador convida as crianças a irem ao exterior a fim de fazerem um piquenique. No exterior, o educador coloca a merenda (constituída pelos lanches das crianças) à disposição de todos e assim partilham o lanche. Terminado o piquenique, as crianças são convidadas a limpar o espaço.

O piquenique deve ser previamente preparado com o grupo, explorando os possíveis locais para o realizar, uma pesquisa na internet para saber o estado do tempo, a hora da saída e do regresso, entre outros aspectos que possam surgir. Podem aproveitar a ida ao exterior para explorar a natureza (sons, cores, espécies existentes, etc.).

### Mapa de Conteúdos

#### Área de Formação pessoal e social



- ✎ Potencia a aquisição de valores sociais, cívicos e morais;
- ✎ Proporciona a exploração de condutas básicas de segurança;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Proporciona o desenvolvimento da motricidade global;
- ✎ Promove a descoberta de si e do outro;
- ✎ Desenvolve a discriminação visual e auditiva;
- ✎ Potencia a aquisição de vocabulário novo;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Sensibiliza para a educação ambiental;
- ✎ Proporciona o conhecimento dos fenómenos atmosféricos;
- ✎ Incentiva a utilização de diferentes materiais de consulta;
- ✎ Capacita para a vivência em sociedade;
- ✎ Proporciona o desfrutar de novas situações



### Nova sala de lanche

O educador aproveita o espaço da casinha das bonecas para explorar “um dia em família”, isto é, explora os espaços como o quarto, a cozinha, a sala (consoante o que existe na casinha das bonecas do Jardim de Infância), fazendo uma comparação para o que existe no Jardim de Infância e em casa, reflectindo sobre a utilidade de cada um deles, bem como os perigos que lhe podem estar associados.

O educador faz, com as crianças, uma remodelação na casinha das bonecas. De seguida, e uma vez que o educador está a associar este espaço à habitação de cada uma das crianças, pode fazer o lanche do meio da manhã ou da tarde na casinha das bonecas. À semelhança do que aconteceria no refeitório, as crianças devem deixar o espaço limpo.



### *Área de Formação pessoal e social*

- ✎ Desenvolve o espírito estético e crítico;
- ✎ Promove a aquisição de valores sociais;
- ✎ Sensibiliza para o trabalho em equipa;
- ✎ Facilita a adaptação a novos espaços;

### *Área de Expressão e comunicação*

- ✎ Desenvolve a capacidade de associação;
- ✎ Promove a capacidade de memorização;
- ✎ Facilita a comunicação em grupo;
- ✎ Proporciona o desenvolvimento da orientação espacial;

### *Área de conhecimento do mundo*

- ✎ Sensibiliza para os perigos existentes em casa;
- ✎ Possibilita um conhecimento mais profundo dos electrodomésticos e da sua utilidade no dia-a-dia;

12

## **O café**

No espaço da casinha das bonecas, as crianças montam, com o educador, uma espécie de mercado ou café. Cada uma delas expõe o seu lanche (iogurte, pão, sumo, etc.) e, em conjunto, dão um valor a cada um deles (pode ser o corresponde a dinheiro, por exemplo 1€, ou então atribuem um código de símbolos com valores diferentes, por exemplo, o amarelo vale mais que o azul).

O educador ou o grupo designam uma ou duas crianças para trabalharem no "café". Na hora do lanche, as crianças dirigem-se ao café e "compram" o que querem lanchar.

Para a preparação da actividade, o educador e as crianças podem fazer uma visita prévia a um café ou a um estabelecimento, de modo a terem conhecimento dos preços dos alimentos ou explorarem os folhetos dos supermercados e assim atribuírem valores mais próximos da realidade. A actividade pode prolongar-se durante algum tempo e no seu início o educador pode distribuir o mesmo valor por todas as crianças que elas terão de gerir durante determinado tempo para fazerem as suas compras.

## Mapa de Conteúdos

**Área de Formação pessoal e social**

- Desenvolve a autoconfiança;
- Desenvolve a independência e a autonomia;
- Promove a aquisição de valores morais e sociais;



**Área de Expressão e comunicação**

- Possibilita o jogo simbólico;
- Proporciona a interação entre as crianças;
- Desenvolve o raciocínio;
- Desenvolve a capacidade de associação;
- Promove a aquisição de vocabulário novo;

**Área de conhecimento do mundo**

- Proporciona a percepção do valor monetário;
- Facilita a introdução na vida social;
- Promove a aquisição de conceitos;



## Mapa de Conteúdos

**Área de Formação pessoal e social**

-



*Área de Expressão e comunicação*



*Área de conhecimento do mundo*



**Mapa de Conteúdos**

*Área de Formação pessoal e social*



*Área de Expressão e comunicação*

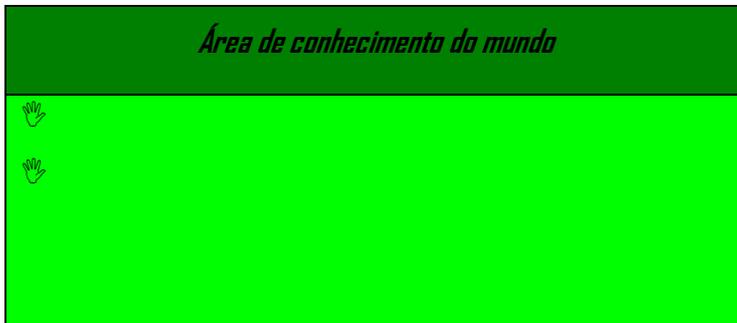


*Área de conhecimento do mundo*



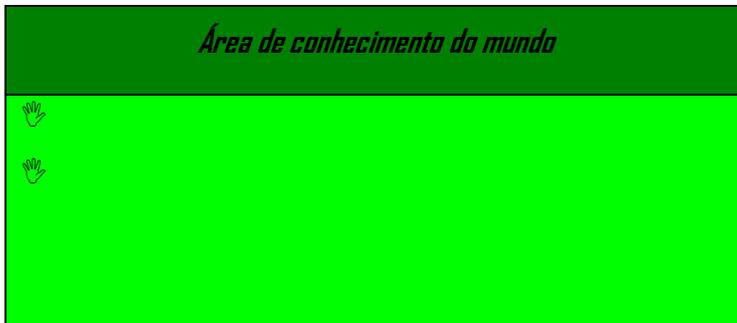
**Mapa de Conteúdos**

*Área de Formação pessoal e social*



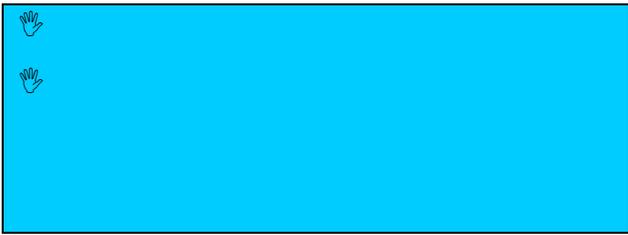
## Mapa de Conteúdos





## Mapa de Conteúdos





*Área de Expressão e comunicação*

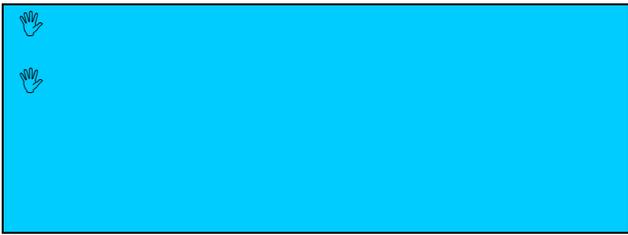


*Área de conhecimento do mundo*



## Mapa de Conteúdos

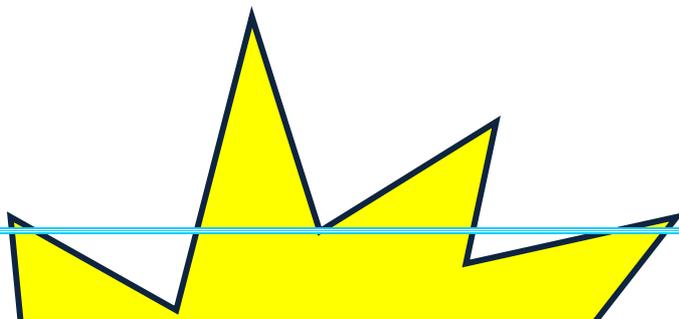
*Área de Formação pessoal e social*



*Área de Expressão e comunicação*

A pink rectangular box with a light pink header containing the text "Área de Expressão e comunicação" and two hand icons on the left side.

*Área de conhecimento do mundo*

A green rectangular box with a dark green header containing the text "Área de conhecimento do mundo" and two hand icons on the left side.

# Casa de Banho



A ida à casa de banho é um momento de intimidade de cada criança e em simultâneo um sinal positivo de desenvolvimento. É um momento que embora se destine a satisfazer a necessidades fisiológicas pode proporcionar aos mais pequenos o desenvolvimento de múltiplas capacidades desde que o educador utilize de forma pedagógica os recursos existentes nesse espaço.



### Conhecer a casa de banho

O educador e as crianças visitam a casa de banho com o intuito de verem e registarem o que lá existe. Na sala, o grupo e o educador fazem o registo do observado, utilizando pictogramas para registar as contagens das sanitas, lavatórios, torneiras, etc.

Numa cartolina ou papel de cenário devem deixar o registo do que observaram.

### Mapa de Conteúdos

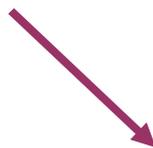
*Área de Formação pessoal e social*



Favorece a aquisição do espírito crítico e estético;



- ✎ Promove a responsabilidade;
- ✎ Favorece o trabalho de grupo;
- ✎ Favorece a aquisição de valores sociais;
- ✎ Desenvolve a capacidade de atenção e concentração;



### *Área de Expressão e comunicação*

- ✎ Promove o desenvolvimento da motricidade fina;
- ✎ Promove a representação e a comunicação;
- ✎ Fomenta o diálogo;
- ✎ Promove o domínio da linguagem oral;
- ✎ Promove diferentes situações de comunicação;
- ✎ Promove o interesse pela matemática;
- ✎ Desenvolve o raciocínio lógico-matemático;



### *Área de conhecimento do mundo*

- ✎ Promove o conhecimento de saberes sociais;
- ✎ Sensibiliza para o conhecimento dos espaços;



## **Vamos decorar**

Depois de as crianças explorarem com o educador o que existe na casa de banho, devem reflectir sobre a forma de manter a casa de banho limpa, bem como a forma de a tornar num espaço mais agradável. A partir desta reflexão, poderão elaborar um projecto de "requalificação da casa de banho", decidindo o que podem fazer para a decorar: que desenhos colocar, que materiais de pintura utilizar, entre outros aspectos que possam surgir. As ideias devem ser registadas pelo educador e pelas crianças no "projecto de requalificação da casa de banho".

Podem aproveitar e pesquisar em livros ou na internet ideias para a decoração do espaço.

## Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social

- Desenvolve o espírito crítico e o sentido estético;
- Promove a aquisição de valores;
- Promove o trabalho em equipa;
- Promove o desenvolvimento da autoconfiança;



### Área de Expressão e comunicação

- Desenvolve a criatividade;
- Promove o diálogo e o debate em grupo;
- Promove o aumento de vocabulário;
- Desenvolve a noção de espaço;
- Possibilita a exploração de diferentes materiais e instrumentos de expressão plástica;

### Área de conhecimento do mundo

- Desenvolve o interesse pela exploração de várias profissões;
- Sensibiliza para a reutilização de objectos/materiais;
- Proporciona a exploração e o desfrutar de novas situações;



## Lavar os dentes

Depois de abordar com as crianças a importância da higiene oral, o educador propõe às crianças (e respectivos pais/encarregados de educação) a possibilidade de lavar os dentes no Jardim-de-Infância. Deste modo, cada criança deve levar um copo, uma escova e uma pasta de dentes. O educador pode identificar os objectos de cada criança escrevendo o seu nome ou construir com as crianças um "necessaire" para cada uma delas guardar os seus objectos. Esse "necessaire" pode ser feito utilizando caixas de cartão, bolsas em tecido, etc., de acordo com as ideias das crianças e decorados por elas.

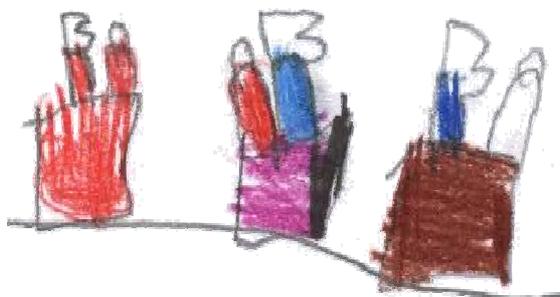
Na casa de banho, aquando deste momento, o educador incentiva a criança a abrir e a fechar a torneira, a colocar a água no copo, a pasta de dentes, a escovar os dentes, no papel de orientador e observador. O educador pode

aproveitar esta situação para explorar a “boca” (noções corporais) com as crianças (dentes, língua, gengivas, cuidados a ter com os dentes, o paladar, etc.);

## Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Promove a autonomia;
- ✎ Promove a noção de pertença;
- ✎ Promove a responsabilidade;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Promove o domínio da motricidade fina;
- ✎ Promove a aquisição de noções básicas (muito/pouco, aberto/fechado, dentro/fora, cheio/vazio, cima/baixo);
- ✎ Desenvolve a criatividade e o sentido estético;
- ✎ Desenvolve a lateralidade; noções de esquema corporal;
- ✎ Promove a aquisição de vocabulário novo;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Sensibiliza para a importância e a implementação dos cuidados de higiene oral;
- ✎ Sensibiliza para a poupança da água;
- ✎ Promove o conhecimento do corpo humano;



## 4 Hora do banho

O educador dialoga com as crianças sobre a importância da higiene pessoal diária, bem como os objectos/materiais necessários para esse momento. Depois de conversarem e/ou explorarem uma história alusiva ao tema, o grupo de crianças e o educador colocam em prática os conteúdos abordados. Assim, dirigem-se para a casa de banho e levam um ou dois bonecos escolhidos pelas crianças a quem deverão dar banho, seguindo as indicações do educador que vão ao encontro do que conversaram na sala.

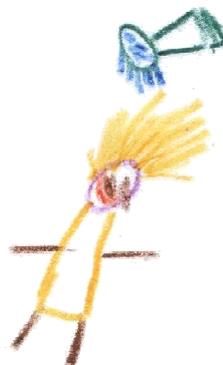
Na impossibilidade da actividade se realizar na casa de banho do Jardim-de-Infância, o educador pode aproveitar a casinha das bonecas para simular uma casa de banho, levando uma banheira em plástico, a água morna e os objectos necessários.

Este momento deve propiciar a reflexão sobre os cuidados a ter no momento do banho como o afogamento, as queimaduras, os choques eléctricos (devido ao secador), o arder dos olhos, etc. bem como a exploração das partes do corpo humano e suas características.

## Mapa de Conteúdos

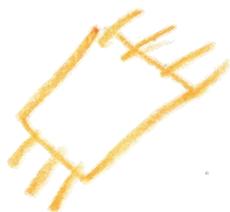
### *Área de Formação pessoal e social*

- 👉 Promove o conhecimento de si próprio;
- 👉 Potencia a reflexão;
- 👉 Promove a aquisição de valores pessoais, sociais e cívicos;



### *Área de Expressão e comunicação*

- 👉 Promove o jogo simbólico;
- 👉 Potencia a aquisição de vocabulário novo;
- 👉 Aquisição de noções básicas (quente/frio/morno)



### *Área de conhecimento do mundo*

- 👉 Sensibiliza para os perigos da casa de banho;
- 👉 Potencia o conhecimento do corpo humano;
- 👉 Proporciona a aquisição de hábitos de higiene;

5

## Mãos bem lavadas

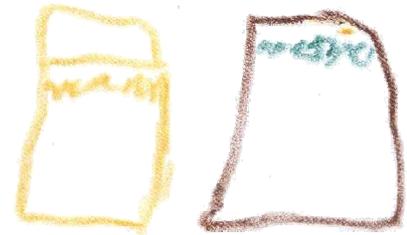
Lavar as mãos antes e depois das refeições, bem como sempre que se encontrem sujas, é um hábito de higiene essencial no dia-a-dia de todos. Assim o educador pode aproveitar este momento de rotina, tornando-o pedagógico.

Neste sentido, o educador acompanha as crianças à casa de banho exemplificando a forma correcta de lavar as mãos (por exemplo, seguindo os passos aconselhados pela DGS), bem como a abertura da torneira, o sabonete líquido, os toalhetes para limpar e a sua deposição no lixo. Depois de exemplificar, o educador convida o grupo, ou uma criança individualmente, a fazer o mesmo processo. De referir que deve ser a criança a abrir a torneira, a tirar os toalhetes, etc. O educador pode pedir às crianças mais velhas do grupo que ajudem as mais novas.

Ao longo da actividade, o educador pode criar situações de jogo, como dizer a determinada criança para escolher o lavatório que está à direita/esquerda de outra, entre outras duas, etc.

## Mapa de Conteúdos

<i>Área de Formação pessoal e social</i>	
	Promove a autonomia e independência;
	Sensibiliza para a entreaajuda;



<i>Área de Expressão e comunicação</i>	
	Facilita o progressivo domínio da motricidade fina;
	Proporciona a aquisição de noções básicas (muito/pouco);
	Desenvolve a lateralidade;

<i>Área de conhecimento do mundo</i>	
	Promove a aquisição de hábitos de higiene saudável;
	Sensibiliza para a poupança da água;



### A água que gastamos

Depois de acompanhar as crianças à casa de banho, por exemplo para lavarem as mãos a seguir a uma actividade ou a uma refeição, o educador propõe às crianças uma reflexão acerca do uso da água no nosso dia-a-dia. O diálogo/reflexão deve abordar vários assuntos como onde é que usamos a água, para que serve, gastamos muita ou pouca água, etc. de seguida, podem investigar na internet ou em livros as respostas às perguntas e registar o diálogo realizado. O registo deve ser feito através de desenhos realizados pelas crianças ou de imagens por elas encontradas em meios de informação e podem também haver registos através de pictogramas, onde se descreve o comportamento do grupo relativamente à água.

Se o educador tiver possibilidade, pode fazer um trabalho de campo, isto é, ir com as crianças fazer estas

mesmas perguntas aos seus vizinhos ou familiares e fazer o registo de forma semelhante ao atrás referido.

## Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Promove o desenvolvimento de valores morais e cívicos;
- ✎ Promove desenvolvimento do espírito crítico;
- ✎ Sensibiliza para a autoconsciencialização;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Promove a partilha e exteriorização de ideias;
- ✎ Desenvolve a comunicação oral;
- ✎ Proporciona a utilização das TIC;
- ✎ Desenvolve o raciocínio;
- ✎ Promove a aquisição de noções matemáticas (quantidade);

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Sensibiliza para a poupança da água;
- ✎ Promove a aquisição de valores ambientais;
- ✎ Desenvolve a capacidade de pesquisa;



### Como poupar água

Depois do grupo reflectir sobre a importância da água e da forma como a gasta, o educador pode orientar a reflexão para a possibilidade de poupar água: quando, como e as suas vantagens.

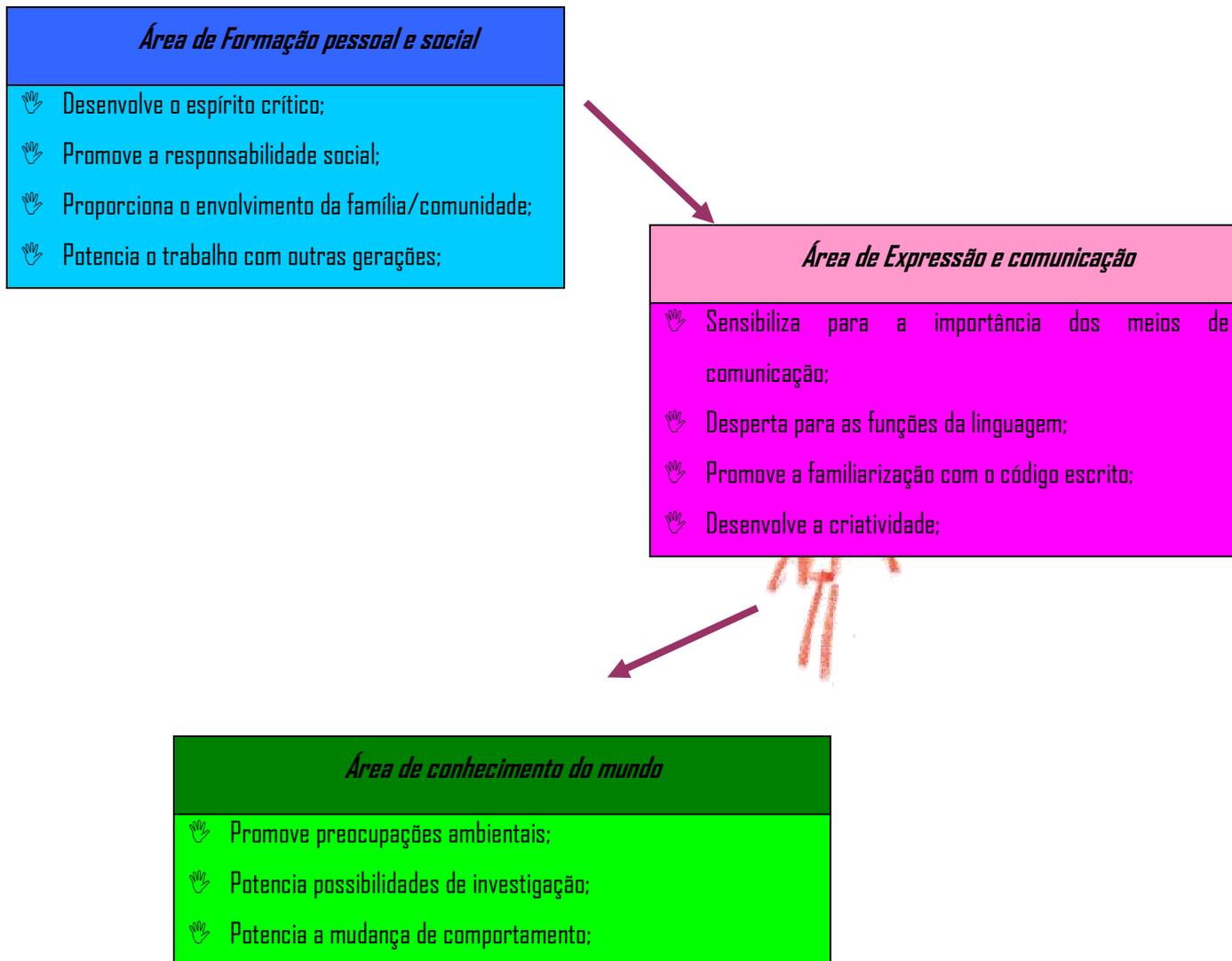
Em conjunto podem fazer uma pesquisa em livros, na internet ou noutros meios de informação e registar o que encontraram. De seguida, com a colaboração do educador ou dos pais das crianças, fazem um folheto informativo que posteriormente podem distribuir à população local.

Neste sentido, o Jardim-de-Infância tornar-se-á, por excelência, um espaço onde serão colocados em prática todas as orientações para a poupança da

água.



## Mapa de Conteúdos



### O padrinho

O educador e as crianças escolhem os padrinhos e os afilhados. Assim, as crianças mais velhas são os padrinhos e as mais novas os afilhados. Aos mais velhos, o educador explica o que significa apadrinhar e pede-lhes que apoiem os mais pequenos, por outro lado, os mais pequenos devem colaborar e respeitar os seus padrinhos.

O apoio é, a diversos níveis, dentro da sala, na hora do almoço, na organização das entradas e das saídas, na hora da sesta e na ida à casa de banho. Deste modo, sempre que uma das crianças mais pequenas precisar de ir à casa de banho, o seu padrinho vai acompanhá-la, incentivando-a a baixar e subir as calças, puxar o autoclismo, lavar as mãos, etc. O padrinho terá ainda a responsabilidade de dar o exemplo aos mais pequenos, demonstrando autonomia e independência (dentro do possível) nesses mesmos momentos.

## Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social

- 👉 Promove a responsabilidade;
- 👉 Facilita a cooperação e o espírito de entreajuda;
- 👉 Possibilita o conhecimento de si e do outro;
- 👉 Facilita a aquisição de valores sociais;



### Área de Expressão e comunicação

- 👉 Promove o diálogo;
- 👉 Possibilita o jogo simbólico;
- 👉 Capacita para a resolução de problemas;



### Área de conhecimento do mundo

- 👉 Promove o desenvolvimento de saberes sociais;
- 👉 Propicia a construção de conceitos;



## Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social

- 👉
- 👉



*Área de Expressão e comunicação*

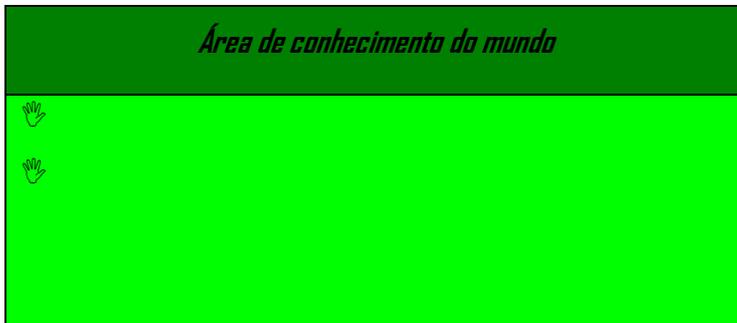
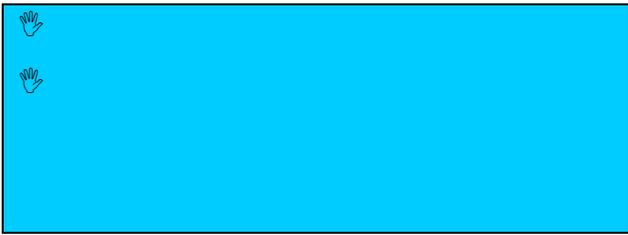


*Área de conhecimento do mundo*



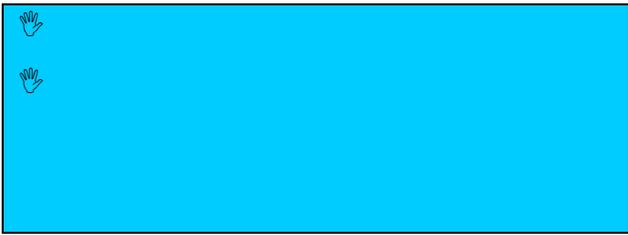
## Mapa de Conteúdos

*Área de Formação pessoal e social*



## Mapa de Conteúdos





*Área de Expressão e comunicação*



*Área de conhecimento do mundo*



**Mapa de Conteúdos**

*Área de Formação pessoal e social*



*Área de Expressão e comunicação*

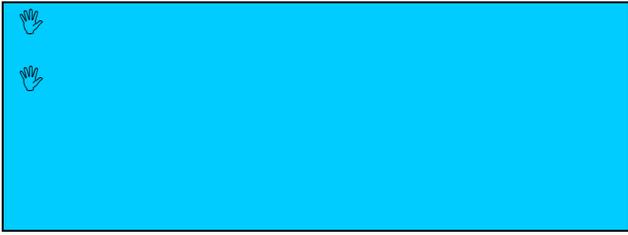


*Área de conhecimento do mundo*



**Mapa de Conteúdos**

*Área de Formação pessoal e social*



*Área de Expressão e comunicação*

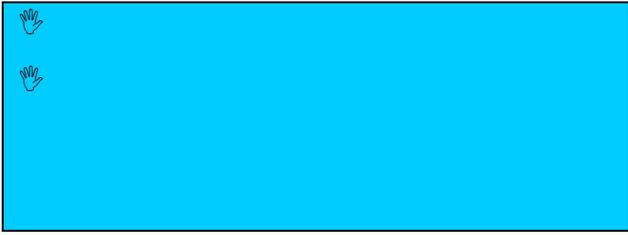


*Área de conhecimento do mundo*



## Mapa de Conteúdos

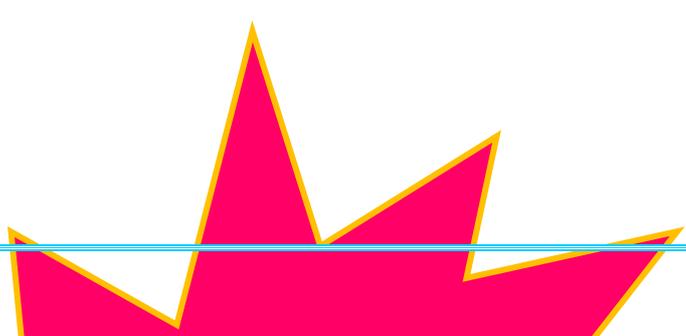
*Área de Formação pessoal e social*



*Área de Expressão e comunicação*

A pink rectangular box with a dark pink header containing the text "Área de Expressão e comunicação" and two hand icons on the left side.

*Área de conhecimento do mundo*

A green rectangular box with a dark green header containing the text "Área de conhecimento do mundo" and two hand icons on the left side.



Sesta

A necessidade de dormir é inerente a todas as pessoas e muito superior nas crianças.

A hora da sesta, quase obrigatória para todas as crianças, manifesta-se como um momento de descanso onde os mais pequenos recarregam baterias para terminar os seus dias, muitas vezes longos.

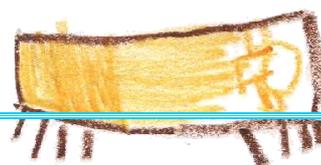
A possibilidade da sesta no Jardim-de-Infância não é igual em todos os estabelecimentos de educação pré-escolar, contudo, sempre que esse momento for possível, o educador pode aproveitá-lo pedagogicamente, de diversas e motivadoras maneiras.



### **A minha cama**

O educador convida as crianças a escolherem a cama onde se gostariam de deitar. Depois de cada criança escolher a sua cama, o educador dialoga com as crianças de modo a escolherem uma forma de identificar a cama de cada uma delas, por exemplo, desenhando o símbolo ou escolher uma outra forma.

De seguida, o educador elabora com as crianças o “mapa do dormitório”, onde é colocado o número de camas, a sua posição e a quem pertencem. Para a elaboração do mapa, o educador pode optar por usar uma cartolina para a base e depois de cada criança desenhar numa folha de papel a sua cama (com o respectivo símbolo), deverão colá-la na cartolina de modo a assemelhar-se à disposição das camas no refeitório.



### Área de Formação pessoal e social

- Desenvolve a identidade;
- Desenvolve a capacidade de memorização;



### Área de Expressão e comunicação

- Promove a aquisição de noções básicas (à frente/entre/atrás);
- Desenvolve a lateralidade;
- Promove a aquisição de noções matemáticas (formas geométricas, noção de número);
- Capacita para a resolução de problemas;
- Desenvolve a noção de espaço;

### Área de conhecimento do mundo

- Potencia a análise de documentos (mapas);



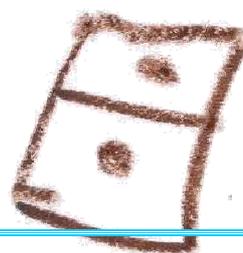
## Mesa-de-cabeceira

Na hora da sesta, as crianças têm necessidade de tirar algumas peças de roupa, bem como o calçado e os acessórios. Assim, o educador propõe às crianças a realização de uma “mesa-de-cabeceira” para guardarem os seus pertences.

Neste sentido, o educador pode optar por dar a cada criança uma caixa de cartão (deve ter em atenção o tamanho, de modo a que todas as caixas caibam perto das camas das crianças) e facultar-lhe diversos materiais como tintas, revistas para fazer recortes ou outros e cada criança deverá decorar a gosto a sua “mesa-de-cabeceira”.

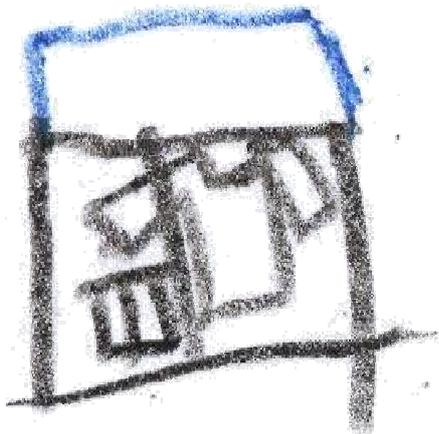
## Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social



Desenvolve o sentido estético;

Promove a identidade;



### Área de Expressão e comunicação

Desenvolve a imaginação e a criatividade;

Potencia a manipulação de diversos materiais;

### Área de conhecimento do mundo

Promove a reflexão sobre a utilidade do mobiliário;



### Eu consigo sozinho

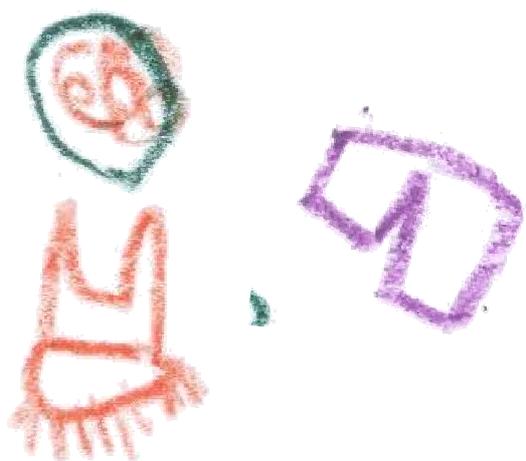
Depois de as crianças estarem todas no dormitório, o educador propõe um jogo. Assim, o educador diz uma peça de roupa e todas as crianças começam por despir essa peça. De seguida, vai dizendo outras peças até todas as crianças estarem prontas para dormir. Cada criança tem duas "ajudas" e ganha o jogo quem se conseguir despir sem gastar as ajudas.

O educador pode, a partir desta actividade, explorar os diferentes tipos de vestuário, bem como a sua associação à parte do corpo a que pertencem. Pode ir mais além e explorar o vestuário típico de outros países.



### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Promove a autonomia e a independência;
- ✎ Possibilita a formação da criança;
- ✎ Capacita para a resolução de problemas;



### Área de Expressão e comunicação

- ✎ Promove o progressivo controlo da motricidade fina;
- ✎ Possibilita outras formas de movimento;
- ✎ Possibilita a exploração de diferentes texturas;
- ✎ Potencia a aquisição de noções básicas (rápido/lento, depressa/devagar);
- ✎ Promove a capacidade de associação;

### Área de conhecimento do mundo

- ✎ Promove o conhecimento do vestuário,
- ✎ Promove a noção de esquema corporal;
- ✎ Sensibiliza para a multiculturalidade;



### 4 O outro par

O educador convida as crianças a sentarem-se em círculo. No centro da roda, coloca um sapato de cada uma das crianças. Nas costas das mesmas, coloca o outro sapato que poderá, ou não, pertencer-lhe. A um sinal determinado pelo educador, todas as crianças devem procurar o outro par, bem como o dono dos sapatos.

Depois de cada criança encontrar os seus sapatos, deve calçá-los, tentando fazê-lo sem ajuda. A criança que o conseguir em primeiro lugar poderá ser o organizador da ida para o lanche.

### Mapa de Conteúdos

### Área de Formação pessoal e social

- ✎ Promove a identidade;
- ✎ Desenvolve o sentido de pertença;
- ✎ Desenvolve a autonomia e a independência;



- Área de Expressão e comunicação**
- ✎ Desenvolve a capacidade de associação;
  - ✎ Facilita a organização de tempo;
  - ✎ Desenvolve o raciocínio;
  - ✎ Promove o sentido do jogo;
  - ✎ Promove a capacidade de resolução de problemas;
  - ✎ Aquisição de noções básicas (igual/diferente/semelhante);

- Área de conhecimento do mundo**
- ✎ Potencia a noção de recompensa;
  - ✎ Propicia a vivência de sensações diversas;



**Onde estão os sapatos**

Enquanto as crianças dormem, o educador esconde os seus sapatos na sala. Depois de acordarem, o educador convida as crianças a procurarem os seus sapatos.

Ao longo da procura, o educador pode ajudar com indicações como "quente", "morno" ou "frio", consoante as crianças estejam muito perto, perto ou longe, respectivamente, do local onde estão escondidos os sapatos.

**Mapa de Conteúdos**

- Área de Formação pessoal e social**
- ✎ Desenvolve a noção de pertença;

- ✎ Desenvolve a capacidade de atenção e concentração;
- ✎ Potencia o espírito lúdico do jogo;



### Área de Expressão e comunicação

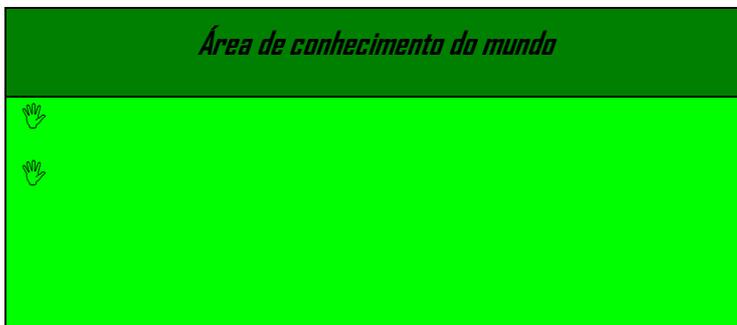
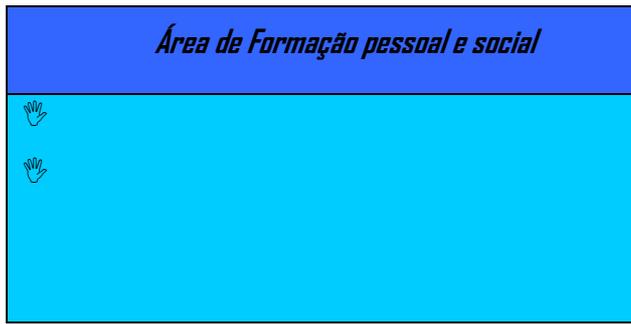
- ✎ Capacita para a resolução de problemas;
- ✎ Facilita a orientação espacial;
- ✎ Desenvolve a capacidade de orientação segundo indicações transmitidas oralmente;
- ✎ Desenvolve a capacidade de raciocínio;
- ✎ Desenvolve a capacidade de associação;



### Área de conhecimento do mundo

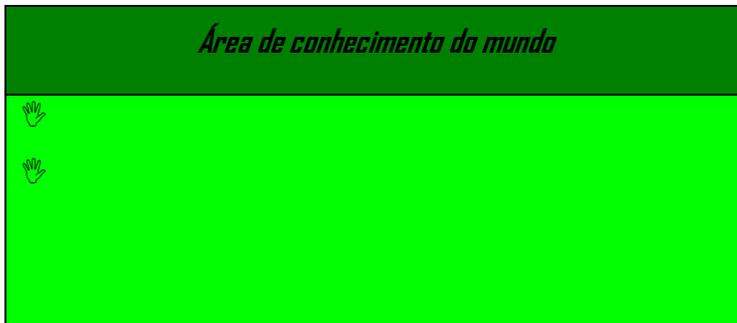
- ✎ Desenvolve a capacidade para ultrapassar obstáculos;





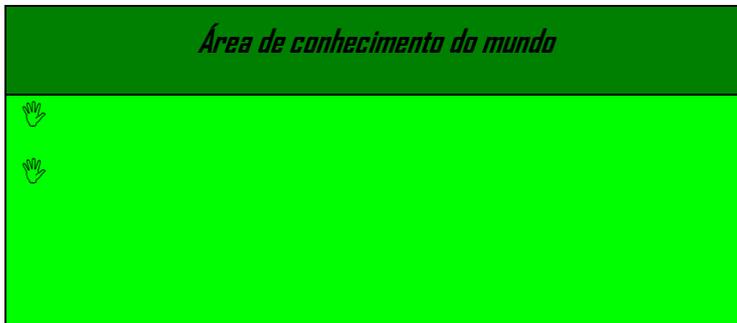
## Mapa de Conteúdos





## Mapa de Conteúdos





## Mapa de Conteúdos





*Área de Expressão e comunicação*



*Área de conhecimento do mundo*



**Mapa de Conteúdos**

*Área de Formação pessoal e social*



*Área de Expressão e comunicação*

A pink rectangular box with a dark pink header containing the text "Área de Expressão e comunicação" and two hand icons on the left side.

*Área de conhecimento do mundo*

A green rectangular box with a dark green header containing the text "Área de conhecimento do mundo" and two hand icons on the left side.

## Nota final

As actividades apresentadas ao longo deste trabalho pretendem ser um leque de possibilidades lúdicas e pedagógicas a utilizar nos momentos de rotina do Jardim-de-Infância ou desenvolvidas a partir dos mesmos. Apresentam-se como sugestões adaptáveis aos diferentes momentos propostos, bem como a outros que possam surgir, destacando-se isenção de custos dos recursos materiais.

O Guia de Actividades proposto não termina nesta última página, pelo contrário, tem aqui o seu início, uma vez que a partir das actividades atrás registadas muitas outras podem surgir, bastando apenas que o educador dê asas à imaginação e à criatividade e nunca deixe de ver os momentos de rotina diária como pedagogicamente ricos.

Assim, fica o desejo de que este Guia de Actividades torne os momentos da rotina do dia-a-dia do Jardim-de-Infância mais divertidos e potenciadores de aprendizagens significativas e seja visto como uma lufada de ar fresco para todos os Educadores de Infância.

## Bibliografia

- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53–63.
- Arribas, T. L. (2004). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artemed.
- Barbosa, M. (2000). A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. Acedido em 11 de Novembro de 2008, em: <http://www.google.pt/search?hl=ptPT&source=hp&q=a+rotina+pedag%C3%B3gica+da+educa%C3%A7%C3%A3o+dos+binarismos&meta=&aq=f&oq=>
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bondoli, A. & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI – Vol. 1*. Setúbal: Marina Editores.
- Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI – Vol. 2*. Setúbal: Marina Editores.
- Bramão, M. B. & Azevedo, N. (1998). A diferenciação do ensino – aprendizagem em contextos educativos: uma abordagem em Jardins de Infância. *Saber Educar*, 3, 79 - 103.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, A, Figueira, A. P. C., & Ferreira, A. (2004). Literatura para a infância. Estudo sobre as concepções e vivências numa amostra de educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1,2,3), 359-390
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834 - 1990)*. Porto: Porto Editora.

- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância – formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Caruso, R. (2008). *A importância da rotina para a criança*. Acedido em 5 de Maio de 2009, em: [http://www.criancaefesta.com.br/noticias.asp?id\\_noticia=111](http://www.criancaefesta.com.br/noticias.asp?id_noticia=111)
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – concepções oficiais, investigação e práticas*. Acedido em 11 de Novembro de 2008, em: [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/ot\\_educ\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/ot_educ_pre_escolar_a_C.pdf).
- Fernandes, R. (2009). *Entrevista Semi-estruturada II – características e como fazer*. Acedido a 1 Dezembro de 2009, em: <http://rfmccemmie09.blogs.sapo.pt/6304.html>
- Figueira, A. P. C. (). *A multiculturalidade em contexto da Educação Pré-Escolar e noutros contextos. Uma singela opinião*. Aceder em [www.Psicologia.com.pt/artigos](http://www.Psicologia.com.pt/artigos)
- Figueira, A. P. C. (1993). Observação e registo de expressões de crianças ao nível do Jardim de Infância, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº2, 275-290.
- Figueira, A. P. C. (1994). *Em torno do rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Pedagógica, especialização em Psicologia da Educação, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Figueira, A. P. C. (2001). *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas: estudo das vivências metodológicas numa amostra de professores dos 3º ciclo e ensino secundário, das disciplinas de Matemática, Português e Inglês*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Pedagógica, especialização em Psicologia da Educação, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Figueira, A. P. C. (2007). Projecto educativo/pedagógico no Jardim de Infância. Porquê? Para quê? Como?, *Psicolatina, Psicologia para América Latina*, nº11, Setembro. Aceder em <http://psicolatina.org/11/projecto.html>
- Fisher, J. (2004). A relação entre planeamento e avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp 21 – 40). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*, 10 (1), 21 - 36
- Formosinho, J. O. (1996). O currículo High-Scope para a Educação Pré-Escolar. In J. O. Formosinho (Org), *Modelos curriculares para a educação pré-escolar* (pp 56 – 85). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D & Lino, D. (2006). *A Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Gaspar, M. F. R. F. (1990). Modelos curriculares em educação pré-escolar: estudo das escolhas dos educadores. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gaspar, M. F. R. F. (1999). *Projecto Mais-Pais*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação, especialização em Psicologia da Educação, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, R. (2007) *A rotina na educação infantil*. Acedido em 10 de Fevereiro de 2008, em: <http://www.monografias.br/brasilecola.com/pedagogia/a-rotina-na-educacao-infantil.htm>
- Gonzalez, E., Dieguez, G. & Coelho, B. (1969). *Planejando com o professor de Jardim de Infância*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Hohmann, M & Weikart, D. P (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P (1984). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, J. A. (2007). Análise de conteúdo. Acedido em 1 de Agosto de 2009, em: <http://falar-psicopedagogia.blogs.sapo.pt/763.html>
- McGurk, H. (1990). *Encontro Sobre Educação Pré Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- MEC (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- MEC (sd). *Educação Pré-Escolar 5 – 6 anos: guia de trabalho* acedido em [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)
- Mucchielli, R. (1979). *A entrevista não-directiva*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Nabuco, M. E. (1997). Três currículos de educação pré-escolar em Portugal. *Inovação*, 10 (1), 73 - 87
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Proença, M. (2008). *A rotina na educação infantil: “âncora” do cotidiano*. Acedido em 15 de Junho de 2009, em: <http://www.nepsid.com.br/artigos/rotina.htm>
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade de aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp 21 – 40). Lisboa: Texto Editora.
- Spodek, B, Saracho, O. & Davis, M. (1987). *Foundations of early childhood education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Spodek, B. & Bronw, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In J. O. Formosinho (Org), *Modelos curriculares para a educação pré-escolar* (pp 13 – 45). Porto: Porto Editora.

Spodek, B. (1982). *Handbook of Research in Early Childhood Education*. New York: The Free Press.

Spodek, B. (1985). *Teaching in the early years*. New Jersey: Prentice Hall.

Spodek, B. (1986). *Today's kindergarten*. New York: Teachers College Press.

Vala, J. (1986). *Análise de conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org). Porto: Afrontamento.

Zabalza, M. A (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.