



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Sara Daniela Soares Rodrigues

A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS MATINAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Nome do Curso de Mestrado
Educação Pré-Escolar

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II efectuado sob a orientação
de
Professor Gonçalo Maia Marques

Julho de 2011

Agradecimentos

É com muita satisfação que expresso os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Agradeço, assim:

- Ao professor orientador do relatório, Gonçalo Maia Marques, por toda a paciência, tempo, motivação e ajuda prestadas, mostrando-se sempre disponível para ajudar em qualquer situação.
- À educadora cooperante do estágio, Maria da Graça Rocha, grande profissional da Educação Pré-Escolar, pela partilha de experiências e pela aprendizagem que me proporcionou ao longo do período de descoberta neste mundo tão fantástico que é a Educação Pré-Escolar.
- Às crianças da sala 3 do Jardim de Infância de Monserrate por todos os momentos maravilhosos que me proporcionaram e porque me ensinaram muito, contribuindo também para o meu crescimento e amadurecimento profissional.
- Aos restantes educadores do Jardim, bem como a todas as auxiliares por todo o carinho e apoio.
- Aos meus pais e irmã, por toda a motivação que sempre me deram, impulsionando-me e encorajando-me para me esforçar, acreditando sempre que eu seria capaz.
- Ao meu namorado e grande amigo, por todo o apoio e encorajamento, pelo estímulo nos momentos maus e por simplesmente estar sempre lá quando eu precisei, mesmo em silêncio. Por simplesmente acreditar em mim.
- Em último lugar, mas mais importante de tudo, a Deus, Aquele que me deu capacidades para que pudesse concretizar este trabalho e que está presente na minha vida em qualquer altura.

RESUMO

O presente relatório retrata um estudo que envolveu uma investigação no contexto da Educação Pré-Escolar, onde as rotinas matinais se apresentam como um elemento fundamental, promotor do desenvolvimento e aprendizagem infantil. Como tal, o objectivo central deste trabalho foi perceber de que forma as rotinas matinais desenvolviam este papel cimeiro na construção de uma aprendizagem mais enriquecedora.

Nesta investigação, serviram como alvo de registo fotográfico as quatro salas do Jardim de Infância de Monserrate, a fim de se observar os diferentes materiais utilizados em cada uma das salas na fase das rotinas matinais, como também a forma como estes estão organizados.

Foi feito também um questionamento directo ao grupo de crianças de uma das salas, com o objectivo de se dar a conhecer as preferências das mesmas face às diferentes tarefas que respeitam a esta parte matinal.

Depois da análise e interpretação de dados realizada foi possível constatar que de facto as rotinas matinais contribuem de forma bastante positiva e transversal para o desenvolvimento da criança em várias áreas do saber.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Rotinas Matinais; Desenvolvimento; Criança.

Julho de 2011

ABSTRACT

This particular report describes a study which involves an investigation on the kindergarten education context, where the morning routines present to be a great element of childish development and apprenticeship.

Like so, the main reason of this report is to show how morning routines can be a potential engine on the child's growth.

On this investigation, the photographic focus point where the four classrooms of Jardim de Infância de Monserrate, in order to analyze the different materials used on each classroom during morning routines, also how they are organized.

There was also a questioning directly to the children of one of the classrooms, with the aim to intimidate them to show their preferences concerning all the morning tasks.

After the analyses and interpretation of the data we are able to find that morning routines in fact contribute positively for the development of children in several areas of knowledge.

Keywords: Education; Kindergarden; Morning routines; Development; Child.

Julho de 2011

Índice geral

Enquadramento teórico	9
Fundamentação teórica	12
Metodologia	18
Análise dos dados	19
Caracterização do Jardim de Infância.....	19
Características do espaço físico	20
Caracterização do grupo e da sala de actividades	22
Descrição geral das rotinas matinais da sala 3	23
Descrição pormenorizada das rotinas matinais da sala 3	25
Interpretação dos dados	36
Na formação pessoal e social.....	36
Na comunicação oral e escrita	37
Na matemática	39
No conhecimento do mundo	41
Na expressão musical	42
Conclusão	43
Referências bibliográficas	44
Webgrafia	45

Lista de figuras

Fig. 1: Jardim de Infância de Monserrate.....	19
Fig. 2: Biblioteca infantil.....	20
Fig. 3: Cantina.....	20
Fig. 4: Ginásio.....	21
Fig. 5: Ginásio.....	21
Fig. 6: Recreio.....	21
Fig. 7: Recreio.....	21
Fig. 8: Quadro de tarefas.....	24
Fig. 9: Mascote do lobo.....	25
Fig. 10: Quadro de presenças.....	26
Fig. 11: Friso dos dias do mês.....	27
Fig. 12: Friso dos dias da semana.....	27
Fig. 13: O tempo que faz.....	28
Fig. 14: Quadro semanal.....	28
Fig. 15: Quadro de actividades.....	29
Fig. 16: Relógio do chefe.....	33
Fig. 17: O tempo que faz.....	33
Fig. 18: Quem está a faltar.....	33
Fig. 19: Quem veio à escola.....	33
Fig. 20: Os chefes.....	34
Fig. 21: Como está o tempo.....	34
Fig. 22: Quadro de presenças.....	34
Fig. 23: Quadro de actividades.....	34
Fig. 24: Quadro de presenças.....	35
Fig. 25: Quadro do tempo.....	35

Lista de quadros

Quadro 1: Tarefas das rotinas matinais.....	24
Quadro 2: Preferências das crianças.....	32

Enquadramento teórico

Nos últimos dez anos a Educação de Infância tem vindo a afirmar-se cada vez mais como uma base imprescindível para que a criança possa usufruir de uma aprendizagem e desenvolvimento plenos. Ainda há poucos anos atrás, não há muito mais de uma década, o Jardim de Infância era visto apenas como um local onde os pais podiam deixar os seus filhos para que alguém pudesse tomar conta deles enquanto eles estivessem a trabalhar. Desta forma, era atribuída à Educação de Infância a faceta de ocupar as crianças de forma lúdica durante um período de tempo, até que os seus pais as pudessem vir buscar. Com o passar dos anos, esta ideia foi-se dissipando e a Educação de Infância veio a ter um maior reconhecimento da parte da sociedade, sendo que os próprios educadores também sofreram, de forma positiva, esta mudança de perspectiva social. Esta transformação foi mais evidenciada em 1997, aquando do aparecimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, documento que marcou o início de uma nova era para este nível de ensino. Neste documento é apresentado o princípio geral da Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar defendendo que *“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário”* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.15). Segundo o texto, a Educação Pré-Escolar é o primeiro pilar do sistema educativo e uma etapa essencial ao desenvolvimento das crianças.

Com o surgimento deste documento, os educadores puderam ter a possibilidade de usufruir de uma orientação muito mais sólida para trabalhar e para encontrar uma forma de gerir melhor o planeamento das suas actividades. Além disso, as Orientações Curriculares mostram de que forma as várias áreas e domínios podem e devem ser abordados, apresentando sempre uma articulação entre eles e focando a importância de o educador poder trabalhá-los de uma forma contínua e transversal. É ainda salientada a importância de vários temas e aspectos a ser considerados nas diferentes áreas e

domínios, bem como os objectivos inerentes a cada um deles e os objectivos gerais pedagógicos definidos para a Educação Pré-Escolar.

A partir daqui a Educação Pré-Escolar evolui bastante, pois se outrora não era reconhecida devidamente, com esta alteração, passou a perceber-se a sua verdadeira responsabilidade e importância e a ser vista como um nível de ensino primordial que ajuda a criança a adquirir uma imensidão de competências que serão fundamentais ao longo da sua aprendizagem futura. A Educação de Infância é o pilar de todos os níveis de ensino.

Esta nova perspectiva acerca da Educação de Infância veio trazer também a inserção de áreas que promovam a dimensão lúdica, a aprendizagem e a exploração livre por parte da criança, assim como a valorização de um dia-a-dia com actividades de rotina que permitam às crianças ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesmas, os outros e o espaço envolvente.

De acordo com Bramão et al (2006), a aquisição de horários, tarefas e hábitos é extremamente importante durante o período pré-escolar, pois estas constituem a base de aprendizagens em etapas mais avançadas. As próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.40) fazem referência às rotinas diárias como um factor educativo, intencionalmente definido pelo educador e que leva a criança a perceber que cada dia tem uma sucessão de acontecimentos, pelo que ela já sabe o que tem de fazer consoante os diferentes momentos, prevendo a sua sucessão. No entanto, uma vez que a criança é o principal agente da sua aprendizagem é convidada a propor alterações nas rotinas, pois as vivências, conhecimentos e opiniões que ela traz para o Jardim e transmite aos outros, devem ser sempre tidos em conta e aproveitados pelo educador.

Assim, face a esta abordagem geral, este estudo que tem como tema central *“A importância das rotinas matinais no desenvolvimento da criança no Jardim de Infância”*, pretende analisar de que forma as rotinas diárias, podem promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para tal, será apresentada uma estrutura que tem como principais objectivos dar resposta a questões como *“o que representam as rotinas no Jardim de Infância?”*, *“em que consistem as rotinas”* e *“quais as consequências pedagógicas das rotinas?”*, questões estas que partem do tema principal.

O estudo foi concretizado em contexto de Jardim de Infância, mais precisamente no Jardim de Infância de Monserrate, tratando-se do ambiente educativo onde decorreu o estágio profissionalizante.

Como procedimentos para este trabalho recorreu-se à observação da fase das rotinas matinais da sala 3, onde estão inseridas 23 crianças e foi realizada uma comparação, através de registo fotográfico, entre os diferentes recursos materiais que os educadores utilizam para trabalhar as rotinas nas diferentes salas do Jardim. Realizou-se ainda um questionamento directo às crianças da sala 3, com a finalidade de registar qual a tarefa das rotinas matinais pela qual têm maior e menor preferência.

Todos os dados do questionamento directo, bem como figuras e quadros efectuados foram também expostos nesta investigação. Como parte fundamental para o suporte teórico do desenvolvimento deste trabalho, foi necessária uma leitura e análise sobre o que esclarece a literatura acerca deste tema tão pertinente, terminando o presente estudo com as conclusões realizadas acerca desta temática.

Fundamentação teórica

A Educação Pré-Escolar representa, como já foi anteriormente referido, uma fase bastante importante na vida da criança. Como tal, deve ser preocupação de todos os intervenientes educativos fazer deste um nível de ensino promotor das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Assim, a Educação Pré-Escolar deve sempre combinar a ocorrência de experiências e aprendizagens a nível físico, cognitivo, pessoal e social, nunca pondo de lado as vivências que a criança já traz consigo e as suas concepções acerca do mundo que a rodeia. O ambiente educativo deve ser adequado às diferentes faixas etárias, bem como aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada uma delas, atendendo sempre às necessidades das crianças e tendo, por outro lado, o intuito de estimular e potenciar as suas capacidades.

Neste sentido, o Jardim de Infância revela-se, não só como o local físico onde a criança permanece, aprende e se relaciona mas, acima de tudo, um ambiente com uma forte vertente de socialização, onde se manifestam interações com outras crianças numa dinâmica de exploração e partilha. Além disso, existe também a interação entre a criança e o educador, os auxiliares e toda a comunidade educativa, pois todos eles são actores importantes na vida educativa da criança. Proença (2008) afirma que no Jardim de Infância, a criança tem a oportunidade de aprender a brincar com outras crianças da mesma 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.

Todo o Jardim e todas as situações nele ocorridas podem fomentar a aprendizagem, na perspectiva de que também a cantina, o recreio ou qualquer outro espaço representam ambientes educativos, não se restringindo assim esta responsabilidade apenas à sala de actividades.

No espaço do Jardim de Infância, a criança deve sentir-se acolhida, confortável, respeitada e motivada, pois todos estes aspectos facilitam o seu desenvolvimento. O educador deve assim ser o impulsionador da criança, procurando desafiá-la, estimulá-la e

motivá-la, tornando-a cada vez mais autónoma no seu processo de exploração e descoberta.

É também neste sentido que o educador deve fazer uma preparação cuidadosa do contexto das rotinas diárias. As Orientações Curriculares (1997, p.25-28) deixam algumas orientações globais para o educador, dizendo que ele deve observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. As rotinas diárias não são adquiridas de um momento para o outro, pois exigem uma interiorização e adaptação daquilo que está a ser feito. As crianças precisam de tempo para interiorizarem e se adaptarem às rotinas, que, no entanto, podem sofrer alterações de acordo com propostas vindas da própria criança. Mas é desta adaptação e contribuição pessoal que a criança vai descobrindo e dando a conhecer a sua personalidade, através da evidência das suas preferências.

Deste modo, torna-se clara a importância das rotinas diárias nos Jardins de Infância, que, segundo Hohmann e Weikart (2007, p.224), são como pegadas num caminho, uma vez que dão às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender, oferecendo-lhes experiências de aprendizagem activas e motivadoras. 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.

Todavia, é importante que a criança tenha um papel activo no estabelecimento da rotina, ou seja, que ela possa dar o seu contributo para que se defina aquilo que ela mesma acha pertinente fazer-se na rotina, além da intervenção do educador. É esta articulação entre a visão pedagógica do educador e os interesses da própria criança que permitem que esta última se sinta familiarizada com as dinâmicas desenvolvidas na sala, onde se inclui a rotina. A criança tem um melhor conhecimento daquilo que se está a fazer porque ela própria participou dessa estruturação. Proença (2008) vem de encontro a este pensamento quando refere que a rotina deve ser entendida como o caminho percorrido e conhecido pelo sujeito, que obedece a horários, hábitos e procedimentos.

Neste sentido a mesma autora diferencia dois tipos de rotina: a rotina mecânica/pedagógica e a rotina estruturante considerada por este autor como a “âncora

do dia-a-dia”. Assim, a rotina pedagógica deve ser algo consistente 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”, tendo sempre por base que o educador pode e deve reflectir e planear a rotina com o grupo, de acordo com as suas características.

No que diz respeito à rotina estruturante, Proença (2008) considera-a capaz de organizar 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) acrescenta que a rotina estruturante se diferencia da mecânica por estar organizada 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.

De entre os modelos curriculares apontados para o Pré-Escolar, destaca-se o Currículo High-Scope que atribui grande importância à organização do dia-a-dia no Jardim de Infância por apresentar uma rotina diária que se estrutura numa sequência invariante de tempos com objectivos educacionais e características próprias.

Este modelo teve o seu primeiro passo nos anos 60 com o projecto Perry Preschool Project, implementado por David Weikart, com o objectivo de preparar crianças desfavorecidas, provenientes de famílias de baixo estatuto socioeconómico para a entrada no 1º ciclo, combatendo assim o insucesso escolar e a delinquência infantil.

Mais tarde, em 1970, David Weikart inicia a Fundação High-Scope de Investigação Educacional, onde dá continuidade ao interesse pela aprendizagem pela acção e pelo desenvolvimento cognitivo, com uma grande base nas ideias de Dewey e Piaget.

O trabalho através da aprendizagem activa pela acção, diz respeito a inserir a criança no seu contexto natural exploratório pois, segundo Hohmann e Weikart (2003, p.5), as crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com seus objectivos e criam novas estratégias para porem em prática.

O currículo High-Scope tem como princípios básicos: a aprendizagem pela acção, interacções positivas entre adulto e criança, ambiente de aprendizagem agradável para as crianças, rotina diária consistente e avaliação diária da criança por parte do adulto e da equipa. Esses princípios estão no centro do conceito de planejar, fazer e rever do modelo High-Scope. A avaliação da eficácia desse currículo, segundo Hohmann e Weikart (2003, p.13), é a de que a estimulação para a iniciativa das crianças através do processo diário de planejar-fazer-rever faz com que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e depois as mesmas reflectam sobre os seus próprios interesses. Além disso, apoiadas pelos adultos, as crianças são capazes de construir a sua própria compreensão do mundo que as rodeia e de ganhar um sentido de controlo e satisfação pessoal.

Quando a criança passa a conhecer a estrutura da rotina do jardim-de-infância, ela torna-se capaz de prever os acontecimentos, tornando-se independente do adulto para lhe dizer o que vai acontecer a seguir; o que contribui também para a segurança da criança, pois uma vez que conhece a sequência dos acontecimentos, organiza-se aí. A rotina liberta igualmente os educadores e as crianças da tarefa de decidir o que irão fazer a seguir, devendo também ela ser flexível, pois o High-Scope não se rege, nem acredita em actividades pré estruturadas como processo de aprendizagem.

Segundo este modelo a rotina deve reger-se por três objectivos fundamentais: 1º Proporcionar uma sequência planejar-fazer-rever, que ajude a criança no processo de exploração, planeamento e execução de projectos e na tomada de decisões sobre a sua própria aprendizagem; 2º Dar azo a muitos e variados tipos de interacção: trabalho

colectivo em grande e em pequeno grupo, interacção adulto-criança e criança-criança, tempos que são da iniciativa da crianças e outros que partem da iniciativa do adulto; 3º Proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes: dentro de casa, ao ar livre, em visitas a locais de interesse, entre outras.

Quando a rotina diária é bem utilizada, pode proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite a actividade e criatividade de crianças e adultos. Para tal é necessário que a gestão do tempo, embora pensada pelo adulto, seja co-construída pela criança; permitindo criar uma maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Deverá então existir a interacção adulto-criança, essencial para uma aprendizagem que se baseia na confiança e no respeito mútuo. Nesta interacção o adulto partilha o controlo com a criança. O adulto equilibra a liberdade que a criança necessita para explorar com os limites necessários para se sentir segura. Deve criar-se um clima de apoio positivo, onde domine a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a auto-confiança, transpostas para a concentração nas capacidades das crianças, para criação de relações autênticas, para o apoio nas brincadeiras e para a resolução de problemas. O adulto funciona como uma espécie de andaime para a criança, para que esta se torne capaz de ser cada vez mais autónoma e independente. Para que haja todo este envolvimento, é necessário também que o educador interaja no meio envolvente da criança (social, cultural, familiar, etc.), que haja ligação a outros agentes educativos e que os pais sejam envolvidos no acto educativo.

Segundo Hohmann e Weikart (2003, p.247), o processo de planear-fazer-rever é a peça central da rotina diária do High-Scope e, embora as três se complementem, cada uma delas representa uma fase crucial e não menos importante que outra. O adulto desempenha um papel muito significativo nestes momentos de planear-fazer-rever, contribuindo de forma positiva para uma aprendizagem mútua. Tanto entre as crianças, quanto entre a criança e o adulto, todos aprendem.

Planear é quando cada criança expõe ao grupo e ao adulto o que irá realizar enquanto intenção pessoal, é algo que vem de dentro da criança. Isso contribui para que a criança fique consciente e assuma o controlo das suas próprias acções. Levando-a

assim, a criar imagens abstractas de suas acções. Nesta etapa, o adulto deve encorajar positivamente a criança a falar, e saber escutar é fundamental.

Fazer é colocar o planejar em acção. É neste momento que a criança interage com as outras crianças e constrói conhecimentos sociais, afectivos e cognitivos. A criança, neste momento, também concretiza, amplia, modifica suas intenções e faz escolhas, ou seja, assume o controlo da situação. A criança é impelida a dialogar e entrar em contacto com o novo, o diferente e a lidar com situações-problemas. Ela experimenta lidar com sentimentos de medo, frustrações, angústias e conflitos. Além disso, o contacto com as outras crianças desafiam-na e, frequentemente são desafiadas por ela. O desejo de brincar, neste momento, é fundamental pois possibilita à criança explorar, experienciar, criar, fazer de conta, viver em grupo. Uma importante contribuição do fazer é que, quando a criança está com seus pares ou mesmo com crianças mais velhas, ela amplia o seu leque de conhecimento que vai do simples ao complexo. Aqui, o adulto é um observador-investigativo pois começa, ao longo do seu trabalho, a conhecer melhor a criança, a vê-la como um ser individual dentro do grupo, com necessidades próprias e preferências únicas. A reflexão da acção pode ser feita pelo adulto conjuntamente com a criança. Ele apoia, encoraja e participa das brincadeiras das crianças. O adulto necessita de relativizar o significado de ensinar e aprender, uma vez que, enquanto observa o que a criança faz, ele também se torna um aprendiz no contexto da acção.

Rever é o momento de reflectir sobre o planeado e o feito. A criança tem a oportunidade de dizer e retomar o que havia planeado. É um tempo para recordar, associar ideias e dizer de suas descobertas. É um período para narrar histórias vividas com o grupo. A criança, no rever, elege o que quer dizer e isso é importante para uma aprendizagem significativa entre ela e o adulto. No rever, o adulto é o provocador de novos desafios. Ele também favorece a fala da criança, respeitando seus limites e necessidades. O rever dá oportunidade para que o adulto retorne para o seu planejar, além de proporcionar auto-confiança na criança e no grupo que participa deste período.

Metodologia

A questão de partida que serviu como base de desenvolvimento deste estudo, consiste em perceber de que forma as rotinas matinais contribuem para o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança.

Para tal, procedeu-se à análise dos materiais utilizados na fase das rotinas matinais em cada uma das salas do Jardim e ao questionamento directo das crianças da sala 3, onde decorreu o estágio profissionalizante, com o intuito de conhecer as preferências das mesmas face às diferentes tarefas desta parte matinal. No questionamento directo abordou-se uma criança de cada vez e colocou-se duas questões: “Qual a tarefa das rotinas que mais gostas de fazer” e “Qual a tarefa das rotinas que menos gostas de fazer?”. A principal finalidade deste questionamento prende-se com a necessidade de constatar, numa sala onde a fase das rotinas matinais é tão apetrechada, quais as apreciações das crianças face às várias tarefas que lhe são inerentes.

Como instrumentos desta análise recorreu-se ao registo fotográfico de todos os materiais expostos a ser utilizados na fase das rotinas matinais em todas as salas. Este registo fotográfico pretende estabelecer uma comparação entre as diferentes organizações e formas de trabalhar esta dinâmica matinal.

Os dados obtidos pela sala 3, na qual incidiu o estudo, consistem numa descrição geral e pormenorizada de cada uma das tarefas da fase das rotinas matinais. Além desta descrição, foi feita uma pesquisa que pretende demonstrar como essas tarefas têm impacto no desenvolvimento da criança.

As respostas dadas pelas crianças questionadas aparecem representadas em forma de tabela para uma mais clara comparação e análise.

Grande parte do suporte escrito deste estudo está baseada numa pesquisa bibliográfica e em alguns trabalhos disponibilizados em plataformas digitais, que serviram de suporte para o desenvolvimento do mesmo.

Análise dos dados

Caracterização do Jardim de Infância

Como já foi referido, o estudo de caso do presente relatório foi desenvolvido no contexto educativo onde decorreu o estágio da *Prática de Ensino Supervisionada II*, isto é, no Jardim de Infância de Monserrate, pelo que se passa à seguinte caracterização do contexto educativo em questão.



Fig. 1: Jardim de Infância de Monserrate

Localização, organização e gestão do Jardim

O Jardim de Infância de Monserrate, construído no ano de 1992/93, situa-se na rua de Monserrate, em Viana do Castelo e é um dos jardins de Infância pertencentes ao Agrupamento de Escolas do Atlântico desta cidade, em conjunto com a escola do 1ºCiclo de Ensino Básico. Este jardim destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Além do funcionamento do jardim como ensino pré-escolar, esta instituição apresenta também como valência o prolongamento que se dispõe ao acolhimento de crianças cujos encarregados de educação não têm disponibilidade para as ir buscar no horário normal de funcionamento do Jardim. Assim, após o encerramento das actividades e dinâmicas realizadas no contexto da sala de actividades com a educadora e auxiliar, estas crianças passam ao prolongamento, orientado pelas animadoras do Jardim.

O horário de funcionamento do Jardim-de-Infância divide-se em dois períodos, o período da manhã e o período da tarde. No período da manhã é feito o acolhimento das crianças às 8h30m no ginásio do Jardim. Às 9h00m dá-se o início das actividades, tendo o seu término às 12h00, hora em que as crianças se dirigem para a cantina para almoçar. Na parte da tarde, as actividades iniciam às 13h30m e findam às 15h30m, pois a partir

daqui as crianças vão para o tempo de prolongamento. Entre a hora de almoço e o início da parte da tarde, as crianças podem desfrutar do recreio no espaço exterior do Jardim.

Recursos Humanos

A nível dos recursos humanos, o Jardim de Infância de Monserrate apresenta um educador responsável por sala, perfazendo um total de quatro educadores.

Para além destes profissionais, o Jardim-de-Infância de Monserrate conta ainda com o apoio de quatro auxiliares da acção educativa que apoiam cada um dos educadores e três animadoras, responsáveis pelos tempos livres.

A coordenação do Jardim está sob a responsabilidade da Educadora Graça Rocha.

Características do espaço físico

Na parte interior, o Jardim apresenta no hall de entrada uma biblioteca infantil, onde se encontram alguns sofás, mesas e cadeiras e onde também decorrem alguns momentos de convívio/lanche em dias de comemoração como o dia do pai ou dia da mãe. À frente do hall de entrada existem duas casas de banho comuns a todas as crianças das salas do Jardim e uma sala com materiais de ciências.

Do lado esquerdo do hall de entrada, existem três salas de actividades e um corredor de acesso a um ateliê de tempos livres que é usado por algumas crianças que frequentam as sessões de prolongamento. Do lado direito do hall de entrada, existe apenas mais uma sala de actividades, um corredor de acesso a outro ateliê de tempos livres, um gabinete para reunião do pessoal docente e para o atendimento dos encarregados de educação ou de outras pessoas exteriores à escola, uma casa de banho para adultos, uma cantina, uma sala de arrumações e um pequeno ginásio.



Fig. 2: Biblioteca infantil



Fig. 3: Cantina



Fig. 4: Ginásio



Fig. 5: Ginásio

Para uma maior segurança, de todos os presentes no Jardim, principalmente das crianças, o edifício é rodeado por um muro com grade superior, que circunda todo o espaço exterior, munido de dois portões frontais e um traseiro.

Na parte exterior, o Jardim apresenta um complexo sintético com dois baloiços, um escorrega, e estruturas em cordas, bem como uma área cimentada e ainda um pequeno espaço com areia. Este recinto é usufruído pelas crianças no tempo de recreio, dependendo das condições atmosféricas.

Perto do espaço com areia está uma horta biológica, cujo tratamento e plantação foi feito recentemente por auxiliares do Jardim, da qual as crianças também participaram.

Na zona traseira do espaço exterior, existe ainda uma ampla zona relvada.



Fig. 6: Recreio



Fig. 7: Recreio

Caracterização do grupo e da sala de actividades

A sala de actividades onde incidiu o estudo de caso está sob a direcção da educadora Graça Rocha e engloba 23 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. O grupo é bastante heterogéneo, uma vez que contém crianças desde os 3 até aos 6 anos de idade.

A sala está repartida por várias áreas, sendo elas:

- Área da Biblioteca
- Área dos Jogos de Mesa
- Área da Pintura
- Área do Desenho
- Área da Modelagem
- Área da Colagem
- Área da Costura
- Área da Escrita
- Área da Areia
- Área da Água
- Área da Casa
- Área dos Jogos de Chão
- Área do Projecto
- Área do Computador
- Área do Quadro

Além destas áreas, a sala está bastante apetrechada de vários materiais pedagógicos, necessários à concretização das actividades e dinâmicas da mesma. Entre estes materiais encontram-se várias tabelas expostas, utilizadas para a realização das rotinas matinais.

Descrição geral das rotinas matinais da sala 3

De acordo com o ambiente educativo analisado, é dada extrema importância à fase das rotinas matinais, não só pela educadora, como também pela auxiliar e pelo próprio grupo de crianças. Esta valorização das rotinas acaba por passar também para os agentes educativos englobados na sala, como foi o caso das estagiárias, pelo facto da atenção e envolvimento dado por todos a esta fase.

Neste contexto educativo, a rotina matinal estende-se da seguinte forma: a criança chega à sala acompanhada pelo encarregado de educação, onde é recebida pela educadora e auxiliar. Já na sala, a criança sabe que tem de marcar a presença na respectiva tabela de presenças, pois é algo previamente discutido e acordado com o grupo desde o início do ano. Após a marcação da presença a criança senta-se no seu lugar, cuja cadeira está identificada com a sua fotografia e nome e aguarda a intervenção da educadora. A educadora pega num envelope que contém cartões com as fotografias das crianças para fazer a distribuição das tarefas das rotinas matinais. Uma parte destes cartões, que têm a face virada para cima, corresponde às crianças que estarão responsáveis por cumprir as tarefas das rotinas matinais desse dia, pois os restantes cartões, com a face virada para baixo, correspondem às crianças que já tiveram essa responsabilidade no dia anterior. Assim, a educadora, consoante a ordem dos cartões, pergunta à criança em questão que tarefa pretende fazer nas rotinas matinais.

A criança pode contar as presenças e faltas e marcar as respectivas faltas, que engloba também a observação do tempo atmosférico, a alteração do dia do mês e da semana e a sequência da rotina daquela manhã; cantar os bons-dias; dar os cartões das áreas; dar as mochilas; dar os guardanapos; dar o leite; fazer o comboio ou regar as plantas.

Depois de preenchido o quadro de tarefas, segundo as escolhas das crianças, aquela que escolheu cantar os bons-dias dirige-se para junto da educadora e canta os bons-dias aos colegas e pessoas presentes na sala. Concluindo a canção dos bons-dias a criança senta-se e outra criança, responsável pela contagem das presenças e faltas, dirige-se ao quadro de presenças e contabiliza quantas crianças estão presentes e quantas estão

ausentes. Além disto, esta criança faz também a observação do tempo atmosférico, a alteração do dia do mês e da semana nos respectivos frisos e a sequência das acções que se vão fazer naquela manhã, com recurso a cartões. Por fim, a criança responsável por distribuir os cartões pelas áreas, com eles espalhados sobre a mesa e com alguma orientação da educadora, pergunta a cada criança para que área deseja ir na altura de se dirigirem para as mesmas, colocando os cartões na respectiva tabela das áreas.

É importante referir e salientar que, apesar de apenas um número de crianças concretizar na prática estas tarefas inerentes às rotinas matinais, a educadora, em conjunto com a criança que está a dirigir naquele momento, leva as restantes crianças a estarem atentas e a envolverem-se activamente, ajudando assim o/a colega em questão, e acabando por fazer com que todo o grupo participe nesta dinâmica.

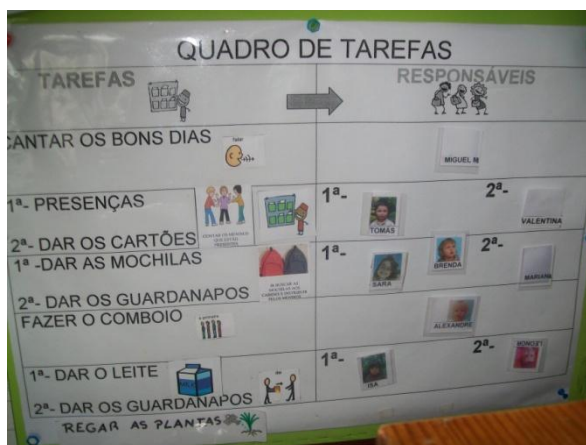


Fig. 8: Quadro de tarefas

Para uma análise mais simples as rotinas matinais consistem nas seguintes acções:

- 1º Canção dos bons-dias
- 2º Contagem das presenças e faltas e marcação das faltas
- 3º Alteração do dia do mês e da semana
- 4º Observação do tempo atmosférico
- 5º Sequência da rotina diária, de acordo com as dinâmicas referentes à manhã
- 6º Escolha das áreas a frequentar de manhã
- 7º Distribuição das mochilas, guardanapos e leite
- 8º Regar as plantas
- 9º Avaliação

Quadro 1: Tarefas das rotinas matinais

Descrição pormenorizada das rotinas matinais da sala 3

Canção dos bons-dias: Após a distribuição dos cartões das crianças pelas tarefas no respectivo quadro das tarefas, a criança que escolheu cantar os bons-dias é a primeira a intervir. Para isso, dirige-se para perto da educadora que lhe pergunta que canção de bons-dias pretende ela cantar, pois existe mais do que uma.

Além do acompanhamento musical do leitor de áudio, dependendo da música escolhida, a criança pode eleger também a mascote que ela quer que a acompanhe na canção. Esta mascote trata-se de um dos vários fantoches expostos numa caixa que fazem parte da sala desde o início do ano, que as crianças podem utilizar para cantar com elas nesta parte matinal. A mascote mais escolhida é a mascote do lobo.

Assim, a criança canta os bons-dias para o grupo em geral enquanto manipula a mascote. Depois, passa a dar os bons-dias a cada uma das crianças individualmente dizendo “bom-dia, bom-dia, bom-dia ao/à...” e menciona o nome do/da colega em questão que retribui o cumprimento dizendo “bom-dia”.



Fig. 9: Mascote do lobo

Contagem das presenças e faltas e marcação das faltas: A criança responsável pelas presenças e faltas, vem para perto do quadro de presenças e, com a ajuda da educadora e do resto do grupo, conta quantas crianças estão presentes e quantas faltam. Esta contagem consiste em contar o número de “P”s (presença) escritos por cada criança, correspondendo à sua linha na tabela. Esta tabela é de dupla entrada e intersecta o dia do mês com o nome da criança. Como tal, a criança conta em voz alta as presenças marcadas na tabela, sendo acompanhada pelo resto do grupo nessa contagem. De seguida, a criança confirma essa mesma contagem, percorrendo a sala, à medida que conta cada uma das crianças sentadas em voz alta.

Conhecendo o número de presenças, a criança pode chegar ao número de faltas de diferentes formas pois, sabendo que o grupo é composto por 23 crianças e quantas

estão presentes, a criança pode conferir, recorrendo aos dedos, quanto precisamos de acrescentar ao número de presenças para chegar ao número total, obtendo assim um número de faltas que se confirma posteriormente contando as cadeiras vazias. Por outro lado, a criança pode adoptar o mesmo sistema que utilizou para contar o número de presenças. A metodologia adoptada para chegar aos resultados é dirigida pela educadora e pode variar de dia para dia, bem como o tipo de perguntas colocadas que leva as crianças a usarem o raciocínio matemático.

Por fim, a criança escreve um “F” (falta) nas linhas da tabela respeitantes às crianças que estão a faltar.

Fig. 10: Quadro de presenças

Alteração do dia do mês e da semana: A criança responsável pela contagem das presenças e das faltas faz também a alteração do dia do mês e da semana, de acordo com o dia em que se encontram. Para isso, estão colocados dois frisos na sala, um numerado de 1 a 31, correspondendo aos dias do mês e outro que corresponde aos dias da semana. Em cada dia da semana, encontra-se um desenho que representa qual a área ou domínio associada a esse dia da semana.

Na segunda-feira é dia de leitura, na terça-feira é dia de experiências, na quarta-feira é dia de motricidade, na quinta-feira, dia de matemática e na sexta-feira, dia de teatro. Desta forma, na altura de fazer a sequência da rotina diária, tendo como referência o dia da semana em que se está, a criança já sabe qual o cartão que deve

escolher. Contudo, estas correspondências podem ser alteradas, pois não significa que num dia de motricidade não se possa fazer, por exemplo, uma actividade de matemática.

A criança, auxiliada pela educadora tem de seleccionar o dia do mês e da semana em que se encontram, isto é feito também com a participação das restantes crianças, quando a educadora pergunta ao grupo de que dia do mês e da semana se trata e porquê, levando-as a pensar na sequência de ambos os frisos, só depois disto é que a criança faz a alteração. Depois disto, a educadora escreve a data em numerais no quadro de giz e a criança faz o mesmo copiando pelo que a educadora já escreveu. No caso das crianças que têm mais dificuldade em escrever os números, como é o caso das mais novas, são auxiliadas pela educadora.



Fig. 11: Friso dos dias do mês



Fig. 12: Friso dos dias da semana

Observação do tempo atmosférico: A observação do tempo atmosférico é realizada em sequência da alteração do dia do mês e da semana. A criança vai a uma das janelas da sala e observa o tempo atmosférico que está a fazer naquela altura e, segundo o apontamento que fez descreve essa mesma observação, afirmando se está a chover, se está sol ou se está sol e nuvens. Depois de ouvir o parecer da criança responsável, as outras crianças também dão a sua opinião, até que se chegue a um consenso em relação ao símbolo a escolher. Seguidamente, a criança, que tem à sua disposição vários cartões com figuras que ilustram diferentes condições atmosféricas, pega o símbolo escolhido e coloca-o no respectivo quadro relativo ao tempo atmosférico.



Fig. 13: O tempo que faz

Sequência da rotina diária: Além dos três últimos passos referidos anteriormente, a criança encarregue de fazer a contagem das presenças e das faltas, faz ainda por fim a sequência das acções que se vão fazer naquela manhã. Esta sequência é estruturada de acordo com o dia de semana em questão e apesar de a maior parte das dinâmicas manter-se igual independentemente do dia da semana, esta sequência é flexível. Quer isto dizer que está susceptível de sofrer alterações quer a nível da ordem em que se concretizam as actividades, quer a nível do incumprimento de uma delas ou da inclusão de uma actividade que não estivesse contemplada nessa sequência mas que tivesse surgido durante a manhã, partindo tanto da educadora como das crianças.

À semelhança de outras tarefas, existem diversos cartões espalhados que ilustram várias acções do dia e assim, orientada pela educadora e auxiliada pelo grupo, a criança coloca os cartões pela ordem em que se concretizam as mesmas no quadro semanal. O quadro está identificado com todos os dias da semana.

Estes cartões ilustram acções como “roda grande”, que se refere ao tempo geral das rotinas matinais em que as crianças estão todas sentadas em grande grupo; o tipo de actividade a realizar de acordo com a área, segundo o dia da semana (*matemática, compreensão oral e escrita, motricidade e expressão dramática ou musical*); a hora do lanche; a altura de ir para as áreas; o tempo de arrumar; a altura de lavar as mãos; a hora de almoçar; o momento de avaliar.



Fig. 14: Quadro semanal

Escolha das áreas a frequentar de manhã: A educadora coloca os cartões com as identificações das crianças espalhados na mesa. A criança encarregue pela distribuição dos cartões, escolhe aleatoriamente um cartão e identificando a criança pela sua fotografia e nome (no caso das crianças que já reconhecem as letras), pergunta-lhe para que área deseja ir, a fim de colocar o seu cartão na respectiva coluna, no quadro de actividades.

Nesta sala, as crianças sabem que na altura das áreas podem brincar livremente na área que desejarem mas ao mesmo tempo têm de ser responsáveis para fazer ou concluir alguns trabalhos durante a semana, trabalhos esses que são depois colocados numa estante, com uma separação para cada criança. Como tal, apesar de cada um poder escolher para que área quer ir, a educadora necessita de ter um olhar atento no sentido de orientar se necessário a sua escolha. Se constatar que uma determinada criança tem trabalhos por concluir, apresenta poucos trabalhos na sua parte da estante ou que escolhe constantemente uma área de brincar, como os jogos de mesa ou de chão, a área da casinha, entre outros, a educadora leva-a a reflectir sobre essa situação, no sentido de a alertar em relação à sua responsabilidade, dirigindo-a na sua escolha.

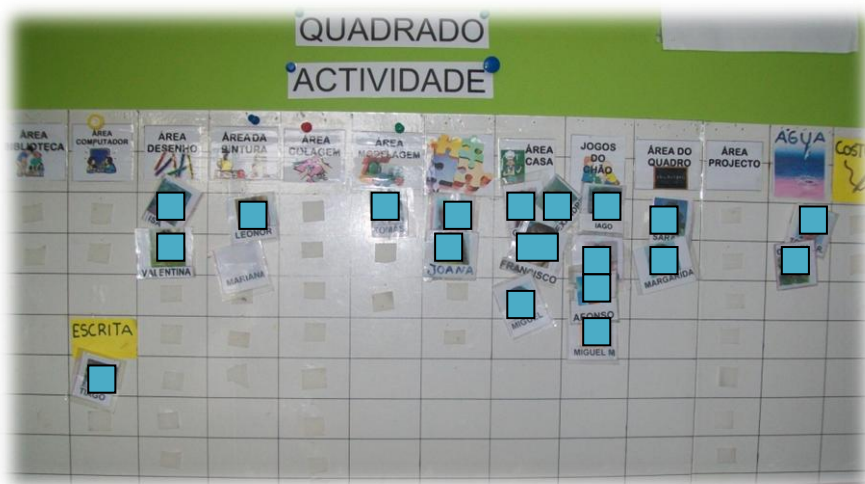


Fig. 15: Quadro de actividades

Distribuição das mochilas: Esta tarefa é cumprida por duas crianças apenas na altura do lanche da manhã. As mochilas dos meninos e meninas que contêm o seu lanche estão dispostas em duas cestas grandes. As crianças vão lá buscá-las entregam-nas às crianças

sentadas para que elas possam então tirar o seu lanche para fora da mochila e colocá-lo em cima da mesa.

Distribuição dos guardanapos: A distribuição dos guardanapos é feita por duas crianças em momentos diferentes. Uma na altura do lanche da manhã e outra na altura do lanche da tarde. Existe na sala um recipiente onde são colocados os guardanapos. A criança apenas tem de os distribuir pelos colegas que permanecem sentados nos seus lugares.

Distribuição do leite: O leite é distribuído somente por uma criança na altura do lanche da tarde. A auxiliar coloca os vários pacotes de leite em cima de uma mesa e a criança vai distribuindo-os pelos colegas que estão sentados.

Fazer o comboio: Esta é, sem dúvida, das tarefas mais escolhidas pelas crianças na fase das rotinas matinais e concretiza-se na hora de almoço ou sempre que se realiza uma saída do Jardim.

A criança que escolhe fazer o comboio levanta-se, coloca-se à entrada da sala e vai nomeando os colegas por ordem, para que estes se coloquem em fila atrás uns dos outros. A chamada é feita para uma criança de cada vez, mencionando o seu nome, ou então por filas de mesas.

Podem também ser usados critérios como: um menino, uma menina, ou vice-versa; só meninos e depois só meninas e vice-versa, entre outros, dependendo da opção da criança que está a formar o comboio.

Regar as plantas: Esta tarefa foi implementada no quadro de tarefas das rotinas matinais na altura em que a horta biológica do Jardim foi tratada e plantada. Como tal, surgiu como proposta das estagiárias acrescentar-se no quadro a tarefa de regar as plantas, a qual as crianças aprovaram com bastante satisfação.

Esta tarefa pode ser realizada por uma ou duas crianças, mas sempre com a ajuda de um adulto, pois é necessário manusear a mangueira de forma a regar toda a horta, sem exceder a água necessária.

Avaliação do dia: Esta é a última acção que feita durante o dia, antes do lanche. Apesar de só ser feita à tarde, uma vez que consta do quadro das tarefas das rotinas diárias e sendo uma acção bastante importante, penso ser pertinente a sua descrição.

A avaliação do dia é feita seguindo a ordem dos cartões das crianças que constam no quadro de tarefas naquele dia, pelo que todos os dias são meninos/ meninas diferentes.

A avaliação pretende descrever as situações, actividades e dinâmicas ocorridas durante o dia, assim como aquilo que correu melhor e pior. Desta forma, a primeira criança a falar terá de referir sequencialmente as actividades/acções realizadas durante a manhã. Por sua vez, a segunda criança a ter a palavra refere as actividades/acções ocorridas na parte da tarde. Só depois destas duas descrições é que a terceira criança indica o que mais gostou ou o que correu melhor durante o dia, na sua perspectiva. Logo de seguida, a quarta criança menciona o que acha que correu mal ou o que menos gostou.

Por último, pergunta-se à quinta criança se deseja acrescentar alguma coisa ao que já foi dito pelos seus colegas. Apesar de estas cinco crianças terem prioritariamente a oportunidade de falar, todo o grupo tem o direito de dar a sua opinião, pelo que também lhes é dada a palavra depois desta cinco falarem. Não se pretende que apenas cinco crianças façam a avaliação do dia, mas sim que todas elas possam reflectir sobre o que está a ser dito, tendo liberdade para concordar, discordar, dar a sua opinião e até mesmo defender-se, caso esteja a ser feita alguma acusação contra si.

Embora dê a máxima autonomia às crianças nesta avaliação, é a educadora a conduzir a mesma, sendo ela a dar a palavra às crianças e a analisar as situações. Se houver alguma situação em que uma criança esteja a ser acusada por outra de alguma atitude menos boa, a educadora sempre dá a oportunidade à outra criança de dizer a sua versão antes de qualquer conclusão precipitada. A educadora tenta levar a criança a reflectir sobre a sua atitude, nas consequências da mesma e fazê-la ver se a maneira como ela agiu ou reagiu realmente foi ou não correcta. Além disso, a educadora convida o grupo a pensar na situação em questão, questionando-os acerca do que eles acham da atitude dos colegas envolvidos na mesma, para que a situação seja resolvida da melhor

forma possível e principalmente para que as crianças possam ter consciência dos seus actos, suas consequências e serem justos nas suas decisões.

Para uma análise de quais as tarefas mais e menos escolhidas pelas crianças desta sala, foi realizado um questionamento directo, cujas respostas encontram-se na tabela abaixo.

Sala 3	Tarefa que mais gosta	Tarefa que menos gosta
Masculino	Dar as mochilas	Dar o leite
Masculino	Dar os cartões	Contar as presenças/faltas
Masculino	Dar as mochilas	Dar o leite
Feminino	Dar o leite	Dar as mochilas
Feminino	Fazer o comboio	Contar as presenças/faltas
Feminino	Fazer o comboio	Cantar os bons-dias
Masculino	Dar as mochilas	Dar os guardanapos
Masculino	Dar os cartões	Cantar os bons-dias
Feminino	Cantar os bons-dias	Contar as presenças/faltas
Masculino	Dar os cartões	Dar o leite
Masculino	Dar as mochilas	Dar os guardanapos
Masculino	Dar os cartões	Dar o leite
Masculino	Contar as presenças/faltas	Dar o leite
Feminino	Dar as mochilas	Regar as plantas
Feminino	Dar as mochilas	Contar as presenças/faltas
Feminino	Fazer o comboio	Dar as mochilas
Masculino	Fazer o comboio	Dar o leite
Masculino	Dar os cartões	Dar o leite
Feminino	Fazer o comboio	Cantar os bons-dias
Masculino	Dar os cartões	Dar o leite
Feminino	Fazer o comboio	Regar as plantas
Feminino	Fazer o comboio	Dar o leite
Feminino	Fazer o comboio	Dar os cartões

Quadro 2: Preferências das crianças

As restantes salas foram objecto de estudo para uma comparação entre as quatro salas que integram o Jardim, pelo que abaixo se mostram algumas imagens dos diferentes materiais expostos nas diferentes salas para trabalhar as rotinas matinais.

Imagens da sala 1

Nesta sala está exposto um relógio (figura 16) onde, logo no início da manhã, é escolhido o chefe da sala. Este tem a tarefa de contar os meninos presentes na sala, colocando os cartões com as respectivas fotografias na casinha grande (figura 19) que identifica quem veio à escola nesse dia. Os cartões dos meninos que faltaram são colocados nas casinhas vazias (figura 18) que estão ao lado da casinha da escola. Além disso, o chefe preenche também o quadro do tempo (figura 17) onde na primeira fila estão identificados os dias da semana. A criança tem de colocar o cartão relativo ao tempo que faz naquele dia, consoante o dia da semana em que se encontra.



Fig. 16: Relógio do chefe



Fig. 17: O tempo que faz



Fig. 18: Quem está a faltar



Fig. 19: Quem veio à escola

Imagens da sala 2

Nesta sala existem dois chefes, cujos cartões que os identificam são colocados num quadro com o nome “Chefes” (figura 20). Estes têm como tarefa preencher o quadro de presenças (figura 22). Este quadro consiste numa tabela de dupla entrada, conjugando em coluna os nomes das crianças com os dias da semana, em fila. As crianças deverão colocar um símbolo na tabela de acordo com o nome do colega de que se trata e o dia da semana em que esse se encontra. Os chefes devem ainda preencher o quadro do tempo (figura 21), com os símbolos relativos ao tempo que faz. O símbolo é colocado em cima, com o dia da semana por baixo e também o respectivo dia do mês, como mostra a figura. No quadro de actividades (figura 23) as crianças devem colocar o seu cartão identificativo no sítio respectivo, de acordo com o dia da semana em questão e a actividade que pretendem escolher.



Fig. 20: Os chefes



Fig. 21: Como está o tempo

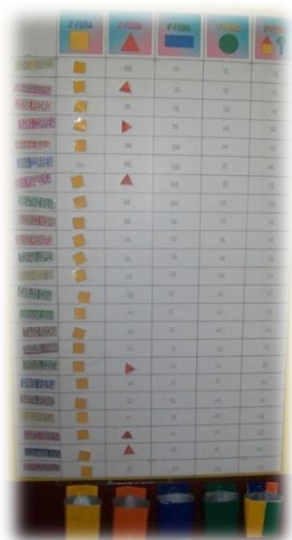


Fig. 22: Quadro de presenças



Fig. 23: Quadro de actividades

Imagens da sala 4

Esta é a sala das crianças mais novas do Jardim. Nesta sala encontra-se um quadro de presenças (figura 24) onde, à semelhança da sala 1, as crianças colocam os seus cartões para se identificar assim as crianças que vieram à escola. Está também exposto o quadro do tempo (figura 25) com umas ilustrações na fila de cima referentes aos diferentes estados de tempo. Como tal, a criança, depois de identificar o tempo que faz, coloca o símbolo referente a esse estado de tempo por baixo do símbolo igual ao que ela escolheu.



Fig. 24: Quadro de presenças



Fig. 25: Quadro do tempo

Interpretação dos dados

Tendo evidenciado a importância dada às rotinas matinais da sala 3 do Jardim de Infância de Monserrate e depois da extensiva descrição das mesmas e dos dados por elas obtidos, passa-se à interpretação qualitativa desses mesmos dados, com o objectivo de comprovar o contributo dessas rotinas no desenvolvimento das crianças.

Na formação pessoal e social

As rotinas matinais exercem uma influência bastante positiva na formação pessoal e social da criança, que é levada a desenvolver hábitos de cortesia e civismo, como acontece na *canção dos bons-dias*. Não se trata de uma mera canção de Jardim de Infância usada para preencher algum tempo da manhã, mas sim de uma acção com objectivos bem delineados, cuja aquisição vai produzir frutos no desenvolvimento da criança. Na canção dos bons-dias a criança aprende que quando chega à escola, ou a outro local, deve ser educada dando os bons-dias às pessoas que lá se encontrem. Esta atitude vai sendo interiorizada a cada dia pela criança e é assim naturalmente alargada para contextos fora do Jardim.

A avaliação do dia, englobada nas rotinas é uma fase do dia imprescindível que proporciona às crianças a consciencialização daquilo que foi realizado durante o dia, seguindo uma ordem lógica. Mas mais do que isso, esta acção leva a criança a contactar e a interiorizar padrões morais da nossa sociedade. Quando a educadora, face a uma situação menos boa ocorrida entre alguns colegas, os leva a reflectir sobre os seus comportamentos, está na verdade a possibilitar que as crianças façam uma distinção entre o correcto e o errado, sabendo que as suas atitudes têm sempre consequências, sejam elas boas ou más.

Segundo Spodek (2002, p.394) *“se lhes forem dadas explicações sobre o comportamento moral, os alunos começam a amadurecer e compreendem por que razão um comportamento é certo ou errado, acabando por desenvolver o seu próprio conjunto de padrões e valores morais.”* Além disso, Spodek (2002, p.395) diz-nos também que de acordo com Hoffman (1970) *“o raciocínio moral é um factor importante do*

desenvolvimento moral. Vários investigadores indicaram que o raciocínio moral é estimulado na criança através do uso do raciocínio indutivo. Usando o raciocínio indutivo, os adultos dão explicações ou razões para exigirem que se mantenha ou altere um dado comportamento. O raciocínio moral é igualmente estimulado quando são apontadas as consequências do comportamento da criança, por exemplo, quando uma criança insulta outra criança causando-lhe tristeza.”

Desta forma é possível afirmar que as rotinas matinais são grandes promotoras do desenvolvimento social e pessoal da criança e que vão ao encontro daquilo que é esperado da Educação Pré-Escolar, como se pode comprovar nas Orientações Curriculares (1997, p.51) *“ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores.”*

Na comunicação oral e escrita

Esta área é realmente das mais desenvolvidas pelas rotinas matinais. O nome próprio escrito de cada criança é algo que aparece constantemente nas rotinas, por causa da utilização de cartões individuais que apresentam o rosto e o nome de cada criança, ou dos símbolos neles ostentados, que apontam para a linguagem simbólica.

Através do nome próprio o educador não só identifica a criança, ou a própria criança identifica os colegas, como também facilita a capacidade da criança poder associar a cara daquela criança ao nome que aparece escrito, sabendo que esse nome corresponde à criança que está no cartão.

No contexto educativo em questão, era muitas vezes visto crianças que já reconheciam algumas letras dizerem, na altura de fazer a distribuição dos cartões pelas áreas do quadro de actividades: “O nome desse/a menino/a (cujo cartão estava na sua mão) começa por um...” (e referia a primeira letra desse nome para que os colegas pudessem apenas tentar adivinhar entre aqueles cujo nome começava por essa letra). Há, neste caso, uma ligação bastante importante entre a palavra escrita, que permite que a

criança reconheça o nome dos colegas e os sons que possibilitam que os colegas identifiquem outros colegas.

Dionísio e Pereira (2006), afirmam que o nome próprio é, portanto, um instrumento poderoso, o qual os educadores podem usar para levar a criança a atentar à natureza da linguagem escrita, particularmente relação entre palavras orais e escritas e entre letras e sons, como acontece no caso acima referido. Os educadores podem também utilizar os nomes para proporcionar momentos lúdicos de jogos, em que as crianças podem ser desafiadas a identificar o maior e o menor nome do colega da sala. Estas autoras dizem ainda que o educador pode usar esta tarefa para levar as crianças a tomar consciência, por exemplo, de que o colega mais alto da sala pode não ter o maior nome (o mais comprido ou com mais letras); encontrar outros nomes que começam com o mesmo som; identificar outros nomes que comecem e/ou acabem com a mesma letra; procurar nomes que rimem; procurar outros nomes que rimem com o nome de um/a determinado/ a menino/a; dizer os nomes sem uma das partes (isto é, sem uma sílaba inicial, medial ou final ou mesmo sem algum som); procurar nomes (entre os colegas ou em revistas ou livros) que comecem ou acabem como um determinado nome. No final destes jogos o educador deve registar e expor na sala todas as descobertas feitas pelas crianças para que possam ser visualizadas por todos.

Isto pode estender-se ainda para outras situações como a etiquetagem de materiais e objectos expostos na sala que levam as crianças a identificá-los, não apenas pela sua visualização, mas também pelo reconhecimento das letras do seu nome.

A avaliação do dia incluída no rol de tarefas das rotinas matinais promove de forma muito evidente o diálogo entre o grupo, contribuindo também para a socialização, mas não só. A descrição referida pelas crianças faculta a utilização da expressão oral como forma de comunicação, ao mesmo tempo que as leva a fazer uma narração de acontecimentos seguindo uma ordem lógica.

O facto de as crianças escreverem a data em numerais no quadro de giz, é outro factor que potencia o seu desenvolvimento, dando à criança a oportunidade de contactar com a escrita, sendo ela própria a escrever. Além de levar a criança a escrever, esta

situação faz com que ela memorize mais facilmente os números, pelo que conseguirá, conseqüentemente, reconhecê-los mais facilmente.

Dionísio e Pereira (2006, p.11) declaram que *“as actividades escritas emergem das experiências, conhecimentos e sentimentos das próprias crianças, quer dizer, são usadas para registar o que elas dizem na sala de aula, de modo a que o processo de aprendizagem da linguagem escrita seja estimulante e reconhecido como significativo.”* Quer isto dizer que a criação de hábitos de escrita e de registo é outro dos elementos que as rotinas matinais podem potenciar.

Na matemática

Como foi referido anteriormente, na sala observada estão expostos vários materiais que servem de recursos para trabalhar a fase das rotinas matinais. Muitos desses recursos consistem em quadros que serão preenchidos com cartões pelas crianças. No entanto, no caso do quadro de presenças, é apresentada uma tabela que intersecta colunas onde constam os dias do mês e linhas onde constam as identificações das crianças.

O seu preenchimento, feito com o auxílio da educadora, no caso das crianças mais pequenas, ajuda-as a conseguirem perceber que, numa tabela de dupla entrada, devem conjugar as linhas com as colunas, a fim de colocarem o respectivo sinal/símbolo/cartão no sítio correcto. Isto acontece também no preenchimento da tabela do tempo que faz e da rotina diária, inseridos no quadro semanal.

Além disso, as crianças fazem a contagem das presenças e faltas, em voz alta, seguindo o número de quadradinhos marcados a caneta na tabela e identificadas pelo “P” escrito ou pelos espaços em branco. Esta contagem revela-se uma acção primordial no contacto das crianças com a matemática, sendo que as ajuda a fazer uma correspondência entre quantidade/número, pois sabem que o número contado na tabela corresponde ao número de crianças que estão na sala e o mesmo para as que faltam. No entanto, é pertinente a confirmação que se faz de seguida, quando a criança vai verificar de cabeça em cabeça as crianças que estão sentadas, no caso de quem está presente, ou as cadeiras vazias, no caso de quem está a faltar. Todavia, para que a aprendizagem seja

extensa a todo o grupo, é importante que todas as crianças façam essa contagem e não apenas a criança responsável.

A educadora pode aproveitar esta situação, usando-a como um trampolim para o exercitar de cálculos matemáticos. Tentar obter o número de crianças que faltam, após saber quantas estão presentes, é uma boa forma de colocar em prática e desenvolver o raciocínio matemático, pois as crianças estão a realizar operações matemáticas de forma simples, utilizando os dedos das mãos para tal.

Outra acção levada a cabo pela educadora neste sentido, é conduzir as crianças a identificarem os números no friso do dias do mês, numerado de 1 a 31, aquando da alteração do dia do mês, cujo objectivo é induzir o reconhecimento dos números pelas crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.73) *“cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.”* Uma vez mais, os conhecimentos trazidos pelas crianças do meio social revelam-se de uma enorme utilidade.

De acordo com este mesmo documento (p.75) *“é também através da vivência do tempo, em que diferentes momentos se sucedem ao longo do dia, que a criança constrói a noção do tempo. A educação pré-escolar permite alargar esta noção ao introduzir outros ritmos e sucessões e ao facilitar à criança a tomada de consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio, o que se faz a uma determinada hora.”* Esta noção de que nos fala este texto é reconhecida quando as crianças fazem a alteração do dia do mês e da semana nos respectivos frisos, assim como a sequência da rotina diária, de acordo com o dia da semana em que se encontram. Todos estes momentos permitem que a criança vá ganhando consciência de que as acções que realizamos têm uma sequência lógica, que se realizam num espaço de tempo que se divide entre antes, agora e depois, fazendo com que ela se aproprie dessas concepções e as transfira para o seu dia-a-dia.

A formação do comboio feita pela criança encarregue desta tarefa, pode ser também um motivo de trabalhar a matemática, sem que ela mesma se aperceba disso. A

criança pode fazer uso de um critério, (por exemplo: um menino, uma menina), que no final vai compor um padrão que foi formado por ela própria.

Spodek (2002, p.334) defende que *“é importante que as crianças pequenas aprendam não apenas conteúdos matemáticos, mas que se envolvam nos processos matemáticos: procurando padrões, raciocinando acerca de dados, resolvendo problemas e comunicando as suas ideias e resultados. Deste modo as crianças desenvolvem o pensamento crítico e as competências comunicativas vitais ao mundo do trabalho de hoje.”* Resulta claro que a prática das rotinas matinais pode contribuir, decisivamente, para a construção da noção de padrão e para a percepção do sentido de número.

No conhecimento do mundo

Esta área é abrangida pelas rotinas matinais aquando da observação do tempo atmosférico. A criança tem oportunidade de verificar pelos seus próprios olhos as condições atmosféricas daquele dia, identificando e descrevendo as ocorrências que lhe fazem tirar as suas ilações e fazendo depois uma correspondência entre a sua observação e os símbolos que tem à sua disposição. A criança pode assim constatar se está chover, se está sol ou se existem nuvens, partilhando essa opinião com os colegas, que podem e devem também opinar sobre o assunto.

No quadro de tarefas das rotinas matinais foi acrescentada a tarefa de regar as plantas da horta biológica do Jardim. A inclusão desta tarefa teve como principal objectivo criar oportunidade para que as crianças pudessem ter um contacto mais directo com o meio natural e sobretudo inculcar nelas o gosto e a responsabilidade pela conservação do meio ambiente.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.84) demonstram *“a educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde — bem-estar, qualidade de vida — incluindo os cuidados com a preservação do ambiente. Manter a sala arrumada e limpa, cuidar do espaço exterior, não deitar lixo para o chão, etc., fazem parte do quotidiano do jardim-de-infância. A educação ambiental pode também implicar uma observação e recolha de informação e até uma intervenção na conservação e recuperação*

do património natural e cultural. Este contacto com a natureza e a cultura é, ainda, um meio de educação estética.”

Também no plano do meio social podemos referir que a eleição do chefe, enquanto figura de liderança e de coordenação das actividades em sala, se revela de grande importância na construção uma sociedade hierarquizada, com papéis definidos mas, simultaneamente, aberta à participação e envolvimento de todos.

Na expressão musical

A expressão dramática é manifesta na canção dos bons-dias, em que as crianças contactam com a música pela primeira vez durante o dia. A entoação desta canção, bem como de outras, incita e ajuda a desenvolver o sentido de ritmo, assim como fomenta o gosto pela música e a memorização das letras que acompanham a música.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.64) afirmam *“a relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo. Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.”* Mais uma vez podemos constatar a forma transversal com que as rotinas se incrementam, desenvolvendo ao mesmo tempo aspectos da expressão musical e também da linguagem.

Podemos assim comprovar que as rotinas matinais, neste estudo apresentadas, bem como as tarefas que lhe são intrínsecas, são um forte motor que potencia de forma transversal as várias áreas de desenvolvimento da criança.

Conclusão

Este estudo procurou perceber de que forma é que as rotinas podem promover o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva analisaram-se esta questão tendo em conta não só os materiais expostos na sala que serviu de contexto educativo, como também a metodologia utilizada pela educadora da respectiva sala. Além disso, procedeu-se a um registo fotográfico das restantes salas do Jardim, com o intuito de fazer uma comparação dos instrumentos utilizados pelos diferentes educadores, pois apesar de o Jardim ser o mesmo, os recursos variam de sala para sala.

Após a leitura realizada referente a toda a fundamentação teórica apresentada neste estudo, é possível concluir que as rotinas representam um papel essencial na estruturação das actividades didácticas realizadas, em sala, no quadro da Educação Pré-Escolar. Esta fundamentação teórica coloca em evidência duas concepções de rotina da Educação Pré-Escolar, as rotinas matinais e as rotinas diárias. Apesar de ambas as concepções serem retratadas neste relatório, deu-se maior ênfase às rotinas matinais, uma vez que é sobre estas que incide a temática do estudo.

A fase das rotinas matinais do contexto educativo analisado (sala 3), revelou-se rica no aprofundamento de um grande leque de actividades que potenciam o desenvolvimento da criança, como é apresentado no relatório.

A escolha das crianças desta sala em relação às tarefas a realizar nas rotinas matinais foi objecto de observação durante o tempo de estágio decorrente neste contexto educativo e foi de suma importância para a produção do relatório. Foi, todavia, necessário deixar que as crianças pudessem explorar durante todo o ano estas tarefas para se obter, conseqüentemente, respostas mais consolidadas em relação às suas preferências. Para tal realizou-se um questionamento directo a cada uma das crianças desta sala, de forma a revelar quais as tarefas mais e menos escolhidas.

Assim, este estudo possibilitou compreender de que forma se pode promover uma fase de rotinas matinais que ampliem transversalmente o desenvolvimento da criança e sobretudo qual o impacto dessas rotinas sobre esse mesmo desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Bramão et al (2006). *Rotinas na Aprendizagem*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Dionísio, M., & Pereira, Í. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal - Concepções oficiais, investigação e práticas*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, M. (2008). *A rotina como âncora do quotidiano na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, A. (2009). *O planear, o fazer e rever no quotidiano infantil*. Braga: Universidade do Minho. Acedido em Maio, 2011, de
[url: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c237.pdf>]

Webgrafia

[Página do Scribd]. Acedido em Maio, 2011, de

[url: <http://pt.scribd.com/doc/47047163/Modelo-Curricular-High-Scope-final>]