

O RITMO DE UMA SALA DE  
JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF

ISABEL SOUSA EIRÓ CÉSAR DAS NEVES NELSON

Nº 27853

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O RITMO DE UMA SALA DE  
JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF

ISABEL SOUSA EIRÓ CÉSAR DAS NEVES NELSON

Nº 27853

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Professora Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165 de 28 de agosto de 2017.

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, irmãos, marido e filho que acompanharam de perto o caminho percorrido, agradeço a afirmação segura das minhas capacidades de superação.

Aos professores da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e do ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, em especial ao professor António, a professora Ana Teresa e a professora Dora, agradeço a vasta contribuição para o desenvolvimento pessoal e para a construção de uma prática educativa que procura ser reflexiva e recheada de intencionalidade. A todas as colegas com quem me cruzei durante a licenciatura e mestrado, em especial às que se tornaram amigas para a vida, agradeço os constantes debates fervorosos que me fizeram sair da zona de conforto e aprender a olhar de uma outra perspetiva.

À Maria João, Marta, Mariana e João agradeço as inúmeras conversas que permitiram o presente trabalho científico ser fruto de muita reflexão.

À equipa educativa da instituição cooperante, em especial a educadora Sofia, agradeço o carinho com que as minhas dúvidas e eu fomos acolhidas.

À professora Lourdes, orientadora do relatório, agradeço o espaço para explorar tantas possibilidades.

A cada um obrigada pelo impulso que me permitiu chegar a este ponto biográfico.

## **Resumo**

Este relatório descreve um estudo qualitativo do conceito de ritmo, tema dominante na pedagogia Waldorf, uma filosofia educativa criada há cem anos na Alemanha. A base do trabalho é descritiva, acompanhando um grupo de jardim de infância, com idades compreendidas entre 2 e 6 anos numa instituição que se rege por essa orientação

Usando observação naturalista participante e entrevistas informais à educadora cooperante, foram-se recolhendo informações, corporizadas em notas de campo e registos fotográficos. Em seguida, estas ideias foram confrontadas com a literatura relevante.

O lugar que a cadência, nas suas várias dimensões, tem na organização da ação educativa foi-se revelando como essencial. O seu grande valor manifesta-se na naturalidade com que a criança se vai integrando no quotidiano do grupo. Como observado neste estudo, o ritmo respeita os ciclos fisiológico e da natureza, as épocas do ano e a alternância entre momentos de contração e expansão nas atividades e vivências diárias, oferecendo segurança na repetição. Por outro lado, certos elementos típicos desta filosofia educativa, como a decoração da sala, a Roda Rítmica, músicas, lengalengas e jogos de dedos, estão também mergulhados em aspetos rítmicos.

Nas observações e leituras foi-se clarificando o valor que o ritmo tem na vida do jardim de infância. Para lá da ênfase que essa abordagem dá ao tema e as formas criativas como o consubstancia, ele revela-se como elemento central do processo geral da educação.

Palavras-chave: Jardim de Infância, Ritmo, Pedagogia Waldorf.

## **Abstract**

This report covers a qualitative study on the concept of rhythm, a main subject on the Waldorf pedagogy, an education philosophy created a century ago in Germany. It is primarily a descriptive analysis observed in a kindergarten's group, ages 2 to 6 years old, in an institution that adopts such pedagogy.

Data was collected through naturalist participative observations combined with informal interviews with the cooperating teacher which was structured in field notes and photographic records. Afterwards, these ideas was confronted with relevant literature.

The role that cadence, in its various dimensions, has in the organization of educational action was revealed to be essential. The great value of rhythm is manifested in the natural way in which the child integrates into the group's daily life. As this study confirms, it respects the physiological and nature cycles, the seasons and the alternation between moments of contraction and expansion in daily activities and experiences, offering security in repetition, as confirmed by this report. On the other hand, certain typical elements of this educational philosophy, such as the decoration of the room, the "Rhythmic Circle Time", music, rhymes and finger games, are also immersed in rhythmic aspects.

Observations and readings (literature) clarified the value that rhythm has in kindergarten life. Beyond the emphasis that Waldorf's approach gives to the theme and the creative ways in which this pedagogy substantiates it, the rhythm reveals itself as a central element of the general process of education.

Keywords: Kindergarten, Rhythm, Waldorf's pedagogy

## Índice

Introdução .....	1
I – Enquadramento teórico .....	2
1.1. Breve perspetiva da pedagogia Waldorf .....	2
1.2. Ritmo .....	5
1.2.1. Fatores que caracterizam a organização do Ritmo .....	6
1.2.1.1. Brincar .....	7
1.2.1.2. Organização do espaço interior .....	8
1.2.1.3. Espaço exterior .....	9
1.2.1.4. Grupos heterogéneos .....	10
1.2.1.5. Música .....	10
1.2.2. A estrutura cronológica do Ritmo .....	13
1.2.2.1. Ritmo diário .....	13
1.2.2.2. Ritmo semanal .....	14
1.2.2.3. Ritmo anual .....	15
1.3. Rotina pedagógica e o seu papel na ação educativa no jardim de infância .....	16
II – Caracterização do contexto .....	19
2.1. Organização .....	19
2.2. Ambiente educativo da sala .....	19
2.2.1. Organização do grupo .....	19
2.2.2. Organização do espaço .....	20
2.2.3. Organização do tempo .....	22
2.2.4. Relações entre intervenientes .....	25
III – Problemática .....	26
IV – Opções metodológicas .....	27
V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada .....	29
VI – Considerações finais .....	40
Referências Bibliográficas .....	42
Anexo – Notas de Campo .....	45
Nota de campo 1 .....	45
Nota de campo 2 .....	46
Nota de campo 3 .....	47
Nota de campo 4 .....	48
Nota de campo 5 .....	50
Nota de campo 6 .....	51
Nota de campo 7 .....	52
Nota de campo 8 .....	53
Nota de campo 9 .....	54
Anexo – Pautas .....	54
Pauta A .....	54
Pauta B .....	55

Pauta C .....	55
Pauta D.....	55
Pauta E .....	56

## Índice de figuras

Figura 1: Área dos cabides .....	20
Figura 2: Organização espacial da sala .....	20
Figura 3: Mesas de Estação .....	21
Figura 4: Área dos troncos .....	21
Figura 5: Sala de refeições .....	21
Figura 6: Espaços exteriores .....	22
Figura 7: Atividade de pintura em aguarela .....	31
Figura 8: Preparar as romãs .....	32
Figura 9: Atividade de costura dos reis magos .....	39

## Introdução

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionado surge no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Este, engloba a experiência vivenciada no estágio em contexto de jardim de infância, a leitura de referenciais teóricos e a análise integrada da experiência com a pesquisa.

O estágio, realizado numa instituição que fundamenta a sua ação na pedagogia Waldorf, provocou interesse em refletir sobre a organização do ambiente educativo e como esta pode contribuir para o desenvolvimento salutar das crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ([OCEPE] Lopes da Silva et al., 2016) a organização do ambiente suporta o desenvolvimento curricular pois “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p. 24).

Durante a vivência de estágio, ao articular as observações realizadas, as conversas de aprofundamento com a educadora cooperante e as leituras de enriquecimento de referenciais da pedagogia, foi-se compreendendo que o conceito de ritmo é basilar na organização da ação educativa na pedagogia Waldorf. Lameirão (2020) afirma que ao respeitar o ritmo, tornamo-nos sensíveis ao tempo que cada pessoa precisa para crescer e se desenvolver, declarando que “através do ritmo a criança se firma no mundo com saúde, confiança e segurança” (p. 4). Desta forma, surgiram interrogações e reflexões sobre as influências do ritmo no quotidiano de jardim de infância, como o elemento organizador do ambiente educativo na pedagogia Waldorf.

Dentro da temática do ritmo na pedagogia Waldorf, procurou-se aprofundar conhecimentos teóricos e do contexto – o que permitiu a emersão de várias questões – nomeadamente em três tópicos que orientaram o presente relatório: os elementos que constituem o ritmo, o papel da música, lengalengas e jogos de dedos na vivência do ritmo e as estratégias utilizadas na pedagogia para uma apropriação e vivência do tempo por parte da criança. Com o intuito de responder e refletir sobre estes os pontos estabeleceu-se como estrutura e organização de relatório a divisão em seis capítulos pela seguinte ordem: enquadramento teórico; caracterização do contexto; problemática; opções metodológicas; análise reflexiva; considerações finais.

No capítulo do enquadramento teórico encontra-se uma breve apresentação da base epistemológica da pedagogia Waldorf, o que esta apresenta como ritmo e, considerando que uma investigação se torna mais enriquecedora com a articulação de diferentes perspetivas, é explorado o que autores académicos estipulam como rotina pedagógica, organizadora do tempo, espaço, materiais e relações. Ao caracterizar o contexto onde foi realizada a prática supervisionada é

abordada, no segundo capítulo, a organização do ambiente educativo da sala, que inclui o grupo, o espaço, o tempo e ainda as relações dos diversos intervenientes.

A problemática, onde surgiu o interesse no tema, a relevância da temática e as questões de investigação são apresentadas no terceiro capítulo. As opções metodológicas revêem-se na vertente de uma investigação qualitativa e, no quarto capítulo, caracteriza-se o tipo de investigação bem como cada um dos instrumentos de recolha dados utilizados ao longo desta. No quinto capítulo, a análise reflexiva tece relações entre a teoria do primeiro capítulo e a prática observada em estágio, contextualizando e interpretando as informações recolhidas com a atenção direcionada para as questões de investigação. As considerações finais, no sexto capítulo, são um balanço reflexivo do caminho percorrido e as aprendizagens que surgiram da redação do presente documento que se tornaram significativas para a futura prática profissional, abrindo outros caminhos de reflexão sobre a pedagogia Waldorf e os benefícios que esta traz a uma educação que se baseia na salutogênese, ou seja, tomando como fundamento a promoção da saúde.

## I – Enquadramento teórico

### 1.1. Breve perspectiva da pedagogia Waldorf

A pedagogia Waldorf surge da desorganização social provocada pela primeira Guerra Mundial (1914 – 1918). Como resposta à desordem instituída, o intelectual austríaco Rudolf Steiner (1861 – 1925) propôs adaptar a educação às necessidades do desenvolvimento humano moderno através dos conhecimentos dentro da Antroposofia, movimento espiritual do qual foi o fundador (Lanz, 2016). A palavra Antroposofia provém do grego (*antropos* e *sofos*) – *conhecimento do ser humano*. Esta linha filosófica “tem por base a união entre o espiritual e o físico, vendo o ser humano como um ser tripartido, constituído por corpo, alma e espírito” (Peres, 2008, p. 58). A Antroposofia concebe o desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, também da criança.

Em 1919, na cidade de Estugarda, surgiu a primeira escola que se regia pelas conceções antroposóficas de Steiner, a base do que atualmente é denominado como Pedagogia Waldorf (Henriques, 2017). Esta pedagogia tem como premissa educar para a liberdade “contemplando o desenvolvimento saudável e harmonioso do pensar, do sentir e do querer, entendendo a integralidade do ser humano em suas dimensões física, psíquico-emocional e espiritual” (Romanelli, 2008, p. 147). Silva e Petraglia (2013) exploram a visão “trimembrada” do ser humano incluindo no **pensar** os processos cognitivos, a memória, a abstração mental, a comparação e tudo o que envolve o intelecto, o **sentir** como abrangente da imaginação, fantasia, expressão artística, sentimentos, desejos e “todo o mundo invisível interno e externo relacionado às emoções” (p. 4) e o **querer** que engloba o movimento, a ação, a vontade e o impulso que transforma o mundo. É

trabalhando estes três âmbitos que Steiner (2014, citado por FEWB, 2022), apresenta como propósito final de um educador o de “formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas”.

Steiner (2014a) referiu numa conferência em Yorkshire a 1923, que é essencial a educação olhar para a criança de uma forma holística pois “tudo o que o aluno sabe, ele o sabe sempre como ser humano completo” (p. 238). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] valoriza a pedagogia Waldorf como respeitadora dos 4 pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (Delors et al., 1998). A mesma reconhece que “Waldorf Education movement, the ideals and ethical principles of which correspond to those of UNESCO” (UNESCO, 2001, p. 31).

A Antroposofia defende que o ser humano se desenvolve em ciclos de aproximadamente sete anos, os seténios. A Associação Internacional para a Educação de Infância Steiner/Waldorf (IASWECE, 2019) estipulou sete princípios educacionais para a educação no primeiro seténio destacando a importância do educador:

- Demonstrar interesse amoroso e aceitação perante cada criança;
- Assumir a brincadeira e os materiais (simples e naturais) como a atividade essencial para o conhecimento do mundo que rodeia e apoia o desenvolvimento;
- Compreender a imitação, as experiências sensoriais e o movimento como métodos de aprendizagem na infância, cuidando do ímpeto exploratório da criança no meio envolvente físico e social, para que estes ofereçam os limites, a estrutura e a proteção necessárias, garantindo oportunidades de riscos e desafios;
- Valorizar as experiências reais ao invés das virtuais, apoiando a construção de uma relação profícua com o mundo;
- Promover a realização de atividades artísticas como a música, o desenho, a pintura, o acesso a contos tradicionais, os jogos rítmicos e a modelagem como forma de nutrir o desenvolvimento da imaginação e da criatividade;
- Recorrer a atividades úteis que permitem a vivência de um ciclo completo, como culinária, jardinagem, carpintaria e costura para desenvolver competências humanas, focando a atenção no processo e não no produto;
- Experienciar ritmos no dia, na semana e no ano que promovam segurança e conexão com o sentido da vida, celebrando a sazonalidade e as celebrações de acordo com a geografia e a cultura em que se inserem.

No jardim de infância, as crianças vivem um período de grande investimento no desenvolvimento físico que exige intensa atividade corporal (Silva, 2015). O movimento e as

experiências corporais através das descobertas, da motricidade, da imaginação e da fantasia da criança servem de prioridade para o “desenvolvimento físico e motor, mas também para o seu desenvolvimento emocional, neurológico e até mesmo cognitivo preparando as estruturas neurológicas para a aprendizagem a ser requerida posteriormente em seu processo de escolarização” (Silva, 2015, p. 108).

Na referência que estabelece o currículo internacional das escolas Waldorf (Avison & Rawson, 2014), refere-se que no primeiro setênio, a natureza da aprendizagem e desenvolvimento deve ser fundamentada na automotivação permitindo à criança conhecer o mundo da forma mais apropriada ao estágio em que se encontra “through active feeling, touching, exploring and imitating; in other words, through doing” (p. 49). Neste sentido, a metodologia utilizada inclui atividades práticas, cognitivas e sensoriais com carácter de utilidade, integradas no todo onde ocorrem (Peres, 2008, p. 60). Assim, torna-se essencial a presença de um adulto responsivo que adequa o ambiente envolvente, a sua ação e a sua postura às necessidades que emergem da fisicalidade em construção (Murphy-Lang, 2010; Silva, 2015; Steiner, 2014b).

Na pedagogia Waldorf, o educador assume como raiz fundamental da educação a salutogênese (Sobo, 2014). Como tal, a sua ação surge na articulação entre o conceito de educar e de cuidar visando o desenvolvimento saudável de cada criança; esta articulação é a base onde todos os ideais e intenções da ação educativa se baseiam (Aldinger, 2015). De forma a colocar em prática estes conceitos, o educador age segundo três princípios: apoiar amorosamente o movimento da criança, garantir a verdade no seu discurso e procurar a clareza no seu pensar com o intuito deste se tornar digno de ser imitado pela criança nas suas ações e sentires (Aldinger, 2015; Sobo, 2014).

A criança, durante o primeiro setênio apropria-se do mundo e dos costumes através do impulso de imitação do outro (Murphy-Lang, 2010). O conceito de imitação apresentado por Steiner (2013a) surge de uma apropriação por parte da criança do que observa no adulto – a nível físico e sensorial – trazendo para si e colocando em prática no seu contexto através de diversas formas de expressão (Ignácio, 2001; Jaffke, 2000). A conceção da imitação como processo de aprendizagem da criança, exige que o adulto se prepare para ser digno de ser imitado, realizando os seus movimentos e tarefas de forma humilde, artística e alegre podendo, através de si e do ambiente que se vive em grupo, proporcionar à criança as condições necessárias para ela se desenvolver (Murphy-Lang, 2010).

Steiner (1922, citado por Murphy-Lang, 2010) defendeu nas suas conferências o impacto que o meio envolvente provoca na criança, afirmando que “what the child sees and hears from the adults in his environment in these first years is far more important for his education than all moral rules and other forms of instruction” (p. 44). Jaffke (2000) acrescenta que o corpo da criança atua

como se todo ele fosse um órgão sensorial que, de forma inconsciente, se apropria interiormente das impressões que recebe do ambiente exterior, tornando-a permeável às influências que a rodeiam, absorvendo tudo aquilo que o ambiente lhe proporciona e transmitindo a este tudo o que se passa dentro dela (Steiner, 2014b).

É importante que o educador seja “interiormente verdadeiro e permeado de moral nos seus pensamentos e sentimentos” (Steiner, 2014a, p. 111), os quais a criança sente e interioriza. O adulto tem de assumir o papel de autoridade natural que, através do exemplo e do que é sensorialmente perceptível à criança, personifica o que é o bem, a verdade e a beleza (Steiner, 2014b). É no que a criança observa pelo olhar, gesto e a forma como são proferidas as palavras que se apropria do que é bom, verdadeiro e belo (Steiner, 2014b). Neste sentido, é papel do educador cuidar do ambiente educativo, não só pela seleção dos materiais mas também pela postura, linguagem e o tom de voz que o adulto traz para este (Lanz, 2016; Murphy-Lang, 2010; Steiner, 2014a).

## 1.2. Ritmo

O ritmo surge nesta abordagem como uma prioridade para o educador que cuida do ambiente, procurando a harmonia entre o pensar, sentir e querer na criança e visando o seu desenvolvimento salutar (Jaffke, 2000). Essa “harmonia é ritmo, é uma perpétua cadência porque a vida que nos é exterior, tal como tudo o que se passa no nosso corpo, na nossa vida interior, é ritmo também” (Henriques, 2017, p. 179). O ser humano vive o ritmo em consonância com o cosmos e o seu desenvolvimento é um processo fundamentalmente rítmico (Knabe, 2015). Knabe (2015) refere que o surgimento da vida humana é rítmico, apresentando que a “aparación de su cuerpo depende, por ejemplo, del ciclo menstrual de la mujer (...) la posterior división celular se produce también de una manera rítmica” (p. 94). O ritmo presente na vida deve ser tido em conta, principalmente quando se trabalha em educação e quanto mais pequena a criança, mais importante é o educador cuidar desse ritmo (Jaffke, 2000; Murphy-Lang, 2010).

O movimento da rotação da Terra é uma orientação para o ritmo diário em jardim de infância, pois as estações do ano e as fases do dia – manhã, tarde e noite – influenciam a disposição da criança para realizar atividades (Lameirão, 2020). No próprio corpo humano, pelo sistema circulatório, o ciclo respiratório e na alternância entre sono e vigília, é estabelecida uma sincronia entre o ritmo interno e o ritmo da natureza (Henriques, 2017). “O ser humano é um microcosmo (...) em consonância com o macrocosmo” (Lameirão, 2020, p. 3) e cabe ao educador respeitar os ritmos da natureza e da criança, potenciando a relação entre ambos (Lameirão, 2020; Knabe, 2015).

Ao organizar um ritmo cuidado e intencional, há elementos (atividades, transições, estações e celebrações) do dia, da semana e do ano que se repetem pautando as vivências do grupo como um compasso musical (Lameirão, 2020). Com a repetição, os momentos – como agradecer o

alimento antes de iniciar a refeição, a higiene e as transições – vão construindo hábitos (Murphy-Lang, 2010). A repetição não surge como algo mecânico, fazendo sistematicamente e da mesma forma determinada ação, mas sim realizar com a mesma intenção, acolhendo a novidade que cada criança e cada momento oferecem (Ignácio, 2001). No trabalho com crianças do primeiro setênio, a construção de hábitos saudáveis, que permita a homeostase e segurança, é um elemento essencial (Ignácio, 2001; Lameirão, 2020).

Através da vivência do ritmo, Weber (2005) refere que há maior comprometimento para com a liberdade. A vida oferece a liberdade, pois as crianças demonstram-se tranquilas e confortáveis, com maior segurança por saberem que o adulto, com quem têm uma relação de qualidade e confiança, conduz o dia segundo o ritmo (Weber, 2005). A estruturação deste provém de um equilíbrio entre a consciência que o adulto tem das necessidades de cada criança e o ritmo natural individual que cada uma traz (Jaffke, 2000; Weber, 2005).

O ritmo do dia é pensado segundo a mesma cadência que o da respiração, respeitando a relação “between inner and outer, point and periphery, expansion and contraction” (Murphy-Lang, 2010, p. 26). Desta forma, os diferentes momentos do dia têm em consideração a alternância entre tempos de expansão (expiração), em que a criança explora livremente e brinca seguindo unicamente os seus impulsos e interesses, e contração (inspiração), onde a criança realiza uma brincadeira mais ritmada pelo ambiente interior da sala, atividades de concentração ou orientadas pelo adulto (Jaffke, 2000; Steiner, 2013a). Os momentos de contração e expansão são também experienciados na relação humana (Lameirão, 2020). Em determinados momentos o educador está junto da criança, orientando-a e apoiando-a; noutros mantém-se mais afastado para a criança se descobrir, exercitar e explorar as possibilidades do mundo que a rodeia com a segurança de que, sempre que necessário, o adulto se aproxima (Ignácio, 2001; Lameirão, 2020).

Este intercalar da expansão e contração “helps avoid over-stimulation and fatigue for young children, because the ‘breathing’ of the day – now more active, now less active and quiet – refreshes their energy” (Weber, 2005, p. 2). Assim, todos os momentos tornam-se pedagogicamente enriquecedores pois, ao cuidar e nutrir o corpo através da higiene, da alimentação e do repouso, bem como ao desafiá-lo nos momentos de expansão e contração, procura-se o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança (Lanz, 2016; Silva, 2015; Murphy-Lang, 2010).

### **1.2.1. Fatores que caracterizam a organização do Ritmo**

Com base nos princípios educacionais estipulados pela Associação Internacional para a Educação de Infância Steiner/Waldorf (IASWECE, 2019) o presente relatório sugere os seguintes fatores como caracterizadores do ritmo dentro desta pedagogia, visando o desenvolvimento integral da criança: 1) a importância da brincadeira como atividade primordial na infância; 2) a

organização do espaço interior orientada para a intencionalidade do educador na criação de um ambiente tranquilo, acolhedor e com materiais simples e naturais; 3) o espaço exterior como potenciador de conhecimento das suas capacidades, da relação com os outros e compreensão do meio envolvente; 4) os grupos heterogêneos, potenciando a autonomia e partilha; 5) a música, movimento e jogos de dedos como encadeadores do ritmo.

#### 1.2.1.1. Brincar

Num jardim de infância Waldorf a brincadeira é, para a criança, a atividade essencial para a apropriação do mundo, de si e dos outros (Avison & Rawson, 2014). O movimento corporal da criança enquanto brinca é crucial para desenvolver competências motoras bem como a sua vontade, ideias, gostos e desejos (Jaffke, 2000; Sobo, 2014). “Creative play supports physical, emotional and social development and allows children to learn through investigation, exploration and discovery” (Avison & Rawson, 2014, p. 52). Assim se incentiva a criança autonomamente, ou na companhia dos pares, a desvendar o mundo dentro dos seus interesses, iniciativas, imaginação e talentos (Avison & Rawson, 2014). É na brincadeira que a criança aprende a aprender, organizando o mapa neuronal e fortalecendo as suas relações imagéticas com o mundo (García, 2015; Jaffke, 2000). Sobo (2014) afirma que, tal como o corpo saudável respira, também a brincadeira tem uma “respiração” própria. A autora afirma que o ritmo é também experienciado pelo brincar, onde a criança alterna as brincadeiras mais ativas e sociais – expansão – e brincadeiras mais calmas, fisicamente tranquilas e individuais – contração.

A brincadeira é um fator crucial para o bem-estar e saúde do ser humano, não só na infância mas para toda a vida, para o indivíduo como para toda a sociedade (Sobo, 2014). Na conceção de Steiner (2013a) a seriedade que um adulto coloca no seu trabalho e na sua vida, surge na prática do brincar durante a infância. No trabalho da vida adulta, há um ajuste “às conveniências exteriores do mundo” (Steiner, 2013a, p. 74); na brincadeira da infância, a criança converte em atividade o que parte da sua individualidade e das conceções que cria deste. É neste sentido que Steiner afirma: “a brincadeira atua dentro de dentro para fora; o trabalho atua de fora para dentro” (Steiner, 2013a, p. 74).

A criança possui um impulso natural para a brincadeira; no entanto, por vezes, é necessário o educador oferecer um estímulo, verbal ou por adereços, para que esta se desenrole (Sobo, 2014). Na brincadeira no espaço exterior, o adulto pode entregar uma pá, um balde ou outro artigo cuja utilidade seja conhecida pela criança, como provocação para, autonomamente, a criança mergulhar na atividade; no espaço interior prevalecem estímulos verbais como incentivos por parte do educador (Sobo, 2014). Em ambas as formas, surgem para a criança pequenos estímulos para, a partir destes, brincar à sua maneira com o mínimo de condicionamento por parte do adulto (Sobo,

2014). Cabe também ao educador preparar o espaço para a brincadeira: “classrooms are carefully decorated and arranged, toys are thoughtfully selected, and ‘pictures’ are carefully given” (Sobo, 2014, p. 12). Este cuidado visa como meta a curto prazo o estímulo para uma brincadeira ritmada e, a longo prazo, que as crianças se apropriem do mundo como seres humanos saudáveis e equilibrados, participando ativamente na sociedade (Sobo, 2014; Steiner, 2014a).

Brincar é ativar todo o corpo, desenvolver diversas capacidades motoras (grossas e finas), relacionando-o com o ambiente envolvente (Jaffke, 2000; Sobo, 2014). Para Sobo (2014), “this is most obvious in outdoor play, with its digging and running, but whole-body play takes place to a degree indoors too, for example, as children lift, push, pull, and hoist furnishings to create make-believe architectural spaces, landscapes, etc.” (p. 7). Assim, o espaço deve ser mutável e flexível aos impulsos que as crianças trazem durante a brincadeira (Ignácio, 2001; Sobo, 2014).

#### 1.2.1.2. Organização do espaço interior

O segundo fator deduzido da formulação com base nos princípios educacionais estabelecidos pela IASWECE (2019) é a organização do espaço interior. Na pedagogia Waldorf, a sala de um grupo de jardim de infância preza por ser um ambiente convidativo, interessante, tranquilo, seguro, sensorialmente desafiante e esteticamente apelativo; deve conter espaço livre para que sejam criadas brincadeiras novas e diferentes, consoante o que as crianças trazem como vontades, servindo de palco para os impulsos que surgem no decorrer do dia (Murphy-Lang, 2010; Sobo, 2014). Na Antroposofia é dada importância à forma como os sentidos perçecionais são envolvidos e estimulados pelo ambiente; assim os espaços da sala “invite but do not overwhelm, that are open but can also be closed, that challenge but also comfort” (Aldinger, 2015, p. 80), trazendo segurança à criança, convidando-a a sentir-se bem e a explorar autonomamente diversas possibilidades de relação com os outros e com o meio ambiente (Aldinger, 2015; Oliveira & Imai, 2021).

Todo o espaço é pensado pelo educador para se tornar num local apelativo e convidativo, desde as paredes pintadas de cores naturais e suaves, passando pela luz natural que invade a sala, à mobília de *design* ergonómico adequada ao tamanho das crianças para agilizar a sua manipulação consoante as diferentes necessidades (Murphy-Lang, 2010; Oliveira & Imai, 2021). Os recantos criados, assumidos como potenciadores de brincadeira e exploração, desafiam a criatividade espacial permitindo que as crianças se sintam “protegidas e confortáveis para agirem e brincarem livremente nesses pequenos espaços dentro de um espaço maior” (Oliveira & Imai, 2021, p. 122). Os brinquedos são de materiais naturais e nobres – como a madeira, lã, algodão e seda –, objetos recolhidos na natureza – como pinhas, conchas, pedras e madeira – ou utensílios de casa adequados ao tamanho das crianças – como vassouras, panelas e pratos – abrindo potencialidades à imaginação

e fantasia (Ignácio, 2001; Sobo, 2014). Murphy-Lang (2010) refere que todo o ambiente, incluindo as cores, os cheiros e as texturas são pensadas para acariciar os sentidos.

A decoração da sala, também com materiais naturais, cores suaves e esteticamente cativantes, vai mudando consoante a estação e eventual celebração que se viva no momento (Oliveira & Imai, 2021). A pedagogia tem uma identidade muito característica na decoração dos espaços, por exemplo, a utilização da técnica de *lasure* na pintura das paredes – ou seja a sobreposição de camadas de água pigmentada – que adiciona qualidade visual de tridimensionalidade e sensação de movimento ao espaço, oferecendo à criança maior sensação de conforto e atuando no imaginário desta (Oliveira & Imai, 2021).

Um dos elementos característicos da decoração numa sala Waldorf é a “Mesa de Estação”. Segundo Jaffke (2011), aqui, são colocados objetos que simbolizam o momento que está a ser vivido com representações da natureza, incluindo o reino mineral, reino vegetal e reino animal, criando uma vasta riqueza de impressões sensoriais que permitem à criança apropriar-se do meio natural e do sentido rítmico da vida e da natureza, sem que os processos lhe sejam “intelectualmente explicados”. Para a autora, este elemento é uma demonstração de respeito e olhar amoroso perante a natureza e os seus ciclos, “become a living source that enriches and refreshes us daily, stimulating our creative imagination for festive times” (p. 11).

O educador é quem prepara e gere este espaço, cuidando das alterações subtis a cada dia e criando assim uma ilusão que se assemelha aos ritmos da natureza, onde as alterações também surgem de forma “mágica” e quase impercetível (Ignácio, 2001; Jaffke, 2011). Este local especial numa sala de jardim de infância desenvolve na criança a capacidade de observar e respeitar a beleza da natureza, encontrando maravilhas nos pormenores e aprendendo a apreciá-los (Jaffke, 2011). Aqui, há uma promessa silenciosa de renovação, vitalidade e abundância por parte do mundo natural (Jaffke, 2011). Por vezes, quando a criança recolhe pequenos elementos da natureza, estes podem ser acrescentados à Mesa de Estação, tornando-se um espaço de todos que liga o interior e o exterior (Ignácio, 2001; Jaffke, 2011).

### 1.2.1.3. Espaço exterior

O ritmo do dia é preparado de forma a que haja sempre tempo para a brincadeira no exterior, independentemente da estação do ano e das condições climatéricas (Aldinger, 2015). O espaço exterior é organizado de forma a, respeitando as características naturais do terreno, fomentar a brincadeira, com oportunidades para trepar, saltar, equilibrar, balançar, correr, desenvolvendo competências motoras e incentivando os sistemas vestibular e proprioceptivo na criança (Sobo, 2014). Materiais simples e não estruturados são provocações para a criação de

diversos tipos de brincadeira – cordas, troncos, pneus, areia, terra, folhas (Aldinger, 2015; Ignácio, 2001; Sobo, 2014).

Na pedagogia Waldorf o espaço exterior da instituição tem a mesma atenção que o espaço interior (Oliveira & Imai, 2021). Em jardim de infância, o espaço exterior, espaçoso e respeitador das características locais, traz aventura, convida a brincadeira espontânea e oferece potenciais de ação diferentes dos disponíveis no espaço interior (Oliveira & Imai, 2021). O contacto com a natureza não é só durante os momentos de brincadeira, mas também é experienciado na realização de caminhadas, no cuidar da horta e do jardim e, sempre que possível, na criação de animais como parte do quotidiano das crianças incentivando uma relação estreita e responsável com a natureza (Oliveira & Imai, 2021).

A alternância dos espaços interior e exterior é uma das características mais evidenciadas na vivência do ritmo, oscilando entre a contração do interior e a expansão do exterior (Silva, 2015). As brincadeiras que as crianças experienciam modificam-se também nesse sentido, enriquecendo as vivências e os impulsos que surgem de cada criança e do grupo (Silva, 2015; Sobo 2014).

#### 1.2.1.4. Grupos heterogêneos

O jardim de infância Waldorf procura aproximar-se do ambiente experienciado num lar familiar (Steiner, 2013b). Aldinger (2015) afirma que uma das características da organização do jardim de infância que se aproxima do conceito de uma família é a constituição dos grupos ser com crianças de diversas idades dentro do primeiro seténio. A autora afirma que esta dinâmica de grupo permite aos mais velhos, que conhecem bem o ritmo do jardim de infância, serem capazes de transmitir segurança e apoiar as crianças mais novas nas suas aprendizagens e desenvolvimento, e às mais novas a possibilidade de observarem e imitarem aquilo que as mais velhas sabem e demonstram; “one can imagine how it is for the older ones to observe the awakening skills of the little ones while the little ones experience the refinement of the skills of their older 'siblings' ” (Aldinger, 2015, p. 42). As crianças aprendem na relação e interação entre todas, independentemente da sua idade (Aldinger, 2015; Avison & Rawson, 2014; Murphy-Lang, 2010; Steiner 2013b).

#### 1.2.1.5. Música

Steiner apresenta a música como um elemento fundamental para a pedagogia e numa conferência definiu a criança como um instrumento musical que sente, no seu íntimo, a vibração e o ressoar da música (Steiner, 2013b). A música, como vibração, atua fisicamente no corpo humano bem como nos sentimentos e emoções sendo uma fonte de organização do ritmo fisiológico na

criança, com destaque para o primeiro setênio, altura em que esta está altamente permeável ao meio ambiente (Cadenas, 2017; Steiner, 2013b).

Todo o som tem uma frequência vibratória e quando a vibração tem uma determinada harmonia, estabelece-se uma relação entre o indivíduo e o meio envolvente (Mendonça, 2014). Segundo a pedagogia Waldorf, o ritmo fisiológico da criança – a respiração, circulação sanguínea, sistema nervoso, entre outros – organiza-se com a frequência musical experienciada, apoiando-a nos seus estados de tranquilidade, agitação, sono e vigília (Aldinger, 2015). Confere-se assim uma forte importância artística, pedagógica e terapêutica à música (Cadenas, 2017; Mendonça, 2014; Steiner, 2013b).

A “trimembração” humana – querer, sentir e pensar – está, para alguns autores, diretamente relacionada com três elementos musicais: ritmo, harmonia e melodia (Cadenas, 2017; Mendonça, 2014; Silva & Petraglia, 2013). Silva e Petraglia (2013) associam o ritmo ao gesto, ao movimento, à batida e à dança, ligando-se com o “querer”, a harmonia possui maior vínculo com a emoção e com a “plataforma de sensações em que os acordes e cadências são construídos” (p. 5) traduzindo-se pelo “sentir” do ser humano e a melodia, como construção lógica de encadeamento de notas une-se ao intelecto e ao “pensar”. Machado (2010, citado por Mendonça, 2014) aprofunda a aplicação da música como instrumento pedagógico afirmando que esta deve surgir com determinado foco consoante o setênio em que a criança se encontra: no primeiro (0 aos 7 anos) é inserido o elemento do ritmo, no segundo (7 aos 14 anos) é trabalhada a melodia e no terceiro setênio (14 aos 21 anos) é desenvolvida harmonia. Apesar de existir maior disponibilidade na criança para se apropriar de determinado elemento em cada fase da vida, os três devem estar sempre presentes para que a criança vá experienciado sensorialmente diferentes dinâmicas entre os elementos.

A escala pentatónica é, segundo o fundador da pedagogia Waldorf, mais adequada para a infância que a diatónica pelas suas características únicas (Cadenas, 2017; Chubarovsky, 2012; Mendonça, 2014). Composta por cinco notas, a escala pentatónica não tem intervalos de meio tom entre elas e desta forma não possui dissonâncias, tornando-se mais naturalmente agradável ao ouvido humano (Chubarovsky, 2012; Mendonça, 2014). Esta escala musical acompanha o ser humano desde os primórdios da Humanidade, existindo registos da sua utilização nas primeiras civilizações, como a China, Egito e Pérsia (Cadenas, 2017). A crença de que a música – em especial a estabelecida na escala pentatónica – influencia o ambiente é também ancestral. Na antiga China, a corte do imperador tocava músicas nesta escala para que o império e os elementos da natureza prosperassem, procurando harmonia entre a terra e o céu assegurando um futuro favorável (Mendonça, 2014).

A pedagogia Waldorf utiliza a escala pentatônica, com as notas musicais Ré, Mi, Sol, Lá e Si, sendo estes os sons que as crianças mais facilmente percebem e reproduzem, criando infinitas combinações entre si (Cadenas, 2017; Chubarovsky, 2012). Chubarovsky (2012) afirma que esta escala tem também a característica de convidar à improvisação. Para a autora, a relação entre as notas e seus intervalos permite que qualquer produção seja harmoniosa ao ouvido humano.

Mendonça (2014) apresenta a ideia de que ao cantar (e ouvir cantar) a escala pentatônica é criada uma sintonia harmoniosa sensorial através da vibração numa relação numérica extremamente exata, vibração que permite a relação com o ambiente envolvente pela forma como ressoa interiormente. Santaella (2001, citado por Mendonça, 2014) acrescenta que a música tem a característica de estreitar a relação entre o que externamente se apresenta e o que internamente o indivíduo interpreta, acelerando a mediação entre a mente e o ambiente. A autora afirma que o “som físico que está lá, fora de mim, é sentido como se estivesse brotando aqui dentro, o físico e o sensível se unindo em uma imediaticidade iridescente, volátil, instável, movendo-se no passo da vida” (Santaella, 2001, citado por Mendonça, 2014, p. 9). Assim, a escala pentatônica permite criar uma intimidade sonora que é natural à criança proporcionando um ambiente saudável e até terapêutico (Cadenas, 2017; Mendonça, 2014).

Num jardim de infância Waldorf, o ritmo e a música numa escala pentatônica surgem, regra geral, a partir de canções, rimas, histórias, jogos de dedos e lengalengas. Estas formas produzem uma experiência musical que permite à criança conhecer diversas polaridades, como o alto-baixo, rápido-lento, silencioso-barulhento, dentro-fora, entre outras, que se vivem no ritmo do dia-a-dia (Aldinger, 2015). As canções pautam o quotidiano de jardim de infância Waldorf, servindo como um convite que, sem extenuar, propõe às crianças a participação nas tarefas e afazeres, como tirar os sapatos e calçar as pantufas, proporcionando um ambiente calmo onde se sente segurança e tranquilidade (Chubarovsky, 2012). As rimas, lengalengas e jogos de dedos são uma forma de a criança se conectar com a sua fisicalidade, desenvolvendo-a através de movimentos precisos (Chubarovsky, 2012; Mendonça, 2014).

Da mesma forma, a música, em consonância com o movimento dos dedos, facilita o desenvolvimento dos órgãos fonadores e da articulação de palavras (García, 2015). Existe uma relação direta entre certos movimentos e determinados sons bem como entre habilidades motoras e habilidades linguísticas (García, 2015). Este apropriar dos movimentos e da articulação de sons desenvolve clareza no pensar (Chubarovsky, 2012; García, 2015; Steiner, 2013b). García (2015) afirma que as músicas, as lengalengas, as rimas e os jogos de dedos – isto é a união entre determinada música ou lengalenga e gestos específicos – auxiliam o desenvolvimento de diversas aprendizagens na criança: desenvolvimento do equilíbrio físico, aumento do controlo do sistema

vestibular, da atenção e concentração ao que se escuta, motricidade fina das mãos, motricidade ocular, definição da lateralidade, consciência da sua geografia corporal e orientação espacial, diferenciação auditiva dos fonemas, percepção e discriminação auditiva da linguagem e controlo da expressão oral tornando-a mais fluída e expressiva. Todas estas capacidades e competências, segundo as autoras, são essenciais para o desenvolvimento sócioemocional da criança.

Deste modo, se resumem os cinco fatores que caracterizam o ritmo do jardim de infância Waldorf. Este, por sua vez, pode ser explorado a vários níveis de profundidade cronológica.

### **1.2.2. A estrutura cronológica do Ritmo**

A continuidade natural do tempo é culturalmente segmentada. Para efeitos desta análise, os compartimentos naturais são o dia, a semana e o ano. No entanto, estas divisões não anulam a homogeneidade cronológica que une o ritmo anual com o semanal e o diário (Lameirão, 2020).

#### 1.2.2.1. Ritmo diário

Assumindo a relevância que a pedagogia Waldorf oferece ao ritmo dinâmico da natureza, expresso pela alternância entre contração e expansão, o ritmo diário procura oferecer essa mesma cadência nos momentos vividos ao longo do dia (Aldinger, 2015; Jaffke, 2000; Lameirão, 2020). Esta forma de experienciar cada dia permite “a very real foundation for the understanding of time – what has gone before and what will follow” (Avison & Rawson, 2014, p. 50), permitindo que cada criança construa uma relação com os outros e com o meio, desvendando o seu lugar no mundo e apropriando-se de conceções temporais do que é passado e futuro, na realidade do presente (Avison & Rawson, 2014). A vivência do ritmo, com a sua regularidade, transmite à criança sensações de conforto, tranquilidade e segurança (Henriques, 2017; Ignácio, 2001).

Lameirão (2020) afirma que as ligações entre a natureza e a criança são muito fortes. A autora refere que, tal como o sol sobe do horizonte até ao apogeu do meio-dia, também a disponibilidade de realizar atividades aumenta pela manhã na criança e, “assim como a partir do meio-dia o sol vai descendo do zênite ao horizonte, até o entardecer, a criança vai decrescendo para a atividade. O mais importante é como aproveitamos esse impulso que a criança traz no amanhecer” (p. 4). O educador, ao organizar o dia, vai a cada momento adequando as suas respostas e propostas consoante o “respirar” do grupo, alternando momentos de maior concentração, de atividade ou de descanso, com momentos mais energéticos de brincadeira (Avison & Rawson, 2014).

As transições entre os diferentes momentos “merecem todo o cuidado do educador” (Lameirão, 2020, p. 9), sendo parte integrante do dia e, como tal, essenciais para a vivência de um ritmo tranquilo e salutar. A música, entoada pelo educador no desenrolar do dia, acompanha as

crianças e orienta-as no momento em que estão ou, por vezes, consciencializa do que se segue; por exemplo quando o educador começa a cantar a música de arrumar, as crianças agem nesse sentido, sem que seja necessária uma verbalização explicativa (Avison & Rawson, 2014).

Como exposto anteriormente, durante o primeiro seténio o desenvolvimento humano tem um grande foco na componente física. Este desenvolvimento é realizado a partir das experiências sensoriais ritmadas (Jaffke, 2000; Lanz, 2016). “An environment that encourages repeated encounters not only supports synaptic connections in the brain but also helps to myelinate those pathways” (Aldinger, 2015, p. 82). Assim, a repetição da estrutura do dia permite à criança sentir-se segura no jardim de infância, conhecendo a sequência e criando oportunidades para testar as vezes necessárias e se apropriar das aprendizagens, respeitando e estimulando o desenvolvimento cerebral de cada criança. Por exemplo, no momento que precede a sesta, o conto tradicional é repetido diariamente durante aproximadamente 3 a 4 semanas e a criança tem a oportunidade de, a cada dia, se rever numa personagem diferente, tornando seus os arquétipos da humanidade (Henriques, 2017; Lanz, 2016).

#### 1.2.2.2. Ritmo semanal

A cada dia da semana corresponde uma atividade que o grupo realiza da parte da manhã (Aldinger, 2015; Ignácio, 2001; Jaffke, 2000). Estas são pintura em aguarela, panificação, modelagem de cera de abelha, jardinagem ou passeio no espaço exterior, costura, trabalho com madeira e desenho com bastões ou blocos de cera; a sua organização é estipulada pela equipa educativa da instituição consoante as características do contexto (Aldinger, 2015; Avison & Rawson, 2014). Apesar de, semanalmente, a atividade se repetir, o que se faz a cada dia é diferente; por exemplo, os desenhos de aguarela são integrados na estação ou celebração que se está a vivenciar (Henriques, 2017; Jaffke, 2000).

As tarefas artísticas e artesanais são essenciais no currículo Waldorf – não só no jardim de infância mas até ao último ano escolar – pois apelam à união do sentimento com a ação (Avison & Rawson, 2014). Lanz (2016) explica que a criança deve “criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, perseverança, coordenação psicomotora e o sentido. Por isso estas matérias têm alto valor pedagógico e terapêutico quando exercidas com regularidade” (p. 135). Steiner (1923, citado por Aldinger, 2015) refere que, no primeiro seténio, as atividades “must be derived from life itself rather than being ‘thought out’ by the intellectualized culture of adults” (p. 23). Assim, as crianças participam ativamente na vida do jardim de infância, na limpeza, na culinária e nas atividades. Estas exploram competências artesanais e artísticas assumindo-se como criadoras e desenvolvendo noções práticas e artísticas nas suas ações (Lanz, 2016; Steiner, 2014a).

É importante frisar que a vontade das crianças em participar numa tarefa ou atividade é sempre bem acolhida, no entanto as atividades não devem interromper a brincadeira (Avison & Rawson, 2014). “On a painting day, for instance, the children can have a go at a painting for as long or short a time as they want to. They decide for themselves when they want to start or stop an activity” (Jaffke, 2000, p. 23).

Cuidar do espaço – limpando a sala, varrendo o jardim ou cuidando dos brinquedos – é um elemento que faz parte do ritmo diário e semanal e que tem, segundo alguns autores, alto valor pedagógico, permitindo à criança desenvolver a autonomia, participar ativamente no bem-estar do grupo e apropriar-se fisicamente de hábitos saudáveis (Aldinger, 2015; Ignácio, 2001; Jaffke, 2000). “While allowing children to fully develop proprioceptive, balance-related, and gross and fine motor skills (...) sweeping, for example, allows children to gain mastery in ‘crossing the vertical midline’, key to the kind of right–left integration” (Sobo, 2014, p. 10).

As rimas, músicas, lengalengas, versos, histórias, teatros de fantoches e leitura de contos tradicionais, além de permitirem o desenvolvimento do gosto pela linguagem e leitura, acompanham o ritmo do dia e da semana, orientando os momentos e as transições entre estes com estímulos mais energéticos ou tranquilos, consoante o que se pretende para determinada ação (Almond 2014; Ignácio, 2001).

### 1.2.2.3. Ritmo anual

A expansão e contração ao longo do ano são observáveis na natureza e, quando interpretadas, articulam-se com o ritmo diário (Lameirão, 2020). O inverno no pico de contração, como a noite, convida à introspeção com as flores e os insetos “adormecidos”; a primavera que surge como o amanhecer e o crescer de atividade; o verão no clímax de expansão, como o sol no alto do meio-dia; e o outono “cálido como o entardecer” (Lameirão, 2020, p. 5); todos estes são vividos através das imagens observáveis no exterior, mas também nas vivências de celebrações, nas músicas e na Mesa de Estação (Avison & Rawson, 2014).

A repetição de determinadas celebrações, inspiradas no que é observável da natureza, nas celebrações sociais e religiosas (com predileção declarada pelas festas cristãs na pedagogia Waldorf) e o respeito perante os ciclos da natureza – semeando, colhendo e comendo o que em cada época a natureza oferece – possibilitam à criança apropriar-se da noção de tempo e dos ciclos naturais (Jaffke, 2011). Para Jaffke (2011), é através das celebrações, que dependem da cultura de cada país, que a criança assume uma presença na vida em comunidade, preparando e experienciando a festividade, bem como adquirindo conhecimentos, valores e laços na sociedade em que se insere. A autora acrescenta que a cada ano, a criança vive as celebrações de forma diferente pois vai

crescendo e desenvolvendo-se, construindo noções e vivências diferentes do mundo que a rodeia e dos significados pessoais e culturais associados a cada celebração.

Como vimos, a pedagogia Waldorf declara o conceito central de “ritmo” com uma abrangência que integra três elementos: 1. a cadência observada e sensorialmente percebida da natureza, 2. o ritmo fisiológico do ser humano (na respiração, no batimento cardíaco, na alternância entre sono e vigília) e 3. a organização do ambiente educativo (tempo, espaço, materiais e relações). As restantes abordagens pedagógicas, descurando esta globalidade do ritmo, privilegiam o conceito de “rotina”, que coincide com o terceiro ponto referido. Assim, apesar das suas divergências, os termos “ritmo” e “rotina” têm em comum a repetição. Esta, “imprescindível para a formação de hábitos” (Lameirão, 2020, p. 7), permite à criança sentir o pulsar da vida e a segurança que a ajudam a desenvolver-se como um ser pleno (Aldinger, 2015; Lameirão, 2020).

### **1.3. Rotina pedagógica e o seu papel na ação educativa no jardim de infância**

Nesta terceira seção, centrada no conceito de rotina, a pedagogia Waldorf – que admite o conceito sem nunca usar o termo – vê-se acompanhada pela generalidade das abordagens pedagógicas. De facto, é comum na academia a valorização educacional da necessidade de uma sequência previsível pela sua repetição. Aqui concordam, quer a noção de “ritmo”, característica da pedagogia Waldorf, quer a de “rotina”, comum a outras abordagens. O termo rotina surge frequentemente ao longo das orientações oficiais portuguesas, no documento das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), não apenas como um método de organização de segmentos de tempo, mas também como componente orientadora da ação educativa. Em educação de infância as rotinas fazem parte da organização do tempo e do espaço, sendo como “dispositivos espaço-temporais” (Horn & Fochi, 2012, p. 7) que, quando intencionalmente planeados, se tornam rotinas pedagógicas.

Ao estruturar o tempo e os acontecimentos do dia, a rotina é assumida como um marco de referência previsível e bem coordenado que permite às crianças sentirem-se seguras e confiantes (Cordeiro, 2012; Oliveira-Formosinho, 2020). A rotina possui assim uma forte vertente securizante, pois as crianças sabem o que aconteceu previamente e conhecem o que se seguirá; “pouco a pouco, vão-se assenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer” (Zabalza, 1992 p. 174).

Com o crescente conhecimento perante a rotina é conquistada a autonomia; esta “implica que as crianças vivam e atuem, em todos os momentos da vida, com os instrumentos desenvolvimentais, perceptuais, motores, emocionais, afetivos e cognitivos que já possuem”

(Chokler, 2015, p. 10). Esta estrutura previsível da rotina, bem como o “equilíbrio entre limites e liberdades (...) claros e apropriados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225), permitem que as crianças se sintam seguras, competentes e com a iniciativa para criar novas formas de fazer as coisas e tomar as suas próprias escolhas e decisões (Hohmann & Weikart, 2011). No entanto, flexibilidade é também um elemento essencial que deve ser tida em consideração na organização da rotina em jardim de infância, pois é através desta que o quotidiano se torna permeável à singularidade de cada criança a cada momento (Oliveira-Formosinho, 2020).

Cada educador, baseando-se nos princípios da abordagem que rege a sua ação, bem como nas suas conceções de criança e de educação, estipula uma intencionalidade educativa que orienta a sua forma de estar e de agir com o intuito de criar um ambiente propício a cada fase de desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, baseado nos fundamentos estipulados nas OCEPE, se assume o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, se reconhece a criança como sujeito e agente do processo educativo, se procura uma construção articulada do saber e se garante a resposta a todas as crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

O manual “Desenvolvendo Qualidade em Parcerias” (Bertram & Pascal, 2009) destaca que “no âmbito da organização do ambiente educativo o educador de infância (...) cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (p. 42) e, no âmbito da relação e da ação educativa, este “relaciona-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (p. 43). Desta forma, é possível verificar que as diferentes abordagens pedagógicas, na sua qualidade essencial, devem ter como prioridade a segurança e o bem-estar de cada criança, organizando o tempo e o espaço de uma forma cuidada e intencional (Bertram & Pascal, 2009).

A organização do ambiente cuidada e intencional, por parte do educador, solicita-lhe que organize o ambiente educativo do grupo, do espaço e do tempo criando uma rotina que responda às necessidades de cada criança; assim se respeita cada uma, desenvolvendo várias dimensões: o seu sentimento de pertença a um grupo, fomentando o trabalho cooperado com o entendimento das diversas perspetivas nesse conjunto, dando voz às crianças no planeamento e avaliação do quotidiano e estabelecendo regras que organizam e permitem a vida em comunidade (Lopes da Silva et al., 2016). Assumindo as crianças como agentes ativos na educação, é fundamental que estas “participem e estejam familiarizadas com a organização do ambiente educativo, que, sendo flexível, vai sendo modificado, de acordo com as sugestões, os interesses das crianças e o desenvolvimento da sua aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 82).

No documento orientador da ação educativa, o processo educativo “realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Lopes da Silva et al. (2016) referem que os materiais existentes na sala e no exterior bem como a sua organização, condicionam a forma como as crianças os utilizam e o seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagem de cada indivíduo. A escolha dos materiais deve “atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), materiais reutilizáveis e naturais que contribuem para maior quantidade de possibilidades de ação.

O educador organiza o tempo construindo e implementando rotinas que apoiam as crianças nas suas descobertas, explorações e aprendizagens. A brincadeira é apresentada pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) como um meio privilegiado de aprendizagem. Brincar é a “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). O documento orientador da ação educativa (Lopes da Silva et al., 2016) acrescenta ainda que a criança ao brincar num ambiente intencionalmente planeado, desenvolve-se, aprende e cria relação com os pares e os adultos, demonstrando um elevado envolvimento na sua ação.

Brincar é um comportamento inato, pautado por grande intensidade, envolvimento e entrega por parte da criança ao momento presente (Neto, 2020). Huizinga (1995) defende que brincar é viver a liberdade onde a criança se absorve de maneira intensa e total. Para Neto (2020) os momentos lúdicos são a forma mais natural de experienciar a vida, explorar, testar hipóteses e adquirir diversas competências, entre elas as relações sociais, com o meio envolvente e com a natureza. O autor acrescenta que brincar possui diversos benefícios como competências motoras, cognitivas, capacidades adaptativas, confronto da criança com a adversidade e ainda estimula competências de autorregulação emocional e autoconfiança.

A brincadeira no espaço exterior é apresentada por Bento e Dias (2017) como menos repetitiva do que a realizada em espaço interior, aumentando e intensificando as potencialidades de ação. O contacto com a natureza varia os tipos de brincadeira, aumenta a sua qualidade bem como a quantidade de aprendizagens, permitindo desenvolver brincadeiras fisicamente mais ativas em espaços exteriores (Herrington & Brussoni 2015).

Assim fica claro que o conceito comum de rotina se enquadra naturalmente na noção mais abrangente do ritmo apresentado pela pedagogia Waldorf. Esta relação será trabalhada nas questões de investigação abaixo.

## **II – Caracterização do contexto**

### **2.1. Organização**

A instituição onde se realizou o estágio é uma instituição particular de solidariedade social situada na região de Lisboa e Vale do Tejo, que integra as valências de jardim de infância, 1º e 2º ciclos do ensino básico e situa-se numa quinta privada com cerca de 3,5 hectares de área. O jardim de infância, constituído por duas salas, tem uma lotação de 40 crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O espaço onde se realizou a prática supervisionada é composto por uma sala principal com aproximadamente 45 m<sup>2</sup>, uma sala de refeições com cerca de 15 m<sup>2</sup>, um vestíbulo e casas de banho (Projeto educativo, 2020).

Como documentos reguladores, o jardim de infância apresenta o Regulamento Interno e o Projeto Educativo específico para o jardim de infância. O primeiro especifica os direitos e deveres de cada interveniente, as normas e as regras que pautam o bom funcionamento. O Projeto Educativo do Jardim de Infância retrata um pouco a história da instituição; dá a conhecer a Pedagogia Waldorf onde esta se baseia, caracterizando o desenvolvimento humano durante o primeiro septénio; apresenta os objetivos gerais e específicos da ação educativa, expõe o ritmo vivido através das atividades semanais e celebrações anuais, especifica os recursos materiais e aborda temas como a relevância da brincadeira durante a infância, o papel dos adultos e importância da autoeducação e ainda a avaliação formativa.

### **2.2. Ambiente educativo da sala**

#### **2.2.1. Organização do grupo**

O grupo é constituído por uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e 16 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Entre elas, 6 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As dinâmicas propostas pela educadora são participadas pelas diferentes crianças e a fase de desenvolvimento em que cada uma se encontra é respeitada. As observações realizadas nos momentos da higiene, no calçar e descalçar os sapatos ou pantufas, nas refeições e nas atividades, fundamentam a afirmação de que praticamente todos os elementos do grupo demonstram estar dentro dos parâmetros expectáveis para cada faixa etária. Há crianças que entraram há poucos meses no grupo encontrando-se em fase de reconhecimento do local, do ritmo e das vivências.

É importante frisar que o desenvolvimento humano é um continuum e, como tal, esta caracterização serve meramente como uma fotografia no tempo. Fotografia esta que, a cada dia, se torna desatualizada perante a riqueza e o desenvolvimento que cada elemento do grupo demonstra no dia-a-dia da instituição.

## 2.2.2. Organização do espaço

Ao entrar nas instalações do jardim de infância, há uma zona de marquise com bancos e cabides, onde as crianças deixam as mochilas, os casacos, os sapatos e calçam as pantufas (Figura 1). No fundo da marquise, à esquerda, encontra-se a porta da sala. Esta está decorada de forma simples e esteticamente apelativa com a intenção de contribuir para uma envolvência acalentadora que promove bem-estar na criança e dá resposta à necessidade de encontrar e aprender a respeitar o Belo à sua volta (Projeto educativo, 2020).

Figura 1  
*Área dos cabides.*



A sala é espaçosa e oferece um ambiente familiar com recantos confortáveis que, unindo a utilidade à estética, possibilitam a alternância entre brincadeira íntima e brincadeira com mais interações sociais. As paredes pintadas com a técnica de *lasure* em tom pastel rosado, o piso de madeira e os tapetes que cobrem o chão, as cortinas que suavemente permitem entrar a luz natural e os brinquedos não estruturados que, de materiais naturais de texturas sensorialmente ricas, estão dispostos de forma cativante e atrativa, visam gerar a sensação de segurança e acolhimento, encorajando a criança a brincar e a socializar.

Todo o ambiente e recursos materiais estão pensados para fornecer às crianças experiências sensoriais ricas, transmissoras da verdade contida na natureza que alimenta a necessidade inerente à criança de encontrar um mundo bom à sua volta (Projeto educativo, 2020). Como tal, todo o material, mobília e biombos de madeira da sala estão pensados para promover a autonomia de cada criança e ser flexível às infinitas possibilidades que surgem através da brincadeira (Figura 2).

Figura 2  
*Organização espacial da sala*



Nota: A – Organização espacial da sala (1); B – Organização espacial da sala (2);  
C – Área do tapete; D – Área da casinha.

A natureza é trazida para dentro da sala, nas jarras com flores que cresceram no exterior, pelas janelas que permitem às crianças observar o espaço exterior e aperceber-se das subtis diferenças que as épocas oferecem, nos brinquedos não estruturados – como conchas, pinhas, cortiças e troncos – mas especialmente na Mesa de Estação (Figura 3). Esta mesa, típica da

pedagogia Waldorf, é organizada pelo educador com cores, elementos e personagens da estação ou celebração que se vive.

**Figura 3**  
*Mesas de Estação*



*Nota: A – Mesa de outono na área dos troncos construída com a participação das crianças; B – Mesa de estação da Festa das Lanternas na sala; C – Mesa de inverno na sala*

Na parede oposta à entrada da sala existe uma porta. Essa porta dá acesso a um *hall* com uma *kitchenette* de apoio à sala, aos cabides com o saco de cada criança com uma muda de roupa, a área dos troncos (Figura 4), à casa de banho e a uma porta para o espaço exterior. Na área dos troncos, o grupo reúne-se muitas vezes nos momentos de transição, momentos em que fazem jogos de dedos, ouvem e encenam histórias e partilham a fruta a meio da manhã. A casa de banho tem três sanitas e dois lavatórios adequados ao tamanho das crianças, bem como duas janelas. Junto das paredes estão cabides identificados com uma toalha para cada criança. O *hall* dá ainda acesso à sala de refeições (Figura 5), com cadeiras e mesas de tamanho adaptado às crianças. Uma das paredes tem uma janela que permite à luz natural entrar de forma suave através de cortinas cor-de-rosa.

**Figura 4**  
*Área dos troncos.*



**Figura 5**  
*Sala de refeições.*



O espaço exterior é amplo, natural e cheio de recantos que incentivam a exploração e brincadeira (Figura 6): o jardim grande, o jardim pequeno, o monte e a casa do lenhador são alguns dos espaços principais para a brincadeira. Cada espaço tem diferentes características e as crianças aproveitam para diversificar brincadeiras. O caminho até cada um dos espaços permite o desenvolvimento de competências motoras – como o domínio do corpo, o equilíbrio, a coordenação de movimentos e a relação do corpo com o espaço – competências sociais – como a

entreadjuada e a cooperação –, e ainda a possibilidade de respirar ar puro e observar com atenção e interesse os pormenores que variam na natureza, permitindo que as crianças se assumam como parte integrante dela.

**Figura 6**  
*Espaços exteriores.*



*Nota: A – Jardim grande; B – Brincadeiras no jardim grande; C – Caminho para o monte; D – Caminho para o monte;*

### **2.2.3. Organização do tempo**

Os ritmos são vividos intensamente e, através da previsibilidade e a repetição, são tidos como organizadores da vida. Com o intuito de respeitar os ritmos fisiológicos de cada criança e do grupo, a educadora estabelece o ritmo diário e o semanal convidando a participação ativa e consciente de cada elemento nos diversos momentos consoante os seus interesses e competências.

O dia inicia-se com o acolhimento, em que a educadora cuida do ambiente (muda as flores das jarras, dispõe o espaço de forma apelativa, etc.), prepara o dia (faz o chá, organiza o espaço e os materiais para a atividade) e as crianças participam consoante os seus interesses ou brincam, livremente na sala respeitando a necessidade de maior contração, orientação do adulto na atividade, ou expansão pela brincadeira. De seguida é realizada a atividade do dia, que, como um convite, acontece simultaneamente ao brincar. O tipo de atividade está estipulado segundo o dia da semana. À segunda-feira é dia de desenho com bastões ou blocos de cera de abelha e de limpeza da sala; na terça-feira faz-se pão para os lanches da semana ou modelagem de cera de abelha; quarta-feira é dia de passeio pelo espaço exterior e de cuidar do jardim ou da horta; quinta-feira alterna-se entre atividades de costura e de carpintaria; sexta-feira é dia de pintar com aguarelas. Respeitando esta

cadência, a atividade em si varia consoante a época, estação ou celebração que se vive a cada momento.

Durante esse tempo de atividade da manhã e brincadeira na sala, duas crianças, selecionadas pela educadora tendo em conta a dinâmica do grupo, são responsáveis por colocar a mesa para o almoço. Ao aproximar-se a hora de partilhar a fruta a meio da manhã, a educadora canta uma música específica e todo o grupo começa a movimentar-se no sentido de arrumar a sala. A arrumação é realizada com cooperação e entretajuda. Cantando, crianças e adultos trabalham para que tudo regresse ao seu lugar, deixando a sala pronta para o momento seguinte.

A higiene é realizada de forma autónoma e respeitando o ritmo de cada um. Os adultos orientam a ação, mas garantem que cada criança tem o espaço e tempo necessários para cuidar de si. À medida que as crianças vão terminando o momento da higiene, o grupo reúne-se na área dos troncos, cantando e realizando jogos de dedos. Através de cantilenas e pequenas histórias contadas pelos dedos das mãos são estimuladas diversas capacidades, entre elas a psicomotricidade, a coordenação óculo-manual, competências orais e consciência linguística, preservando a tradição oral cultural (Projeto educativo, 2020).

Segue-se a refeição da manhã, momento de socialização e partilha no grupo. Também aqui, o exemplo dos adultos orienta as crianças a desenvolverem hábitos alimentares, posturas e comportamentos adequados no momento da refeição.

Diariamente existe o momento da Roda Rítmica, que se segue. Aqui, o grupo reúne-se (na sala ou no espaço exterior) em círculo e, através de movimentos, versos, canções e dramatizações, desenvolve o conteúdo da época, estação e celebração. Este conteúdo é experienciado durante, aproximadamente, três a quatro semanas. Através da repetição e de uma forma lúdica, as crianças são convidadas a desenvolver orientação espacial, destreza de movimentos, coordenação, equilíbrio, noção de ritmo musical, interpretação expressivo-musical, entre outras competências.

Após este momento de maior contração, o grupo vai para um momento de expansão, calçando os sapatos ou galochas e vestindo os casacos para a brincadeira no exterior. O espaço exterior onde as crianças brincam também vai variando, procurando aumentar os potenciais de ação na brincadeira pela diversidade espacial e pela novidade inerente ao meio natural. Ao aproximar-se o momento do almoço, um dos adultos da equipa educativa toca um sino e o grupo regressa ao interior, retira os casacos e troca os sapatos por pantufas.

Segue-se um momento característico da pedagogia Waldorf. Antes do almoço, as crianças retornam ao momento da higiene e, enquanto alguns elementos do grupo estão na casa de banho, a educadora senta-se na área dos troncos com as crianças que estão prontas, a cantar canções da época e a fazer jogos de dedos. Quando todo o grupo chega a esta interação, a educadora pede a

uma das crianças que se levante e vá buscar o frasco do “Pingo do Céu”, um óleo essencial de calêndula ou alfazema feito com os recursos da instituição. No momento do “Pingo do Céu” a educadora começa a cantar uma canção – *“Um pingo, um pingo/ Um pingo do céu/ Cai aqui, cai aqui/ Cai aqui na minha mão”* (Pauta A em anexo) – as crianças e adultos que estejam presentes acompanham a canção e esticam os braços, colocando uma mão sobre a outra, formando uma “taça” pronta para receber o pingo. A educadora levanta-se e coloca um pingo de óleo em cada “taça”. À medida que cada pessoa recebe o pingo do céu, quem quer, leva as mãos junto à cara e inspira, sentindo o cheiro do óleo e esfrega uma mão na outra.

Esta ação constitui uma ágil passagem da expansão – brincadeira exterior – para a contração – almoço. Segundo o Projeto Educativo (2020) é “um momento de recolhimento em que a criança dá atenção ao seu corpo e cuida de si mesma” (p. 16), tornando-se numa forma simples de cada criança regressar a um estado mais tranquilo, incentivando a perceção do próprio corpo e ativando os sentidos do tato, do olfato e da audição.

O almoço é vivenciado como numa família, todos sentados à volta da mesa, com várias fases marcadas. Assim, num ambiente tranquilo e sereno, a refeição é partilhada com o sentido de gratidão pelo alimento. Começa pela colaboração na passagem de mão em mão das taças de sopa. Após essa distribuição, todo o grupo dá as mãos e faz uma pequena oração cristã de agradecimento. Todos comem a sopa em silêncio ou em conversas de tom baixo, chamadas “voz de anãozinho”. Os primeiros elementos do grupo a terminar a sopa auxiliam na recolha das taças e no servir do prato principal. Segue-se o desenrolar normal da refeição, como se pode ler na nota de campo 2, em anexo.

A autonomia e o saber cuidar de si são elementos-chave presentes ao longo de todo o dia, especialmente durante a refeição, na higiene e na preparação para o momento da sesta. Ao iniciar o momento da sesta, a educadora acende a vela da Mesa de Estação e declama um conto tradicional. Cada conto acompanha o grupo durante uma época, cerca de 3 a 4 semanas. Estes, em especial os contos de fadas, ajudam as crianças a prepararem-se para dormir a sesta e, de uma forma mais abrangente, preparam-nas para os conflitos internos que fazem parte do crescimento, na medida em que surgem como arquétipos integrados na herança cultural da humanidade. O Projeto Educativo (2020) afirma que durante a narração, baseando no seu conhecimento do mundo e na sua imaginação, a criança cria próprias imagens, “identifica-se com os personagens do conto e vive-o interiormente, emocionando-se e ficando expectante por um final feliz onde todos os desafios foram conquistados ultrapassando as adversidades” (p. 17).

Após o tempo da sesta, cantando uma leve canção, abrem-se as cortinas e, aos poucos, as crianças vão acordando. Adultos e crianças arrumam os materiais da sesta (colchões, mantas,

lençóis, *etc.*) e, a seguir ao momento da higiene, é partilhado o lanche na zona dos troncos ou, se a meteorologia estiver favorável, num piquenique no jardim. As crianças fazem novamente a higiene, calçam os sapatos ou galochas, vestem os casacos e brincam no jardim grande, local onde os familiares as vão buscar.

#### **2.2.4. Relações entre intervenientes**

A relação saudável entre os intervenientes é sentida ao longo de todo o dia pela postura dos adultos, a forma como estes abordam as crianças com um tom de voz suave ou canções harmoniosas que orientam as atividades e os momentos de transição. Através das canções e da postura serena dos adultos, “as crianças sentem harmonia e são convidadas a agir” (Projeto educativo, 2020, p. 20).

Nas brincadeiras e dinâmicas entre crianças é possível observar o sentido de responsabilidade, de cuidado com o outro, de cooperação e autonomia que são transmitidos pelo grupo. Nos momentos pontuais de alguma disputa ou zanga, na maior parte das vezes, a situação é gerida sem a intervenção direta do adulto.

Durante o estágio foi possível constatar que entre crianças existem algumas preferências, (optando por brincar com umas crianças e evitar outras) mas, de uma forma geral, pode-se afirmar que o estilo de brincadeiras e os estágios de desenvolvimento têm alguma influência em tais escolhas. A pedagogia Waldorf prevê que os adultos e os pares mais competentes servem de modelo. Como tal, a dinâmica do grupo é pautada por esta responsabilidade pessoal perante o bem-estar de todos e a educadora incentiva este bem-estar na sua forma de gerir o grupo.

Nos profissionais existe uma relação próxima de amizade e respeito, mesmo entre os vários ciclos de ensino. Mensalmente o conselho pedagógico reúne-se e há encontros entre a equipa educativa da sala para ajustar as estratégias às necessidades de cada criança e, sempre que necessário, as educadoras do jardim de infância reúnem-se para articular a ação educativa com a intencionalidade pedagógica. Estes canais de comunicação permitem uma constante reflexão e adequação da prática educativa à realidade individual.

As famílias sempre tiveram um papel ativo no quotidiano da escola, embora nos anos recentes, devido às restrições inerentes à pandemia, existam determinadas contenções. As celebrações continuam a ser vividas, quando possível, com a participação das famílias e nas reuniões gerais de pais bianuais reflete-se em grupo sobre os fundamentos da pedagogia Waldorf, avaliando o trabalho realizado ao longo do ano. Trimestralmente, existem as reuniões individuais, intituladas “um olhar sobre a criança” onde a educadora e os encarregados de educação partilham e constroem uma avaliação formativa baseada nas observações e na documentação pedagógica com o intuito de

alinhar a ação dos adultos perante os desafios, conquistas e dificuldades de cada criança (Projeto educativo, 2020).

A instituição incentiva a vivência de um ambiente familiar, onde pais e crianças são acolhidos e envolvidos no dia-a-dia, tornando-se intervenientes ativos da vida do jardim de infância. A relação de estreita colaboração permite a criação de vínculos e partilha de corresponsabilidades que visam o autodesenvolvimento de cada um dos intervenientes: crianças, pais e elementos da equipa educativa (Projeto educativo, 2020).

### **III – Problemática**

Foi através da vivência do estágio que surgiu o interesse em aprofundar o tema do ritmo pedagógico na pedagogia Waldorf, tornando-se claro que este dispunha de uma organização do ambiente educativo diferenciado de outras vivências. Comparando com estágios anteriores, a organização do tempo, do espaço e dos materiais, as atividades, as brincadeiras e a forma de estar do grupo cativaram a atenção pelas suas características únicas, destacando-se a vivência do ritmo como regulador do quotidiano e do grupo. Assim, surgiu a motivação de procurar referenciais teóricos que fundamentassem o ritmo e a relevância da vivência deste na infância, originando assim este relatório.

Como anteriormente exposto, este conceito encaixa nos fundamentos e princípios educativos oficiais das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), os quais têm como pilares da ação educativa de qualidade uma atitude reflexiva onde o profissional de educação, planeando intencionalmente o tempo, o espaço e os materiais, tem o intuito de transmitir um ritmo coerente com a fase de desenvolvimento das crianças do grupo:

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Oliveira-Formosinho (2020) refere mesmo que a rotina organiza os tempos pedagógicos segundo uma “polifonia de ritmos” (p. 46), da individualidade da criança, das dinâmicas sociais entre diferentes elementos e do grupo como um conjunto. “O espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 46).

Na articulação do vínculo criado pela relação pedagógica e da alternância entre os tempos de expansão e contração, a pedagogia Waldorf, afirma assegurar o conforto das vivências

oferecendo à criança a segurança necessária para que esta explore as possibilidades do contexto e da sua fisicalidade (Ignácio, 2001). Cabe ao educador criar as condições propícias a que a criança, conhecendo o espaço e o tempo, vá conquistando a sua autonomia e criando relação com o meio e os outros (Avison & Rawson, 2014; Jaffke, 2000).

Compreendendo a relevância da rotina pedagógica na educação pré-escolar como base para uma ação intencional por parte do educador, surgiu o interesse de focar nesta temática as observações realizadas durante a prática supervisionada no jardim de infância. Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a importância do que compõe e de como se estabelece uma rotina salutar e segura – que ofereça respostas às necessidades e interesses da individualidade de cada criança –, o presente relatório aborda o ritmo numa sala de jardim de infância da pedagogia Waldorf. Compreendendo que nesta o ritmo tem um papel englobador do conceito de rotina, como orientador do tempo e organizador do espaço e relações, procura-se averiguar quais as componentes deste mesmo ritmo no grupo de jardim de infância observado em contexto de estágio. Assim, estabelece-se como primeira questão de investigação:

- O que compõe o ritmo no quotidiano do jardim de infância Waldorf e quais os seus fundamentos?

No ritmo vivido, foi observado que, na maioria das vezes, o que encadeava as transições e orientava as ações dos diferentes intervenientes, guiando diversos momentos, eram músicas, lengalengas ou jogos de dedos orientados pelo educador. Como tal, com base na pesquisa bibliográfica, nas observações de estágio e numa entrevista realizada, procurou-se compreender:

- Por que razões a pedagogia Waldorf recorre à utilização das músicas, lengalengas e jogos de dedos e qual a sua relação com o ritmo?

Sabendo que a previsibilidade e estabilidade da rotina permitem à criança conhecer a sequência dos acontecimentos, participando nestes com maior autonomia, surge a última questão de investigação:

- Quais as estratégias utilizadas para uma maior vivência do tempo por parte da criança?

#### **IV – Opções metodológicas**

Investigar em educação é procurar construir um conhecimento integrado e holístico do fenómeno educativo (Alves & Azevedo, 2010). Para Alves e Azevedo (2010) este consiste num paradigma interpretativo, pois é dependente de um determinado contexto, inserido num tempo específico e do conhecimento que o investigador tem do objeto em estudo. Os autores referem ainda que "investigar é olhar com intencionalidade para algo e que essa intencionalidade é

demarcada pelos referentes conceptuais” (p. 15) orientando a investigação através da relação que vai sendo construída entre o investigador e o contexto.

A abordagem qualitativa é assumida por diversos autores como a mais indicada para investigar em educação, por se orientar no sentido de compreender e interpretar significados dinâmicos e complexos inerentes a fenómenos sociais (Alves & Azevedo, 2010; Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994). A investigação qualitativa realiza – com metodologias flexíveis e adaptáveis ao contexto, ao problema em estudo e aos seus objetivos – descrições, interpretações, análises críticas e reflexivas dos fenómenos estudados procurando melhorar as práticas pedagógicas dos locais de estudo e fomentar a reflexividade de todos os envolvidos na investigação (Alves & Azevedo, 2010).

Assim, o presente relatório pode caracterizar-se como uma investigação qualitativa que, como apresentado por Alves e Azevedo (2010), procura ser uma interpretação responsável e coerente que, através da recolha de dados, observa a realidade, descrevendo as várias perspetivas relevantes (Alves & Azevedo, 2010). Para Denzin e Lincoln (2006, citado por Alves & Azevedo, 2010), a investigação qualitativa é realizada no contexto natural procurando entender os fenómenos de acordo com os significados que as pessoas que agem nesse contexto lhes conferem.

Num estudo qualitativo, o investigador, focando-se mais no processo que no produto, integra-se no contexto visando a compreensão das ações, palavras e gestos dos intervenientes observando-os no ambiente em que estas ocorrem (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, o investigador torna-se participante, comprometido com o contexto e a realidade do estudo, procurando manter sempre “a responsabilidade de coerência e interpretação” (Alves & Azevedo, 2010, p. 60) dos dados que recolhe, assumindo a relevância da utilização de uma multiplicidade de métodos de recolha e análise de informação pertinente, fiável e credível (Alves & Azevedo, 2010).

Com o intuito de responder às questões que o contexto e as leituras de referenciais teóricos fizeram emergir, foram selecionados como instrumentos de recolha informação a observação, as notas de campo, o registo fotográfico e as entrevistas informais. Assegurando o direito à privacidade e respeitando a confidencialidade dos dados, o investigador cumpriu os compromissos éticos estabelecidos (Máximo-Esteves, 2008). Sendo esta uma investigação qualitativa num contexto em que crianças são intervenientes ativos, foi recolhido um consentimento informado junto da instituição e dos encarregados de educação de forma a, de acordo com Graue e Walsh (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008), caucionar a responsabilidade inseparável do trabalho do investigador.

Para Máximo-Esteves (2008) a observação apoia e permite ao investigador conhecer os fenómenos e compreender o contexto, acedendo à soma de condições – físico-geográficas,

histórico-culturais e sociais – que caracterizam o ambiente onde decorrem as interações entre intervenientes. Sendo o investigador um ator ativo e implicado no contexto durante os meses de investigação, a observação é naturalista e participante, procurando recolher dados e descrever o contexto do grupo, incluindo as suas circunstâncias e relações (Dias & Morais, 2004).

As notas de campo surgem como forma de registar detalhadamente as observações realizadas estabelecendo ligações entre o contexto, as pessoas e as ações (Máximo-Esteves, 2008). Bogdan e Biklen (1994) referem que é através das notas de campo que o investigador experiencia e reflete sobre o que acontece à sua volta. Como anotações condensadas, escritas no momento que decorre a ação, ou anotações extensas, com um caráter mais detalhado e reflexivo, as notas de campo incluem interrogações, sentimentos, ideias e impressões que emergem da experiência do investigador dentro do contexto (Máximo-Esteves, 2008). O registo fotográfico acrescenta informação visual que, sem se tornar um recurso intrusivo, ilustra, demonstra e suporta as notas de campo, facilitando a transmissão do que foi experienciado no contexto (Máximo-Esteves, 2008).

Como forma de complementar as observações realizadas e descritas nas notas de campo, recorreu-se a entrevistas informais. Máximo-Esteves (2008) distingue estas de entrevistas formais por não terem um guião previamente estipulado e de conversas do quotidiano pela intenção que sustenta a sua realização, procurando aprofundar o conhecimento de determinadas situações, vivências e particularidades do contexto. As entrevistas informais permitiram também aceder à perspetiva da educadora cooperante e forneceram pistas conceituais da pedagogia Waldorf e das suas particularidades.

## **V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada**

A presente análise procura responder às questões de investigação relacionadas com o ritmo de uma sala Waldorf. Este estudo foi feito através da articulação entre três elementos: os referenciais teóricos explorados no primeiro capítulo, as observações realizadas no estágio traduzidas em notas de campo e as entrevistas informais à educadora cooperante decorrentes de interrogações que surgiam com leituras dentro da pedagogia Waldorf e a prática verificada. A vivência no jardim de infância Waldorf despoletou o interesse em explorar a temática particular do ritmo e foram estabelecidas três perguntas expostas na problemática. Procurando integrar a teoria com a prática, as perguntas irão orientar o decorrer da análise reflexiva.

## **O que compõe o ritmo no cotidiano do jardim de infância Waldorf e quais os seus fundamentos?**

Como explorado ao longo do documento, o conceito de ritmo na pedagogia Waldorf abrange o ciclo da natureza e é mutável consoante a fase de desenvolvimento e especificidades que cada indivíduo traz à vivência em grupo. Neste sentido, provando-se a dificuldade em referir todas as componentes do ritmo de um grupo de jardim de infância, selecionou-se quatro que, segundo a interpretação criada pela articulação da teoria com a prática, servem de guia para o estabelecimento de um ritmo salutar: a respiração (1), a repetição (2), as épocas (3) e as atividades do dia (4).

### **1. Respiração**

São vários os autores que apresentam a respiração como a cadência característica do ritmo, no sentido físico (inspiração e expiração) e alegórico (contração e expansão) (Jaffke, 2000; Lameirão, 2020; Murphy-Lang, 2010; Steiner, 2013a). A alternância entre momentos de maior inspiração com outros de maior expiração é fundamentada como estrutura equilibrada que permite à criança experienciar o meio ambiente e se desenvolver de forma saudável, podendo explorar os seus interesses e impulsos livremente, na certeza de que se seguirá um momento de maior segurança e recolhimento (Jaffke, 2000; Murphy-Lang, 2010). O momento do “Pingo do Céu” descrito na caracterização do contexto, retrata uma transição entre a expansão da brincadeira exterior e a contração da refeição do almoço. Esta alternância (entre a atividade iniciada pela criança e a que é proposta pelo adulto, entre os momentos de grupo e os momentos individuais e entre as vivências no espaço interior e no espaço exterior) – inerente à natureza e à criança – é vivida no quotidiano do grupo através da estrutura do dia, do espaço e das interações mas também pelo ritmo anual e as celebrações como será abordado mais à frente.

Na estrutura do dia estão estipulados momentos de contração, como a brincadeira dentro da sala (com limitações inerentes ao espaço), a higiene, a atividade orientada, a leitura do conto e as refeições; em contrapartida, a brincadeira no exterior, a exploração do espaço interior e exterior e a Roda Rítmica, surgem como momentos de expansão. Apesar da alternância ser previamente planeada, foi constatado durante o estágio a importância do educador “observar o grupo e os comportamentos de cada criança para poder, de forma ágil, adaptar o dia às características reais de cada momento” (Nota de campo 1 em anexo).

### **2. Repetição**

Este elemento é de elevada importância na vivência do ritmo, oferece à criança a sensação de segurança pela estabilidade do ambiente que a envolve (Ignácio, 2001; Lameirão, 2020). Lameirão (2020) apresenta a repetição como uma componente essencial para a criação de hábitos. Ignácio (2001) acrescenta a importância da intencionalidade do educador ao incentivar hábitos que

sejam promotores de saúde. Segundo a educadora, a repetição permite também o desenvolvimento da memória e da correspondência de gestos, movimentos e canções em determinados momentos, sem a necessidade da explicação oral por parte do adulto. Numa conversa informal, a educadora partilhou que, por vezes, as crianças que já estão há mais anos no grupo, ao ver pequenas mudanças na decoração da sala, começam a antecipar as celebrações; isto só se torna possível pelo ritmo anual ser consistente e transmitir segurança na sua repetição. Como referido anteriormente, a repetição não surge tanto como algo que mecanicamente se repete, mas como aquilo que organicamente está presente no desenrolar do tempo.

A educadora destaca a repetição como elemento fundador da criatividade, pois ao poderem realizar a mesma atividade uma vez por semana, as crianças apropriam-se da atividade e do funcionamento dos materiais, criando diferentes processos. Isso é declaradamente observável nas atividades artísticas, como a pintura de aguarela. Ao realizarem a pintura, as crianças que já estão no grupo há mais anos, pela oportunidade de experimentar tantas vezes a relação dos pincéis, da água e da tinta, começam a testar possibilidades novas e descobrem competências e técnicas através da exploração. Por exemplo, utilizando o pincel, colocam no centro da folha uma mancha de tinta sabendo que esta se vai dispersar criando diferentes tons, ou pintando um arco com pouco pimento no pincel para que este não se misture com o arco previamente desenhado (Figura 7). Segundo a educadora, as crianças permitem-se ser mais criativas, arriscando movimentos e técnicas graças à nova oportunidade de exploração que, a cada semana, é oferecida na segurança do ritmo.

**Figura 7**

*Atividade de pintura em aguarela.*



Através da repetição e com a característica de heterogeneidade nas idades do grupo, as vivências do dia-a-dia, as regras e formas de fazer vão-se tornando claras pela ação dos elementos mais velhos ou mais competentes. Compreendendo a imitação, as experiências sensoriais e o movimento como promotoras do desenvolvimento físico, o exemplo torna-se para o educador do primeiro seténio, a ferramenta primordial (IASWECE, 2019). As crianças que entraram no grupo há menos tempo, com o impulso da imitação apresentado por Steiner (2013a), seguem a ação daqueles que se apropriaram do ritmo e das regras. Desta forma, o grupo vai assumindo o ritmo e participando nos diversos momentos com crescente autonomia.

No momento do almoço é observável o adquirir das regras através da vivência pois, por exemplo, após cada criança terminar o chá, levanta-se, arruma a loiça no móvel de apoio, coloca o guardanapo na bolsa e a caneca no cesto de verga, dirigindo-se para a casa de banho para fazer a

higiene e se preparar para o momento da sesta. “Assim, as regras são explícitas pelo comportamento do grupo e com o decorrer da ação” (Nota de campo 2 em anexo).

### 3. Épocas

A terceira componente do ritmo selecionado para a presente reflexão é a vivência das diferentes épocas, onde se inserem o ciclo da natureza e as celebrações culturais e cristãs. No quotidiano do grupo, vive-se cada época durante cerca de 3 a 4 semanas. Durante esse tempo, a decoração da sala, a Mesa da Estação, a Roda Rítmica, o conto lido à hora da sesta, a atividade do dia e as vivências da época são adequadas ao momento respetivo. A participação das crianças nas vivências da época surge de forma espontânea, consoante os elementos sazonais trazidos para dentro da sala, integrando-os na manhã do grupo com alegria e tranquilidade. Por exemplo, na época em que houve abundância de romãs, as crianças, por iniciativa própria, quiseram acompanhar o adulto participando ativamente na preparação da fruta para partilhar (Figura 8) e na época das azeitonas, retalharam-nas e criaram a salmoura (Nota de campo 3, em anexo).

**Figura 8**

*Preparar as romãs.*



As celebrações são características distintivas da pedagogia Waldorf, pois focam a vivência espiritual na realidade sensorialmente percebida pelo ser humano (Jaffke, 2011). A educadora afirma que as celebrações têm uma forte relação com o ritmo anual, assemelhando-se também à “respiração” que decorre durante o ano. O ano letivo começa com uma inspiração, que se inicia em setembro, com a celebração de São Micael, interioriza-se com a Festa das Lanternas (São Martinho) e torna-se profunda com o Advento e o Natal. Segue-se uma expiração que se vive com a Primavera, a Páscoa, o Pentecostes e atinge o seu máximo de expansão em junho, na Festa de São João. Estas celebrações repetem-se anualmente, mas a vivência é singular em cada ano. O grupo de crianças varia – umas vão saindo para o primeiro ciclo e outras aparecendo – diferenciando a forma individual e coletiva de olhar para cada celebração. No entanto é através da cadência repetitiva anual que cada criança se apropria do ritmo e consegue antever o que aí vem com as pequenas alterações que vão surgindo na natureza, na decoração da sala, nas músicas e lengalengas que têm presença em cada dia. Permite também que o simbolismo de cada celebração vá sendo interpretado com crescente profundidade a cada ano que passa; por exemplo no presépio que durante o Advento vai sendo construído na Mesa de Estação (Nota de campo 4 em anexo).

Pela repetição, ano após ano, a criança tem a oportunidade de observar com um olhar novo as celebrações com base nas vivências e experiências que conquista. Desta forma, a criança observa e absorve do presépio aquilo que, a cada ano, são os seus interesses,

construindo assim uma interpretação mais rica através da repetição anual. (Nota de campo 4 em anexo)

#### **4. Atividades do dia**

Os três elementos anteriores traduzem-se nas atividades do dia, estabelecidas segundo o ritmo semanal, as quais visam estimular o desenvolvimento de diversas competências (Aldinger, 2015; Ignácio, 2001; Jaffke, 2000). Durante o estágio foi possível observar como as atividades surgem no dia, sendo apresentadas às crianças como um convite (Nota de campo 5). Estas atividades, que semanalmente se repetem, enquadram-se na vivência do jardim de infância e servem o propósito da celebração ou época que se vive a cada momento. Com um grande foco na componente artística (como a pintura e a modelagem de cera), as atividades permitem a vivência de um ciclo completo, também ele rítmico (como a panificação ou a jardinagem). Apesar da segurança e estabilidade que o ritmo oferece à criança – que pela repetição consegue antever o que aí vem – as atividades são sempre diferentes, no sentido em que se enquadram na época ou celebração que se está a experienciar (por exemplo, no mês janeiro, as crianças costuraram reis magos), abrangendo e abraçando a novidade que as crianças diariamente trazem.

Focando o ritmo no quotidiano do grupo, o desenvolvimento e aprendizagens são realizados de forma articulada com a realidade. Assim, as “aprendizagens a promover” explícitas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) surgem, pela intencionalidade educativa do adulto, de forma orgânica e incorporada nas vivências e no quotidiano do grupo. Por exemplo, na nota de campo 6 (em anexo), ao prepararem as velas para a celebração do Advento, a educadora incentivou a exploração de conhecimentos matemáticos propondo problemas que permitiram o desenvolvimento do sentido de número, de capacidades operativas (aritmética) bem como o encorajamento da explicação do raciocínio matemático.

Neste contexto, as aprendizagens são constantemente incentivadas pelo adulto, que fá-lo de uma forma integrada, apresentando à criança oportunidades de, no ritmo do dia, colocar o conhecimento ao serviço de si, do outro e do grupo, quando este faz sentido para a vivência (...) Assim, a criança mais facilmente desenvolve um conhecimento articulado com a realidade, exigindo do educador um olhar atento e intencional para que possa aproveitar as diversas oportunidades que surgem no quotidiano. (Nota de campo 6, em anexo)

Em suma, no ritmo vivido com o grupo de jardim de infância foi possível constatar a presença de uma estrutura diária planeada com o intuito de proporcionar segurança e autonomia na alternância entre momentos de contração e de expansão, como Ignácio (2001) defende. O ritmo vivido semanalmente, através das atividades observadas ao longo dos meses de estágio,

proporciona oportunidades de repetição, disponibilizando tempo para cada criança as realizar de diferentes formas. Através da exploração dos materiais, com tranquilidade, as crianças participam segundo os seus sentires e vontades, com noção de que, na semana seguinte, nova oportunidade surgirá de aprofundar, ou não, a experiência (Weber, 2005). Todo o ano é envolvido em momentos de celebração cíclicos realizados de acordo com a natureza e as festas cristãs. Através das celebrações é trazido para o grupo, indiretamente, o respeito pelo outro e amor pela natureza. Segundo a educadora, o adulto conduz o ritmo do grupo pela preparação prévia do espaço, pela repetição e pelas canções que convidam as crianças a agirem de determinada forma, envolvendo-se na ação, no grupo e no espaço como autores capazes.

### **Por que razões a pedagogia Waldorf recorre à utilização das músicas, lengalengas e jogos de dedos e qual a sua relação com o ritmo?**

Steiner defende que a criança é permeável ao meio envolvente e que, como um órgão sensorial, reproduz interiormente as impressões que capta do exterior (Jaffke, 2000; Steiner, 2014b). A vibração sonora harmoniosa da música auxilia o desenvolvimento e a organização fisiológica, incentivando de forma subtil a criação de relação entre o ambiente envolvente e as sensações da criança (Cadenas, 2017; Mendonça, 2014; Steiner, 2013b). A escala pentatónica é utilizada como instrumento pedagógico intencional que desenvolve o sentimento, o pensamento e a ação das crianças do primeiro seténio (Mendonça, 2014).

A educadora refere que a música chega à criança de uma forma diferente comparativamente à palavra. Esta afirma que a escala pentatónica tem a característica de ser uma sonoridade associada ao celestial e a criança encontra-se receptiva a esses sons bem como à harmonia que estes geram. No estágio foram observados exemplos evidentes da maior disponibilidade da criança à sonoridade musical, em que a educadora chamou determinada criança que, concentrada no que estava a fazer, não reagiu e quando a educadora cantou o nome da criança com o mesmo volume, esta olhou de imediato.

Como instrumento pedagógico, a música permite também, segundo a educadora, trabalhar uma maior amplitude nas cordas vocais da criança; se a criança consegue reproduzir os tons agudos com facilidade, então a escala musical que ouve no seu ambiente deve corresponder a essa amplitude. A educadora refere também que, com o avançar da idade, sons que não são trabalhados no quotidiano, vão desaparecendo do leque de possibilidades de alturas de som que as crianças conseguem reproduzir e discriminar auditivamente. Outro elemento a considerar, partilhado pela educadora, é o facto de o canto ser muito raro em ambiente familiar; ouve-se música mas, regra geral, é música gravada. Acrescenta que, a música entoada pelas cordas vocais torna-se uma forma de a criança se relacionar com algo que é verdadeiramente humano, a riqueza da amplitude dos

sons produzidos pela voz cantada que tanto difere daquela produzida pela voz falada. Com o uso desta ferramenta pedagógica, como a educadora indica, as crianças experimentam polaridades – como voz grossa e voz aguda, voz intensa e voz suave – e descobrem potencialidades da sua voz; apropriam-se de significados culturais e experienciam movimentos que são arquetípicos da humanidade nos gestos de determinadas músicas, como por exemplo lavar a roupa que, apesar das crianças nunca terem visto fazer no tanque, atualmente utilizando máquinas, reconhecem como gesto.

Ao associar a música ao movimento dos dedos desenvolve-se, na criança do primeiro setênio, competências motoras – tato e sentido do equilíbrio –, competências linguísticas – aguçando a articulação das palavras e enriquecendo o vocabulário – e trabalhando capacidades cognitivas, por exemplo a memória (García, 2015). É neste sentido que as lengalengas e jogos de dedos surgem no dia-a-dia do jardim de infância. Para a educadora, este trabalho deve ser cuidado e intencional pois tem, também, uma componente terapêutica. Esta refere que, por vezes, apresenta ao grupo determinados trava-línguas ou gestos de uma canção que são pensados para uma criança em concreto que, por ser feito em grupo, torna-se uma vivência rica e enquadrada no quotidiano.

A heterogeneidade etária do grupo de crianças é um fator a considerar, pois o ritmo musical deve respeitar essa característica. A educadora apresenta brincadeiras, músicas e jogos de dedos que são indicados para as crianças mais pequenas intercalando com, por exemplo, elementos onde surge um cruzamento ou uma canção com movimentos que só duas ou três crianças conseguem realizar, como um desafio intencionalmente trazido para o grupo. Desta forma, torna-se claro como é posto em prática o que Chubarovsky (2012) e Mendonça (2014) referem, ao defender as músicas e jogos de dedos como métodos de as crianças se conectarem e desenvolverem a sua fisicalidade.

A música, as lengalengas e os jogos de dedos permitem envolver a criança num ambiente coerente com o ritmo do jardim de infância (Chubarovsky, 2012). Avison e Rawson (2014) afirmam que o adulto orienta a ação da criança através destes, sem descurar a serenidade do ambiente educativo. As observações de estágio vão ao encontro do que os autores referem, pois a educadora recorre a músicas, lengalengas e jogos de dedos para orientar o ritmo diário; por exemplo, cantando músicas que encaminham a ação da criança a fazer a higiene – *“As mãozinhas vou lavar/ Com sabão vou esfregar/ Esfrego, esfrego com cuidado/ Não vale ser apressado”* (Pauta B em anexo) –, a preparar-se para a brincadeira exterior – *“Se na rua vou brincar/ Tenho de me preparar/ As pantufas descalçar/ Os sapatinhos calçar/ O casaco leve ou quentinho/ E assim estou prontinho”* (Pauta C em anexo) – ou o momento de arrumar a sala, onde as crianças participam pela harmonia sonora e o impulso de imitação do adulto (Nota de campo 1 em anexo), garantindo que o ambiente é tranquilo e envolvente. Para Chubarovsky (2012), as músicas pautam o quotidiano como subtis convites que

apelam à participação de cada elemento do grupo em determinada tarefa, sem a existência de explicações orais do que se segue no ritmo do dia, permitindo que a criança vá construindo a sua percepção do mesmo.

O ritmo anual é também experienciado pelas músicas que estão associadas a vivências da época. Estas – cantadas pelo grupo no momento da Roda Rítmica, nas transições na área dos troncos e trauteadas pelos adultos ao longo do dia – surgem como apelos sensoriais e exigem do educador uma reflexão sobre a qualidade que determinada música e sequência de gestos transmitem. Por exemplo, uma canção que incita a um maior recolhimento – *“Numa noite especial/ Uma estrela que passou/ Um segredo me contou/ Quanto mais luz eu for dar/ Mais brilhante eu vou ficar”* (Pauta D em anexo) – deverá ser trazida no inverno, a fase do ano que convida a esse mesmo recolhimento. Durante o estágio foi observado que as crianças se apropriam das músicas cantadas em grupo e trazem-nas para momentos de brincadeira, vivendo o ritmo anual e enriquecendo o imaginário inerente a cada época, como exemplificado na nota de campo 7 (em anexo), onde uma criança, na sua brincadeira autónoma, trouxe uma canção de São Martinho para a sua exploração dos materiais, canção que o grupo tinha vivido na época anterior durante a Roda Rítmica.

Em suma, as músicas, lengalengas e jogos de dedos são recorrentemente utilizadas no quotidiano do jardim de infância pois a criança do primeiro seténio tem maior disponibilidade e abertura para a música ou para a palavra cantada do que para a fala. A amplitude sonora inerente à música é mais abrangente e permite experienciar auditivamente ou através da própria reprodução, diferentes polaridades e potencialidades dos órgãos fonadores, estimulando diversas competências motoras, linguísticas, sociais e cognitivas. No contexto de estágio foi observado que as músicas era intencionalmente trazidas pelos adultos para estabelecer o ritmo diário (orientando as crianças pelos diversos momentos do dia) e vivenciar o ritmo anual (através de músicas que enriquecem o imaginário de cada época ou celebração). São vários os autores que defendem a musicalidade, em especial aquela feita recorrendo à escala pentatónica, como facilitadora da relação entre o ambiente envolvente e a individualidade, entre o espaço e as emoções (Cadenas, 2017; Mendonça, 2014; Steiner, 2013b). Assim, a melodia das músicas cantadas surge como um elemento que torna a sala de jardim de infância um local acolhedor e tranquilizador para a criança.

### **Quais as estratégias utilizadas para uma maior vivência do tempo por parte da criança?**

A vivência de um ritmo coerente com os ciclos da natureza permite, segundo Avison e Rawson (2014), que a criança se aproprie de conceções temporais, como o passado, presente e futuro. A repetição auxilia a criança a conhecer a sequência do dia, da semana e do ano, sentindo-se segura e confiante com a previsibilidade do contexto em que se insere (Henriques, 2017; Ignácio, 2001). No jardim de infância, são várias as estratégias que permitem à criança vivenciar o tempo;

no presente relatório serão analisadas três: a decoração da sala (1), a Roda Rítmica e os contos (2) e as atividades (3).

### **1. Decoração da sala**

A decoração da sala é realizada pela educadora que, acrescentando e alterando pequenos elementos e cores, simula no ambiente interior as transições da natureza. Assumindo a afirmação de Jaffke (2000), que a criança no primeiro seténio atua como um órgão sensorial permeável ao que a rodeia, e ainda respeitando a ligação forte entre a natureza e a criança apresentada por Lameirão (2020), torna-se evidente a importância de uma decoração da sala esteticamente apelativa, confortável, que estimule os sentidos e que respeite a mesma cadência da natureza (Oliveira & Imai, 2021). Por vezes, segundo a educadora, as crianças que pertencem ao grupo há dois ou três anos, ao verem pequenas mudanças na decoração da sala, pelos pormenores que a educadora altera no ambiente ou na Mesa de Estação, antecipam imediatamente determinadas épocas ou celebrações.

Na sala de jardim de infância, a Mesa de Estação é um elemento de grande destaque. Jaffke (2011) defende que é através desta que conseguimos observar de perto as alterações que subtilmente acontecem na natureza. A autora declara que este espaço particular da sala ensina a criança a valorizar a beleza da natureza. Referindo ainda que o interesse e carinho que o adulto coloca no cuidar da Mesa de Estação servem de exemplo para, através do impulso da imitação, a criança desenvolver respeito e entusiasmo pelo encanto da natureza e seu ritmo dinâmico. Para a educadora, a demonstração de respeito pela natureza e pelo ciclo contínuo das estações corporizado na Mesa de Estação, promove o sentido de responsabilidade na preservação e cuidado do meio ambiente. Segundo a mesma, com base no impulso da imitação defendido por Steiner (2013a), o que a criança vê fazer e faz dentro da sala, serve de fundamento para a relação com a natureza, construindo a sua forma de estar perante esta.

Este espaço, tal como toda a decoração da sala de jardim de infância Waldorf, apela ao belo e à primazia do sentido estético (Aldinger, 2015; Oliveira & Imai, 2021). A educadora refere que a Mesa de Estação apresenta-se como uma silenciosa experiência simbólica que visualmente acompanha as transições da natureza. Durante o estágio foi possível observar que as crianças demonstravam interesse e detinham a atenção na Mesa da Estação por alguns minutos, em diferentes momentos do dia, mantendo reverência com os objetos que ali se expunham e respeitando a integralidade do espaço, sem retirar elementos para as suas brincadeiras. Foram também observadas situações em que crianças trouxeram do espaço exterior objetos naturais que, com a permissão da educadora, colocaram na Mesa de Estação da área dos troncos, indo ao encontro do que Ignácio (2001) e Jaffke (2011) referem como um espaço onde todos participam, criando uma ponte entre o interior e o exterior.

Para além da Mesa de Estação e das paredes da sala, existem outros elementos que variam com o ritmo do ano; por exemplo, as roupas dos bebés na área da casinha. Para a educadora, estes pormenores, com a atenção e cuidado do adulto, tornam-se formas de enriquecer a vivência do tempo por parte da criança. Como descrito na nota de campo 8 (em anexo), ao aproximar-se o final do outono e com as condições meteorológicas a exigirem da parte de todos mais agasalhos nas brincadeiras no espaço exterior, a educadora trouxe para a sala um pequeno baú com peças de roupa de bonecos feitas de lã ou de materiais mais quentes e, com as crianças que estavam a brincar na área da casinha, trocou as roupas de verão pelas de inverno.

## **2. Roda Rítmica e os contos**

A Roda Rítmica e os contos são elementos com grande influência do ritmo anual, acompanhando a sua dinâmica e enriquecendo o imaginário que a criança constrói sobre cada época. Na pedagogia Waldorf, o primeiro seténio tem um grande foco no desenvolvimento do corpo físico (Steiner, 2014b). Para Chubarovsky (2012), os movimentos, canções, encenações e versos de poesia são formas da criança criar pontes entre o seu corpo e o imaginário que é disponibilizado, através de movimentos rítmicos precisos. Durante o estágio foi observado que, no momento de expansão em grupo que é a Roda Rítmica, a educadora cooperante traz a temática da época, despertando as crianças para o que a natureza apresenta e o que, culturalmente, é celebrado.

Os contos, frequentemente tradicionais, como os dos irmãos Grimm, surgem no momento de inspiração que precede a sesta. Numa entrevista informal, a educadora referiu que cada conto é partilhado com o grupo diariamente durante uma época de 3 a 4 semanas. Este é selecionado tendo em conta a intenção que ela tem para o trabalho do grupo ou as características anímicas presentes na história, enquadrando-se na fase do ano que se vivencia. Por exemplo, no início do ano letivo recorre a contos que caracterizem a vida em grupo, incentivando a componente social; na época da Festa das Lanternas trouxe o conto tradicional A Menina da Lanterna, e mais à frente, com o vivenciar pleno do inverno, o conto dos irmãos Grimm A mãe Holle. Para a educadora é importante estas vivências estarem em concordância e alimentarem o imaginário, enquadrando-o com a fase do ano que se experiencia.

## **3. Atividades**

As atividades presentes no ritmo semanal e a cadência repetitiva com que surgem trazem também a vivência do tempo para a criança. Peres (2008) refere que estas se integram no espaço e no tempo em que ocorrem, enquadrando o imaginário presente em cada época na tarefa realizada na atividade. Por exemplo, foi observado na prática supervisionada em janeiro a atividade de

costura, estipulada para quinta-feira, a manufatura de “dedoches” de reis magos (Figura 9). Avison e Rawson (2014) assumem as atividades como uma articulação entre o sentimento e a ação; como tal, a concordância entre estas e cada época, bem como o imaginário inerente, torna-se organizador para a criança.

Lanz (2016) atribui valor pedagógico e terapêutico à regularidade com que as crianças experienciam cada atividade.

Durante o estágio surgiu a oportunidade de refletir com a educadora sobre o impacto que o ritmo semanal tem; por exemplo, as observações da atividade de carpintaria clarificaram que, com o avançar do tempo, as crianças vão demonstrando maior competência, agilidade e confiança no uso das ferramentas. Para a educadora, a possibilidade de a criança poder, a cada semana, repetir as experiências, permite não só um produto final que vai mais ao encontro do que inicialmente a criança tinha idealizado, mas também a possibilidade de fruição na certeza de que o que não for experienciado hoje voltará a ser noutra oportunidade; isto surge na forma como efetua cada movimento, na agilidade no uso das ferramentas, no sentido de auto-competência e na autonomia durante o processo.

A repetição oferece segurança pela previsibilidade que lhe é característica (Ignácio, 2001). Através da repetição as crianças vão-se apropriando de concepções temporais, o passado é refletido e o futuro previsto segundo o que se vive no presente (Avison & Rawson, 2014). Na nota de campo 9 (em anexo) é descrito o momento em que uma criança demonstra o seu conhecimento do ritmo semanal; ela conclui, a partir da atividade do dia, o que o grupo irá almoçar e o que é expectável para o dia seguinte, dizendo: “estamos a pintar aguarelas, por isso é sexta-feira, dia de comer lasanha e amanhã não vimos à escola”.

No exemplo acima descrito, referente a uma parte do mês de Janeiro, a Roda Rítmica era a encenação da chegada dos reis magos ao presépio, através de personagens, vestes e músicas; a Mesa de Estação tinha objetos que caracterizam essa história e as atividades pautavam essa mesma temática, como a aguarela do manto do rei Melchior e a costura do “dedoche” do rei Gaspar. Em suma, a harmonia entre o ritmo da natureza e o ambiente educativo é intencionalmente construída pelo educador através da decoração da sala, da Roda Rítmica, dos contos e das atividades. Pela coerência que pauta as vivências do dia-a-dia, o imaginário da criança é nutrido, permitindo que esta explore o que a rodeia na segurança da cadência do ritmo. Essa regularidade transmite que o mundo é bom e que o educador está presente para apoiar, garantindo a harmonia.

**Figura 9**

*Atividade de costura dos reis magos.*



## VI – Considerações finais

O propósito do presente relatório foi compreender o conceito de ritmo e como este fundamenta a organização do ambiente educativo dentro da pedagogia Waldorf. A curiosidade perante o tema revelou-se na articulação entre a experiência e a teoria; entre as observações na prática supervisionada – onde se sentiu um ambiente tranquilo que procura a cada momento respeitar o desenvolvimento da criança – e a leitura de referenciais teóricos da pedagogia que frequentemente mencionavam o conceito de ritmo.

Com a presente investigação surgiu a oportunidade de explorar a pedagogia Waldorf que atualmente em Portugal não possui, academicamente, grande visibilidade. Uma das limitações sentidas no desenrolar do estudo foi a falta de fundamentação académica. Este distanciamento pode explicar-se, em parte, pelas ligações entre esta pedagogia tem com a linha filosófica da Antroposofia, ambas fundadas por Rudolf Steiner. No entanto, é possível remover este obstáculo doutrinal, pois Sobo (2014) afirma que é possível olhar, refletir e discutir a pedagogia Waldorf de forma produtiva sem referenciar as orientações antroposóficas. Em qualquer caso, a influência real da pedagogia Waldorf justifica que a comunidade científica se debruce mais sobre ela. Só assim será possível realizar estudos qualitativos e de revisão sistemática sobre diversos temas dentro da mesma e analisar criteriosamente a qualidade da literatura, construindo conhecimento coerente nesta abordagem. O presente relatório representa um pequeno esforço neste sentido.

O ritmo do caminho traçado foi definido por três questões de investigação:

- O que compõe o ritmo no quotidiano do jardim de infância Waldorf e quais os seus fundamentos?
- Por que razões a pedagogia Waldorf recorre à utilização das músicas, lengalengas e jogos de dedos e qual a sua relação com o ritmo?
- Quais as estratégias utilizadas para uma maior vivência do tempo por parte da criança?

A investigação permitiu várias aprendizagens, com destaque para a importância de respeitar o ritmo de cada criança, integrado no ritmo da natureza. Assim a ação educativa se torna mais responsiva ao tempo que cada indivíduo precisa para se desenvolver, apropriando-se do seu lugar no mundo com confiança, segurança e saúde.

Um dos fatores que cativou a atenção foi o facto de a estrutura diária, semanal e anual, criadas com a base na alternância e na repetição, carregar em si a intencionalidade de viver a novidade presente em cada momento. O respeito pelos ritmos de contração e expansão que a pedagogia advoga, como inerentes à natureza e à criança, oferece a repetição constante de determinados momentos. Esta permite ao indivíduo entregar-se plenamente às potencialidades de cada instante, explorando as possibilidades do espaço exterior em toda a sua expansão, na certeza

de que se seguirão momentos de recolhimento (físico e emocional) no interior. A criança, como ser biológico e cultural, experiencia o ritmo anual em intimidade com os ritmos da natureza e a culturalidade que as celebrações possuem.

Esta cadência é orientada de uma forma harmoniosa através da música – como vibração que ecoa no interior e atua física e emocionalmente no corpo – que envolve a criança num ambiente tranquilo, convidando-a a participar ativamente no quotidiano do grupo. Os potenciais pedagógicos – a nível motor, cognitivo, social, entre outros – que as músicas, lengalengas e jogos de dedos demonstram, tornam-se justificação para o seu uso recorrente no dia-a-dia do grupo. Estes apresentam-se como relevantes no enquadrar das vivências do grupo na época do ano que se vive.

Em educação, a organização do ambiente educativo é sempre um ponto a refletir. Na pedagogia Waldorf, o cuidar de um espaço que seja esteticamente apelativo e que estimule os sentidos, exige do educador grande reflexão e busca da sua intencionalidade. A seleção meticulosa dos materiais não estruturados e a decoração enquadrada na época, oferecem potencialidades que convidam o imaginário da criança a entregar-se à segurança e fruição do espaço.

Com o avançar da investigação, foi-se tornando claro que o conceito de ritmo apresentado pela pedagogia íntegra, não só a organização estruturada do ambiente educativo, mas também a cadência da natureza que é sensorialmente experienciada pelo ser humano bem como o ritmo fisiológico na sua alternância – a inspiração e expiração, a pulsação, o sono e vigília, etc.. Assim, a respiração e a repetição surgem como elementos essenciais, segundo a pedagogia Waldorf, para o educador reger a sua prática visando um ambiente salutar e coerente com o desenvolvimento humano, garantindo as condições para a criança se sentir segura e confiante para explorar as potencialidades do que a rodeia, a nível físico, emocional e social. Neste sentido, o ritmo apresenta-se como um conceito recheado de significado aplicável em diversos contextos educativos que tenham como elemento central a criança.

Este trabalho científico enquadra-se facilmente no percurso profissional da autora. À medida que ia realizando observações e leituras dentro da pedagogia Waldorf foi crescendo uma forte concordância com ela. De facto, as teses dessa linha pareciam conciliar-se admiravelmente com as conceções de criança, de desenvolvimento e de educação que tinham sido mais assinaláveis na licenciatura e mestrado. Por outro lado, graças a uma formação anterior na área da saúde, surgiu uma forte sensibilidade ao foco explícito que esta pedagogia assume na promoção e busca das condições ideais para o desenvolvimento salutar de cada criança, respeitando a particularidade das suas múltiplas linguagens, afirmações, movimentos, sentidos e dissonâncias.

## Referências Bibliográficas

- Aldinger, C. (2015). *Life is the curriculum: Exploring the foundations of care for young children through the insights of Rudolf Steiner*. Lifeways.
- Almond, J. (2022, 6 de Abril). *The vital role of play in childhood*. Michael Mount Waldorf School. Recuperado a 6 de abril de 2022, em <https://www.michaelmount.co.za/the-vital-role-of-play-in-childhood-2/>
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Eds.). (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*. UIED/FCT-UNL.
- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Avison, K. & Rawson, M. (Eds.) (2014). *The tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum* (2ª ed). Floris Books.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%A4ncia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cadenas, R. (2017). Aplicación de melodías pentatónicas en la didáctica musical desde la pedagogia Waldorf. Conservatorio Nacional de Música Lima. <https://repositorio.unm.edu.pe/handle/20.500.12767/74>
- Cardona, M.J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planejar e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.
- Chokler, M. H. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. *Infância na Europa: Explorando os temas, celebrando a diversidade*, 28, 9-11.
- Chubarovsky, T. (2012, 31 de outubro). Música pentatónica para calmar a los niños. <https://www.tamarachubarovsky.com/2012/10/31/musica-pentatonica-para-calmar-a-los-ninos/>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanazhao, Z. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Ministério da Educação e do Desporto. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

- Dias, C. M., & Morais, J. A. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Revista Referência*, (11), 59-58.  
[https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id\\_artigo=38&id\\_revista=5&id\\_edicao=10](https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10)
- Federação das Escolas Waldorf no Brasil [FEWB]. (2022, abril 22). *Fundamentos da pedagogia Waldorf*.  
<http://www.fewb.org.br/pw.html>
- Freitas, L., Morin, E. & Nicolescu, B. (1994). Carta de Transdisciplinaridade. *I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade*.  
<https://www.apha.pt/wp-content/uploads/boletim1/CartadeTransdisciplinaridade.pdf>
- García, E. M. (2015). Tamara Chubarovsky – Movimiento y lenguaje: llaves del aprendizaje. *Cáparra*, 14, 5-13. <http://hdl.handle.net/11162/117581>
- Henriques, R. (2017). Ritmos com sentido – Educar o corpo, a alma e o espírito em escolas Waldorf. *Revista Sarmiento*, 21. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4824>
- Herrington, S., & Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: the importance of play and nature-based play spaces for children’s health and development. *Current Obesity Reports*, 4(4), 477–483. <https://doi.org/10.1007/s13679-015-0179-2>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. G. & Fochi, P. S. (2012). A organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *VI Curso de Formação de Docentes da Foz do Iguaçu* [Simpósio]  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf)
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens*. Editora Prespetiva.
- Ignácio, R. K. (2001). *Criança querida: O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância* (2ª ed.). Antroposófica.
- International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education [IASWECE]. (2019). *Essential Characteristics of Steiner/Waldorf Education for the Child from Birth to Seven*. <https://iaswece.org/wp-content/uploads/2019/04/Essential-Characterstics-EN.pdf>
- Jaffke, F. (2000). *Work and play in early childhood*. Anthroposofic Press.
- Jaffke, F. (2011). *Celebrating festivals with children* (2ª ed.). Floris Books.
- Knabe, A. (2015). Ritmos en el ser humano y en el cosmos. In Glöckler, M., Kügelgen, H.V., Clouder, C., Jenkinson, S., Huisinga, B., Wittich, C.G., Göbel, W., Endlich, J. & Quist, I. *El cuidado del bebé y la educación del niño pequeño* (pp. 94-97). Pau de Damasc.
- Lanz, R. (2016). *A pedagogia Waldorf - Caminho para um ensino mais humano* (13ª ed.). Antroposófica.
- Lameirão, L. (2020). *O ritmo para o ambiente propício à criança*. FEWB.  
[http://www.fewb.org.br/imagens/covid/artigo\\_ritmos.pdf](http://www.fewb.org.br/imagens/covid/artigo_ritmos.pdf)
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

- Mendonça, E.F. (2014). O potencial significativo da música pentatônica. *Educação musical na atualidade: um olhar sobre a identidade profissional* [Simpósio]. <https://uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-do-semu/edicoes/mendonca.pdf>
- Murphy-Lang, C. (2010). *Developing the observing eye – Teacher observation and assessment in early childhood education*. The Association of Waldorf Schools of North America Publications Office.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira, T. & Imai, C. (2021). Parâmetros de projeto para escolas Waldorf. *Arquitetura*, 17(1). <https://doi.org/10.4013/arq.2021.171.07>
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2020). *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (12ª ed.). Porto Editora.
- Peres, M. (2008). *Educação Ambiental no Contexto de uma Comunidade Pedagógico-Terapêutica: estudo de caso da Casa de Santa Isabel*. (Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). [https://educacioambiental.files.wordpress.com/2010/01/dea\\_mariana\\_peres.pdf](https://educacioambiental.files.wordpress.com/2010/01/dea_mariana_peres.pdf)
- Projeto educativo da instituição (2020/2022). *Projeto educativo e curricular – Valência do jardim de infância*.
- Romanelli, R. (2008). Pedagogia Waldorf: Um breve histórico. *Revista da faculdade de educação*, 10. [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_10/artigo\\_10/145\\_169.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf)
- Silva, D. (2015). Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, 0(56). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41463>
- Silva, E. & Petraglia, M. (2008). Waldorf schools music education approach as inspiration for work in other contexts. *Revista Europeia de Estudos Artísticos*, 4(3), 1-13. [https://www.researchgate.net/publication/338686985\\_WALDORF\\_SCHOOLS\\_MUSIC\\_EDUCATION\\_APPROACH\\_AS\\_INSPARATION\\_FOR\\_WORK\\_IN\\_OTHER\\_CONTEXTS](https://www.researchgate.net/publication/338686985_WALDORF_SCHOOLS_MUSIC_EDUCATION_APPROACH_AS_INSPARATION_FOR_WORK_IN_OTHER_CONTEXTS)
- Sobo, E. (2014). Play's relation to health and wellbeing in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3. <https://doi.org/10.1080/21594937.2014.886102>
- Steiner, R. (2013a). *A prática pedagógica* (2ª ed.). Antroposófica.
- Steiner, R. (2013b). *Os primeiros anos da infância – Material de estudo dos jardins de infância Waldorf* (2ª ed.). Antroposófica.
- Steiner, R. (2014a). *A cultura atual e a educação Waldorf*. Antroposófica.
- Steiner, R. (2014b). *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador* (4ª ed.). Antroposófica.
- Steiner, R. (2015). *A arte da educação I* (5ª ed.). Antroposófica.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2001, 18 de Abril). *Relations with non-governmental organizations, foundations and similar institutions* [Paper presentation]. 161 EX/38, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122345>
- Weber (2005). Some thoughts on rhythm. *Childhood teacher education center at Sophia's Hearth: offering Waldorf Education for teachers*. Recuperado a 28 de Março de 2022, em <https://blog.waldorfmoraine.org/2018/05/waldorf-education-the-importance-of-rhythm-in-early-childhood/>
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.

## Anexo – Notas de Campo

### Nota de campo 1

Local: sala                      Data: 9 de novembro de 2021

Hora: 09h50                      Duração: 30 minutos

Intervenientes: educadora, estagiária e auxiliar.

Nota descritiva:

Após a atividade do dia, de fazer o pão, e de preparar a fruta, a educadora e eu sentámo-nos numa das mesas da sala para que eu pudesse tirar algumas dúvidas que foram surgindo com as observações de estágio. Passado cerca de 10 minutos, eu olho para o relógio e digo que se aproxima a hora de começarmos a arrumar. A educadora sorri e diz: “Olha para o grupo. O que vês?”.

Ao observar as crianças nas suas dinâmicas de interação vejo um pequeno grupo de 5 elementos a brincar com os panos e as peças de madeira, 4 crianças na área da casinha, 2 no tapete a brincar com os animais, 3 com o castelo e 1 com um bebé. A auxiliar aproxima-se da mesa e diz num tom baixo para a educadora: “Já viste, hoje eles estão mesmo focados na brincadeira... É daqueles dias em que dá pena intervir”. A educadora responde que, de facto, a dinâmica da sala está tão tranquila e com tantas brincadeiras intensas a ocorrer em simultâneo que o dia vai ser flexibilizado para aproveitar este momento de qualidade que está a acontecer.

O grupo manteve o interesse por mais um tempo e, por volta das 10h20, quando algumas crianças começaram a demonstrar cansaço – a agirem de forma mais irrequieta perturbando brincadeira dos amigos ou saindo e entrando nas interações, etc. – a educadora começou a cantar a canção de arrumar – “*Tronquinhos nos cestos/ Casinha arrumada/ Assim nossa casa / Tão linda que fica / Os panos vermelhos/ Azuis, amarelos/ Todos dobradinhos/ Dormem no cestinho/ Assim a nossa casa/ Tão linda que fica*” (Pautas E em anexo). A auxiliar e eu acompanhámos a canção e, cada uma num local diferente da sala foi cantando e arrumando. Ao ouvir a canção e acompanhando os movimentos dos adultos, o grupo juntou-se na tarefa comum de colocar tudo no sítio. Em poucos minutos a sala ficou com os brinquedos nos cestos, a casinha fica fechada, os tapetes enrolados junto à parede e os móveis e mesas encostados nas laterais da sala (Figura 10). No centro da sala fica disponível um espaço relativamente grande que permite, após a partilha da fruta, a realização da Roda Rítmica.

**Figura 10**  
*Arrumação da sala.*



*Nota: A – Enrolar os tapetes e dobrar os panos;  
B – Encostar os móveis à parede.*

### Nota inferencial:

Num outro momento, em conversa com a educadora, refletimos sobre a sensibilidade essencial ao adulto de observar o grupo e os comportamentos de cada criança para poder, de forma ágil, adaptar o dia às características reais de cada momento.

### **Nota de campo 2**

Local: sala de refeições      Data: 25 de fevereiro de 2021

Hora: 12h00      Duração: 45 minutos

Intervenientes: todo o grupo e equipa educativa.

### Nota descritiva:

Na sala de refeições, os lugares estão marcados com umas bolsas que têm o respetivo nome escrito, onde estão guardados os talheres e o guardanapo. Cada lugar tem, para além da bolsa, um prato, os talheres, uma caneca e uma taça. Ao entrar na sala, cada elemento do grupo senta-se no seu respetivo lugar e a auxiliar dirige-se ao centro da mesa, onde está uma vela decorada com um cilindro de papel e um pano de cor alusiva à estação. A auxiliar espera que todos estejam sentados e, quando o silêncio conquista a sala, acende a vela entoando uma canção. De seguida retoma o seu lugar numa das cabeceiras da mesa.

Cantando, a educadora e a auxiliar dizem os nomes das pessoas que têm de passar as taças. Taças estas que, de mão em mão, vão até às cabeceiras da mesa onde a educadora e a auxiliar, na cabeceira respetiva, servem a sopa. A taça cheia de sopa volta ao lugar de origem passando, novamente, de mão em mão (Figura 11).

Quando todas as pessoas têm uma taça de sopa, a educadora dá a mão às crianças que estão sentadas ao seu lado e, quando todo o grupo está de mãos dadas, faz-se um ritual de agradecimento, cantando uma canção, fazendo uma oração simbólica e desejando bom apetite a todos.

Ao terminar a sopa, a educadora levanta-se e dirige-se ao móvel de apoio para preparar a divisão da comida para as duas cabeceiras da mesa. As primeiras 2 ou 3 crianças a terminar auxiliam a educadora, recolhendo as taças de sopa das restantes e distribuindo as travessas pelas cabeceiras.

No momento em que as crianças que estavam a ajudar se sentam nos seus lugares, cada pessoa levanta-se ao ouvir o seu nome cantado pela educadora ou auxiliar e leva o seu prato a quem chamou. Com o prato cheio, regressa ao seu lugar e começa a comer.

O primeiro adulto a terminar a refeição, levanta-se, vai ao móvel de apoio buscar o bule de chá e serve as canecas com chá morno que, ao terminar a refeição, cada elemento do grupo bebe.

**Figura 11**

*Passagem das taças de sopa.*



Quando grande parte do grupo terminou a refeição, canta-se uma música de agradecimento e cada pessoa leva o seu prato e talheres para o móvel de apoio, arruma o copo num cesto de verga no lado esquerdo do móvel e coloca o guardanapo na bolsa (Figura 12). De seguida, vai à casa de banho fazer a higiene e preparar-se para o momento da sesta na sala.

Nota inferencial:

Na mesa, os únicos lugares fixos são os dos adultos. Os restantes lugares são diariamente estipulados pela educadora após a observação do grupo, procurando respeitar as necessidades de maior acompanhamento que determinadas crianças demonstrem no decorrer da manhã.

O método de servir a sopa é uma excelente oportunidade de aprendizagem. Destreza motora, cooperação e concentração são exigidas por parte de todos os intervenientes para que cada pessoa receba a sua taça com sopa, sendo essencial não só coordenação óculo-manual mas também atenção ao que rodeia. É incentivado o trabalho colaborativo, ensinando a cada elemento, de forma indireta, saber esperar pela sua vez e respeitar a ordem e o ritmo. É um trabalho de equipa que permite a consciencialização de que só trabalhando para o todo é que cada uma das partes fica satisfeita.

Todo o processo da refeição acontece de uma forma fluída, sem atropelos nem grandes instruções por parte dos adultos. O grupo ser heterogéneo nas idades permite que haja crianças com maior conhecimento do ritmo do dia, incentivando as crianças mais pequenas a entrarem nesse ritmo através do exemplo. Assim, as regras são explícitas pelo comportamento do grupo e com o decorrer da ação.

### **Nota de campo 3**

Local: sala                      Data: 12 de novembro de 2021

Hora: 9h00                      Duração: 20 minutos

Intervenientes: pequeno grupo de crianças, entre eles o G. e o M., a educadora e a estagiária.

Nota descritiva:

Ao entrar na sala estava, em cima de uma das mesas, uma taça com azeitonas que as crianças do primeiro ciclo tinham colhido no dia anterior.

Durante a manhã, enquanto a educadora estava a disponibilizar a atividade de pintura com aguarela, eu estive sentada numa mesa ao lado a retalhar as azeitonas. Como de costume, coloquei mais três tábuas na mesa, prontas para qualquer criança que queira se juntar à tarefa. Ao longo da manhã, cerca de 11 crianças participaram. Sentavam-se, cortavam algumas azeitonas e quando

**Figura 12**

*Arrumar os pratos e talheres.*



estavam satisfeitas, perguntavam se podiam levantar-se, iam lavar as mãos e regressavam à brincadeira (Figura 13). Com as azeitonas retalhadas, descascámos e cortámos uma cabeça de alho.

Momentos mais tarde, a educadora colocou alguns ingredientes em cima da mesa onde as algumas crianças e eu estávamos a trabalhar. Já com todos os ingredientes preparados e os materiais em cima da mesa, um pequeno grupo juntou-se e preparámos a salmoura para as azeitonas. Com a orientação verbal da educadora, cada criança colocou, à vez, um ingrediente dentro da caixa hermética das azeitonas: dentes de alho, louro, orégãos e sal. De seguida, as crianças misturaram o preparado e todos provámos as azeitonas. Conversando, tentámos perceber quais os ajustes necessários aos temperos de forma a equilibrar o sabor. Apenas quando houve consenso no sabor é que o G., juntou a água e o M. fechou a tampa. A caixa das azeitonas foi guardada para ficar a apurar o sabor durante cerca de 15 dias.

**Figura 13**  
*Retalhar as azeitonas.*



#### Nota inferencial:

A possibilidade das crianças aproveitarem os recursos que a natureza lhes oferece é também uma oportunidade de criarem relações de respeito com o meio envolvente, de reciprocidade, de responsabilidade para salvaguardar os recursos naturais, pois só se cuida do que se conhece.

O retalhar das azeitonas não está contemplado nas atividades semanais planeadas para o ano, enquadrando-se no vivenciar da época. A educadora, com a intencionalidade de viver cada época com o grupo, inclui no planeamento a possibilidade da natureza entrar pela sala dentro, moldando as vivências e experiências do dia. São várias as aprendizagens e estímulos de desenvolvimento motor no retalhar das azeitonas e na preparação da salmoura e o educador tem de estar atento a isso para poder observar e acompanhar de perto a forma como as crianças realizam cada movimento.

#### **Nota de campo 4**

Hora: --

Duração: --

Intervenientes: --

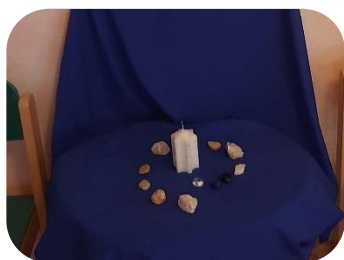
Nota reflexiva:

A Mesa de Estação do Advento e do tempo do Natal é, como tantos outros elementos na pedagogia Waldorf, repleta de significado. O presépio vai sendo construído ao longo das semanas. “this humble little scene unfolds before the children a tableau which, without thinking about it intellectually, they can connect with through a range of sense impressions” (Jaffke, 2011, p. 28).

Na primeira semana do Advento, a Mesa de Estação esvazia-se das representações do outono e, com um pano azul-escuro a fazer de céu, surge o reino mineral (Figura 14). Durante a

segunda semana, o reino vegetal marca a sua presença com a colocação de plantas (Figura 15). Na terceira semana, os carneiros, a vaca e o burro surgem como representação do reino animal e na última semana é a individualidade humana que aparece com as personagens do presépio (Maria, José e pastores) e os anjos no céu.

**Figura 14**  
*Mesa de Estação na  
1ª semana do Advento.*



**Figura 15**  
*Mesa de Estação na  
2ª semana do Advento.*



Pela repetição, ano após ano, a criança tem a oportunidade de observar com um olhar novo as celebrações com base nas vivências e experiências que conquista. Desta forma, a criança observa e absorve da Mesa de Estação aquilo que, a cada ano, são os seus interesses, construindo assim uma interpretação mais rica através da repetição anual. Ao incluir representações de toda a Criação – com pedras, plantas, animais, seres humanos e anjos –, que vão surgindo como o desenrolar de uma história, a criança é convidada a sentir o mistério e a simplicidade desta celebração, de um Deus que se faz pequenino, nascendo pela Humanidade e por cada um de nós (Jaffke, 2011).

A coroa do Advento é outro elemento que acompanha a Mesa de Estação na decoração da sala para esta época. Cada vela tem uma cor associada a um dos reinos (Figura 16): o azul simboliza o reino mineral, o verde para o reino vegetal, o amarelo referente ao reino animal e o vermelho para a individualidade humana. Semana após semana acende-se uma vela de forma cumulativa, até que todas estão acesas para a celebração do Natal.

A fita de estrelas coloridas sobre a Mesa de Estação tem guardadas estrelas douradas de igual número às pessoas do grupo. Diariamente, no final da Roda Rítmica, uma pessoa selecionada pela educadora tira uma estrela da fita e fixa-a no pano azul (Figura 17). Este momento simboliza o céu cada vez mais estrelado e iluminado para celebrar o Natal, tendo ainda a particularidade de simbolizar a presença de cada pessoa da sala como parte integrante deste presépio.

**Figura 16**  
*Coroa do Advento.*



**Figura 17**  
*Colocar a estrela  
na Mesa de Estação.*



## **Nota de campo 5**

Local: sala      Data: 12 de novembro de 2021

Hora: 9h05      Duração: 10 minutos

Intervenientes: quatro crianças do sexo masculino – M. (3 anos), G. (5 anos), He. (5 anos) e Ho. (5 anos) e a educadora.

### Nota descritiva:

Ao entrar na sala, observo o M. a brincar na área do tapete com o castelo de madeira e a educadora a preparar a atividade da pintura em aguarela. Esta junta duas mesas e coloca quatro placas de acrílico marcando quatro lugares. No centro pousa uma taça de vidro com água e uma esponja. Junto de cada placa pousa um pincel, um copo de vidro com água e dois copos de vidro com tintas, amarelo dourado e amarelo limão.

Entretanto, o G. entra na sala e, depois de cumprimentar com um abraço os adultos da sala, dirige-se à casa de banho para lavar as mãos. Com a mesa preparada para a atividade, a educadora pergunta ao M. se quer pintar uma aguarela. O M. larga a muralha de madeira no chão e, em passo apressado, aproxima-se da educadora, olha para os materiais e diz que não quer.

“Muito bem, M., então vai brincar?” – diz a educadora. O M. retoma à área do tapete e o G. entra na sala. “G., queres vestir o teu avental para pintar a tua aguarela?” – pergunta a educadora. O G. vai buscar um avental, coloca a alça na cabeça, ajusta-o ao corpo cruzando os cordões nas costas e aperta-os junto à cintura. Aproxima-se de uma das placas onde a educadora tinha acabado de preparar uma folha, agarra o pincel, mergulha-o no copo de tinta amarelo limão e começa a pintar.

Durante a pintura do G., o He. e o Ho. entram na sala. A seu tempo, cada um cumprimentou os adultos da sala, fez a higiene e juntou-se à atividade de pintura. Ao observar os amigos na pintura, o M. dirige-se à mesa e diz que também quer fazer apontando para o desenho do Ho. A educadora, com um sorriso na cara, diz: “Que bom, M. Gostamos muito que te juntes a nós! Podes ver se o castelo está confortável assim ou se precisa de ajuda para ficar direito, por favor?”

O G., que tinha terminado a sua pintura, sem qualquer indicação de um adulto, levou a sua placa acrílica com a folha pintada até às prateleiras para secar. O M., rapidamente correu até ao tapete, colocou as peças do castelo junto à parede e regressou para a área da mesa, agarrado no pincel que estava no lugar onde o G. tinha acabado de pintar. A educadora chamou a atenção do M. que seria melhor colocar o avental antes de começar a pintura e o M. respondeu que não conseguia apertá-lo sozinho, abanando a cabeça para a direita e para a esquerda. A educadora,

tranquilamente respondeu: “Tens à tua volta muitos amigos que gostam de te ajudar. A Isabel [estagiária] e eu estamos disponíveis para ti.”

A criança vestiu o avental com a ajuda da educadora e juntou-se ao grupo a pintar.

## **Nota de campo 6**

Local: sala      Data: 25 de novembro de 2021

Hora: 9h20      Duração: 10 minutos

Intervenientes: uma criança do sexo masculino, G. (5 anos), duas crianças do sexo feminino – T. (5 anos) e L. (5 anos) – e a educadora.

### Nota descritiva:

Estamos a viver plenamente a preparação da celebração do Advento. Isso é sentido não só na Roda Rítmica, como na decoração do espaço, na Mesa de Estação e nas canções que a educadora vai cantando e trauteando no dia-a-dia.

A educadora está sentada na mesa com o G. sentado ao seu lado direito e a L. sentada ao seu lado esquerdo a prepararem as bases e os pavios para as velas do Advento. A educadora diz: “precisamos de 16 velas. G., podes ver quantas bases já temos preparadas?”. O G. olha para o cesto que está em cima da mesa e conta em voz baixa “1, 2, 3, 4, 5, 6. Temos 6 velas no cesto”. Conta da mesma forma as bases que estão no tabuleiro e completa “e temos 7 no tabuleiro”.

“Então quantas bases já temos?” – pergunta a educadora. “Aqui 6” apontando para o cesto “e aqui 7”, apontando para o tabuleiro. A educadora questiona: “temos 6 bases?”. O G. olha em direção à janela por uns segundos e diz: “temos 10”.

A educadora, mantendo o olhar nas suas mãos que continuam a trabalhar, refere: “Serão 10? Eu vou tirar os restos de cera desta base e peço-te que contes novamente quantas temos para confirmar”.

Nesse momento entra a T. dentro da sala com as calças molhadas da chuva. Aproxima-se da educadora, espera que esta olhe para ela e abraça-a. A educadora sugere que a T. vá ao seu cabide buscar um par de calças secas. Enquanto isso, o G. conta as velas do cesto e, quando começa a contar as do tabuleiro, segue a contagem partindo do número 7.

O G. diz: “Temos 13”. A educadora olha para as velas e diz “Ora bem, temos 13. Queremos 16, quantas nos faltam fazer?”

O G. começa a responder: “Faltam fazer... Faltam fazer...” – coloca a mão direita no queixo – “Faltam fazer alguns”. A L. que durante o desenrolar da ação manteve-se em silêncio diz: “Faltam fazer 3”.

A educadora olha para a L. que estava sentada do lado esquerdo e perguntou “3. Como sabes que faltam fazer 3?”. A L. responde prontamente: “Porque contei baixinho até ao 13 e depois

continuei até ao 16 com os dedos, assim” e demonstra. A educadora sorri e diz: “faltam mesmo 3 bases, L., obrigada”.

#### Nota inferencial:

Durante as observações do estágio, ainda não surgiram atividades específicas que a educadora planeasse previamente para a matemática ou a aquisição da escrita. No entanto, a consciência linguística e os conceitos matemáticos surgem constantemente, enquadrados no ritmo do dia, servindo de exemplo a presente nota de campo.

Esta postura do adulto vai ao encontro dos fundamentos de Steiner (1923, citado por Aldinger, 2015) de que as atividades no primeiro seténio devem surgir do quotidiano e do pulsar da vida, e não pensadas pela cultura intelectualizada dos adultos. Neste contexto, as aprendizagens são constantemente incentivadas pelo adulto, que fá-lo de uma forma integrada, apresentando à criança oportunidades de, no ritmo do dia, colocar o conhecimento ao serviço de si, do outro e do grupo, quando o mesmo faz sentido para a vivência.

Beane (2003) refere a integração curricular é como forma da criança construir “significados fluídos e dinâmicos” (p. 94) que, ao tornarem-se parte do seu repertório, mais facilmente esta adapta o conhecimento, aplicando-o de diferentes formas consoante a situação. Freitas, Morin e Nicolescu (1994) propõem que a visão transdisciplinar da educação não procura a mestria em cada disciplina, mas sim uma abrangência ao que têm em comum e que as ultrapassa, excedendo “o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior” (artigo 5º).

Na observação realizada, uma atividade que se enquadra na área das artes plásticas – fazer as velas para o Advento – permitiu também, pela da ação intencional da educadora desenvolver competências matemáticas aos participantes através da realização de problemas e a explicação do raciocínio, sem ter sido criado formalmente um “momento da matemática”. Assim, a criança mais facilmente desenvolve um conhecimento articulado com a realidade, exigindo do educador um olhar atento e intencional para que possa aproveitar as diversas oportunidades que surgem no quotidiano.

#### **Nota de campo 7**

Local: sala      Data: 26 de novembro de 2021

Hora: 8h30      Duração: 10 minutos

Intervenientes: uma criança do sexo masculino, M. (3 anos).

#### Nota descritiva:

O M. foi a primeira criança a chegar à sala. Cumprimentou a educadora e a estagiária com um abraço e foi à casa de banho lavar as mãos. A educadora encontrava-se a preparar o espaço

para a atividade de aguarela e eu a preparar a mesa com os materiais necessários para cortar a fruta. Ao reentrar na sala, a criança dirige-se ao tapete e tira da prateleira o cesto de verga com os animais de lã. A brincadeira com os animais durou uns minutos e a certa altura o M. começa a cantar a música do S. Martinho, em que este cavalga no seu cavalo branco, enquanto com um cavalo de lã castanha e uma peça de madeira colocada em cima do cavalo, reproduz o movimento do cavalo e do S. Martinho.

#### Nota inferencial:

A canção do S. Martinho foi explorada diariamente, durante 3 a 4 semanas, no momento Roda Rítmica. No dia da observação, o grupo estava com outra Roda Rítmica mas as canções ainda eram trazidas pelas crianças para as suas interações e brincadeiras.

### **Nota de campo 8**

Local: sala      Data: 18 de novembro de 2021

Hora: 9h30      Duração: 10 minutos

Intervenientes: três crianças do sexo feminino, a L. (5 anos), a C. (4 anos) e a M. (5 anos) e a educadora.

#### Nota descritiva:

As três crianças estavam na área da casinha. A M. dizia ser a mãe e, com a ajuda da C., tinha sentado os bebés nas cadeiras junto à mesa para almoçarem. A L. estava perto do móvel da cozinha de madeira com uma luva na mão direita a mexer uma panela com uma colher de pau. A educadora aproxima-se com um cesto de verga em forma de baú na mão esquerda, e, simulando o movimento de bater à porta pergunta: “Está alguém em casa?”.

A C. levanta-se e vai ter com a educadora, enquanto a M. diz: “Sim, quem é?”

A educadora responde que é uma costureira e que, como o tempo está a arrefecer, pensou em trazer umas roupas quentes para os bebés. A C. arrastou o pano que fazia de porta da entrada e a educadora entrou, cumprimentando as crianças e os bonecos que estavam sentados junto à mesa. Comentou que estava a cheirar tão bem e que gostaria de ter a receita que a cozinheira estava a fazer e de seguida ajoelhou-se e disse que os bebés estavam a arrefecer com camisas de manga curta e calções. As três crianças aproximaram-se da educadora e do cesto de verga começando a tirar de lá várias peças de roupa de tamanho adequado aos bonecos, casacos, gorros, camisolas e calças.

A educadora ia dobrando as peças de verão que estavam no guarda-roupa da casinha enquanto a L. tirava a roupa que os bebés tinham vestido e a M. e a C. exploravam as peças mais quentes que estavam no cesto (Figura 18). Ao mesmo tempo que iam conversando

**Figura 18**  
*Trocar a roupa dos bonecos.*



sobre os bebês, a C. comentou que no fim-de-semana tinha feito a troca da roupa de verão para a de inverno lá em casa. Em poucos minutos os bebês estavam com roupas de inverno e as roupas de verão estavam dobradas e guardadas no cesto em forma de baú.

A educadora levantou-se, agradeceu pela receção calorosa, simulou beber uma chávena de chá que estava em cima da mesa e saiu da área da casinha pela porta de pano.

Nota inferencial:

Esta alteração nos brinquedos da sala adequou os materiais disponíveis à realidade que as crianças estão a experienciar. Criando sintonia entre a decoração, as vivências e a estação do ano.

A forma como a educadora interagiu com as crianças a partir da brincadeira que estas estavam a desenvolver, permitindo-a entrar e sair sem perturbar o imaginário que as crianças tinham criado.

## Nota de campo 9

Local: sala      Data: 14 de janeiro de 2022

Hora: 9h15      Duração: 1 minuto

Intervenientes: duas crianças do sexo masculino, o P. e o G., ambos com 5 anos.

Nota descritiva:

O G. está em pé com um avental vestido a pintar a sua aguarela. Pinta durante alguns minutos e a certa altura chama o P. que está a brincar com panos e cadeiras, construindo um forte. O P. aproxima-se e o G. diz: “P., hoje vamos comer lasanha e amanhã não vimos à escola”. O P. contrai os músculos da testa e pergunta: “Como é que sabes?”. O G. sorri e responde “porque estamos a pintar aguarelas, por isso é sexta-feira, dia de comer lasanha e amanhã ficamos em casa”.

## Anexo – Pautas

### Pauta A

### Um Pingo

Um pin - go. Um pin - go Um pin - go do céu.  
Cai a - qui, cai a - qui, cai a - qui na mi - nha mão.

## Pauta B

### As Mãozinhas Vou Lavar

As mão zi-nhas vou la-var. Com sa-bão vou es-fre-gar. 'sfre-go 'sfre-go com cui-da - do.

As mão - zi - nhas vou la - var. E por á - gua vou pas - sar.

'sfre - go 'sfre - go com cui - da - do. Não va - le ser a - pres - sa - do.

## Pauta C

### Se Na Rua Vou Brincar

Se na ru - a vou brin-car, te-nho que me pre-pa-rar. As pan-tu-fas des-cal-çar,

os sa - pa - ti-nhos cal-çar. Ca-sa - co - le-ve'ou quen-ti-nho e as-sim es-tou pron-ti-nho.

## Pauta D

### Quanto Mais Luz Eu For Dar

Fátima Mourinha

Nu-ma noi-te'es-pe - ci - al, u-ma'es-tre - la que pas-sou, um se-gre-do me con-tou,

quan - to mais luz eu for dar, mais bri - lhan - te'eu vou fi - car.

Pauta E

# Arrumar

Tron-qui-nhos nos ces-tos. Ca - si-nha'ar-ru-ma-da. As-sim nos-sa ca-sa,  
tão lin-da que fi - ca. Os pa - nos ver-me-lhos, a - zuis, a - ma-re - los,  
to-dos do-bra-di-nhos, dor-mem no ces-ti-nho. As - sim a nos-sa ca-sa,  
tão lin-da que fi - ca.