



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Entre a atenção individualizada e a gestão de um grupo de crianças em contextos
de Creche e Jardim de Infância – Estratégias de Intervenção**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

SARA RAQUEL RODRIGUES LEAL DE SOUSA

julho de 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Entre a atenção individualizada e a gestão de um grupo de crianças em contextos
de Creche e Jardim de Infância – Estratégias de Intervenção**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sob a orientação da Professora Elisabete Gomes

SARA RAQUEL RODRIGUES LEAL DE SOUSA

julho de 2014

Agradecimentos

Manifesto o meu agradecimento,

À Professora Elisabete Gomes, professora orientadora da minha Prática Profissional Supervisionada, pelo apoio incondicional, incentivo, transmissão de conhecimentos, disponibilidade para ajudar em qualquer situação e acompanhamento permanente.

Às minhas Educadoras Cooperantes, Elisabete e Luísa, pela preocupação, apoio, incentivo permanente, disponibilidade, transmissão de conhecimentos e paciência, especialmente à Educadora Luísa que me tem acompanhado permanentemente.

A todos os elementos dos contextos educativos onde realizei a minha prática, em especial às crianças, por todos os momentos que me proporcionaram, pois com elas construí um pouco daquela que é a minha identidade profissional.

Aos meus avós, Suzi e Chico por terem tornado este sonho possível, pelo amor e pelo carinho que me têm dedicado ao longo destes anos.

À minha Família e à Romana, pelo apoio incondicional e pela paciência demonstrada ao longo de todo o meu percurso académico. Em especial à minha mãe, Estela, que partilhou este sonho comigo desde o primeiro dia, pelo incentivo, pelos abraços de conforto, pelas expressões de felicidade com os meus sucessos e por todas as vezes em que expressou o seu orgulho dizendo-me “és o meu orgulho filha, se morresse agora, morreria feliz!”.

À Melissa, à Inês e à Margarida, por cada sorriso, por cada lágrima, por cada abraço, por cada palavra de incentivo...por cada momento, pois com elas vivi os melhores e os piores momentos deste percurso.

Às minhas colegas e amigas Ana Catarina Sabino, Andreia Silva e Andreia Matos, pelo apoio, pelo incentivo e pela companhia, pois sem elas este ano seria, com certeza, mais difícil.

Aos meus padrinhos, Sandra e Carlos, e ao meu afilhado, Afonso, por contribuírem para alegrar os dias.

Por último, pois sem ele nada seria possível, ao meu noivo, Sandro, pelo apoio incondicional, pelos gestos e expressões de incentivo, pela paciência, pelo conforto nos momentos mais difíceis e por todas os momentos em que expressou a sua confiança no meu trabalho, dizendo-me “tu vais conseguir, eu tenho a certeza!”. As conquistas ao seu lado têm um gosto muito especial.

Resumo

Enquadrado no Mestrado de Educação Pré-Escolar, este relatório, intitulado por “Entre a atenção individualizada e a gestão de um grupo de crianças em contextos de creche e Jardim de Infância – Estratégias de Intervenção”, resultou da Prática Profissional Supervisionada, realizada nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

Em contexto de Creche, a prática pedagógica decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, ao longo do mês de janeiro, e foi realizada com um grupo constituído por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Em contexto de Jardim de Infância, decorreu numa instituição pública, com a duração de três meses, e foi realizada com um grupo constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

O presente relatório contempla uma análise fundamentada e uma avaliação reflexiva da ação pedagógica desenvolvida e a investigação e aprofundamento daquela que foi a problemática mais significativa da Prática Profissional Supervisionada.

A dificuldade sentida na gestão do grupo, em contexto de JI, perante situações de indisciplina e conflito foram a génese do tema de aprofundamento deste relatório. A abordagem a este tema é realizada através da construção de um quadro conceptual que partiu dos conceitos de disciplina, indisciplina, conflito e autorregulação, com o objetivo de encontrar e verificar os impactos de estratégias que auxiliassem a regulação de um grupo de crianças, em geral, e de uma criança, em particular.

De um modo geral, os resultados desta investigação foram positivos, pois foi encontrado um conjunto de estratégias, adequadas a este contexto, que auxiliou na regulação do grupo, diminuindo as situações de indisciplina e conflito. Deste modo, as dificuldades sentidas ao nível da gestão diminuíram significativamente.

Palavras-chave: educação pré-escolar, indisciplina, conflito, autorregulação, comportamentos disruptivos

Abstract

As part of the Master's Degree in Preschool Education, this report, titled as "Among the individualized attention and the children's group management in Infant Daycare and kindergarten contexts - Intervention Strategies", resulted from the Supervised Professional Practice, held in Infant Daycare and Kindergarten contexts.

In the Infant Daycare context, the pedagogical practice held in one Private Institution of Social Solidarity, during the month of January, and it was performed with a group of 16 children, aged 24 and 36 months. In context of Kindergarten, held in one public institution, lasting three months, and it was performed with a group of 25 children, aged 4 and 6 years.

This report includes a reasoned analysis and a reflexive assessment of the developed pedagogical action and the investigation and deepening of the most significant problematic of the Supervised Professional Practice.

The difficulty experienced in the group management, in conflict and indiscipline situations was the genesis of the deepening theme of this report. The approach to this theme is performed by building a conceptual framework that emerged to the concepts of discipline, indiscipline, conflict and self-regulation, in order to find and verify the strategies impacts that could help in a children's group regulation, in general, and of a child, in particular.

In general, the investigation results were positive, it was found a set of strategies, appropriate to the context, that assisted in group regulation, decreasing indiscipline and conflict situations. Therefore, the difficulties experienced at management level reduced significantly.

Key words: pre-school education, indiscipline, conflict, self-regulation, disruptive behaviors

Léxico de Siglas e Abreviaturas

AEC – Atividades Extracurriculares

APEI – Associação de Profissionais de Educação de infância

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

DQP – Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EB – Escola Básica

EE – Encarregado de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério de Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PP – Projeto Pedagógico

PPS – Prática Profissional Supervisionada

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Léxico de Siglas e Abreviaturas	v
Índice Geral	vi
Introdução	1
1. Caracterização para a ação	4
1.1. Meio onde estão inseridas as instituições	4
1.2. Contextos socioeducativos.....	5
1.3. Equipa educativa.....	6
1.4. Famílias das crianças	7
1.5. Grupo de crianças	8
1.6. Análise Reflexiva.....	10
1.6.1. <i>Princípios Orientadores e Intenções/Finalidades Educativas</i>	10
1.6.2. <i>Organização do Espaço e do Tempo</i>	10
2. Análise Reflexiva da Intervenção	12
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	12
2.2. Análise Reflexiva da Ação Pedagógica	15
a) <i>Organização do espaço e do tempo</i>	15
b) <i>Ação Pedagógica/ Relação com as crianças</i>	18
c) <i>Relação com as famílias</i>	21
d) <i>Relação com a equipa educativa</i>	22
3. Entre a atenção individualizada e a gestão de um grupo de crianças	24
3.1. Metodologia	24
3.2. Identificação e enquadramento teórico/conceitual do tema.....	25
3.3. Estratégias de Intervenção	32
3.3.1. <i>Estratégias implementadas nos períodos de transição</i>	32
3.3.2. <i>Estratégias implementadas durante os períodos de atividade (livre ou estruturada):</i>	33

3.3.3. Estratégias implementadas com o Gu.T.:	33
3.4. Implementação das Estratégias – Resultados	34
3.5. Análise dos Resultados/Conclusões	38
4. Considerações finais	41
4.1. Analisando a ação pedagógica	41
4.2. A Educadora Sara	43
Referências Bibliográficas	46
ANEXOS	50

Índice de Figuras

Figura 1) – A Caixa Musical	16
Figura 2) – A Caixa Mágica	16
Figura 3) – Pintura com cotonetes	16
Figura 4) – O Jornal da Sala	17
Figura 5) – As canções da Sala	17
Figura 6) – A Caixa das Surpresas	17
Figura 7) – Mural do Projeto	17
Figura 8) – Mapa de tarefas	17
Figura 9) – Editora da Sala	17
Figura 10) – Elaboração da espiral de um livro	20
Figura 11) – Avaliação diária da satisfação	20
Figura 12) – Avaliação Final	20

Índice de Quadros

Quadro I – Intenções para ação	11
Quadro II – Estratégias implementadas nos momentos de transição de atividades	32
Quadro III – Estratégias implementadas durante os períodos de atividade	33
Quadro IV – Estratégias implementadas na regulação dos comportamentos do Gu.T	34
Quadro V – Resultados da implementação das estratégias - transição de atividades	34
Quadro VI – Resultados da implementação das estratégias - atividades	36
Quadro VII – Resultados da implementação das estratégias - regulação do Gu.T	36

Índice de Anexos

Anexo 1 – Caracterização dos contextos socioeducativos.....	51
Anexo 2 – Famílias das Crianças: Creche.....	52
Anexo 3 – Famílias das Crianças: JI.....	53
Anexo 4 – Grupo de Crianças: Creche.....	55
Anexo 5 – Grupo de Crianças: JI.....	56
Anexo 6 – Planta da sala (Creche).....	58
Anexo 7 – Planta da Sala (JI).....	59
Anexo 8 – Guião da entrevista de aprofundamento.....	60
Anexo 9 – Rotina Diária de Creche.....	61
Anexo 10 – Rotina Diária de JI.....	62
Anexo 11 – Portefólios (Creche e JI)*.....	63
Anexo 12 – Notas de campo (Creche e JI).....	64
Anexo 13 – Exemplo de notícia do Jornal de parede.....	72
Anexo 14 – Projeto “O que é um livro? E como se faz? – Situação desencadeadora.....	73
Anexo 15 – Grupos de trabalho e distribuição de tarefas.....	74
Anexo 16 – Atividade de envolvimento das famílias – Creche.....	75
Anexo 17 – Atividade inicial de envolvimento das famílias – JI.....	77
Anexo 18 – Comunicado de apresentação.....	78
Anexo 19 – Opiniões de algumas famílias.....	79
Anexo 20 – Comunicado de envolvimento das famílias.....	81
Anexo 21 – Convite para as famílias.....	82
Anexo 22 – Solicitação de opinião às Famílias das crianças.....	83

* Os portefólios encontram-se em formato digital (CD-Rom)

Introdução

Pre-school period is the first stage to gain experience in terms of various learning environment. This period which can serve as a springboard for future accomplishments is very important for every child, and therefore, should provide equal opportunities for every individual.” (Akcamete, Kayhan & Sen, 2012, p. 1510)

O presente relatório resulta da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) nos contextos de Creche e Jardim de Infância (JI) e tem como objetivo a sua análise fundamentada e avaliação reflexiva da ação pedagógica.

Os contextos educativos que me acolheram inserem-se na área da grande Lisboa, sendo que o contexto de Creche está inserido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e o de JI está inserido numa instituição pública tutelada pelo Ministério da Educação.

A PPS em Creche decorreu durante o mês de janeiro, com uma duração de quatro semanas, e foi realizada com um grupo homogéneo, em termos de idade, constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. A prática pedagógica correspondente a JI decorreu entre os meses de fevereiro e maio, com uma duração de, aproximadamente, três meses, e foi realizada com um grupo heterogéneo, em termos de idade, constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

Para a realização deste relatório analisei a informação de várias fontes como os documentos estruturantes de ambas as instituições, a observação direta, registos escritos e fotográficos, trabalhos elaborados pelas crianças e conversas informais com as educadoras, assistentes operacionais, crianças, familiares, com a diretora do contexto de Creche e com a coordenadora de estabelecimento do contexto de JI, cruzando-as com textos de autor que me auxiliaram na sua realização.

Relativamente aos **procedimentos éticos e deontológicos**, de acordo da Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de

Infância (APEI), procurei respeitar a confidencialidade dos dados das crianças, das famílias, mantendo “o sigilo relativamente às [suas] informações” (APEI), das equipas educativas e das instituições, e manter o anonimato das crianças. Deste modo, as informações utilizadas neste relatório foram cedidas e autorizadas pelas Instituições e pelas Educadoras e pelas crianças e suas famílias.

É importante referir que, ao longo de todo relatório, não são referidos os nomes das crianças, referindo-me a elas através das letras iniciais dos mesmos, e que as fotografias foram tiradas e utilizadas com o consentimento das crianças e com a autorização dos seus familiares e das Educadoras cooperantes, de modo a “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI). Saliento ainda, que ocultei as caras das crianças e dos elementos da equipa educativa em todas as fotografias utilizadas.

Quanto ao **roteiro do trabalho**, este relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro diz respeito à caracterização dos contextos educativos, de creche e JI, onde decorreu a PPS, o segundo está relacionado com as intencionalidades da minha intervenção, o terceiro refere-se ao tema de aprofundamento/investigação decorrente da minha PPS e o quarto corresponde às considerações finais.

No **primeiro capítulo: caracterização para a ação**, a caracterização apresentada, é realizada tendo em conta a ação pedagógica desenvolvida, tal como sugere o título, ou seja, foca-se nos aspetos relevantes para a prática profissional. A caracterização: do meio onde estão inseridas as instituições, dos contextos socioeducativos, das equipas educativas, das famílias das crianças, do grupo de crianças, dos princípios orientadores e intenções/finalidades educativas, e da organização do espaço e do tempo, apresentada neste capítulo, permitiu a definição de intencionalidades orientadoras da ação pedagógica.

No **segundo capítulo: análise reflexiva da intervenção**, é feita a identificação e fundamentação das intenções definidas para a ação pedagógica e uma análise reflexiva da mesma, nos contextos de Creche e JI, tendo em conta: a organização do espaço e do tempo, a ação Pedagógica/relação com as crianças , a relação com as famílias e a relação com a equipa educativa.

No **terceiro capítulo: entre a atenção individualizada e a gestão de um grupo de crianças**, através da investigação qualitativa realizada, é identificada e fundamentada a problemática mais significativa da ação pedagógica desenvolvida, é construído um quadro conceptual que permite a compreensão da dificuldade que deu origem a esta investigação, e são apresentadas as estratégias utilizadas com o objetivo da resolução da situação-problema e os resultados e conclusões da sua implementação.

Os dados e os resultados desta investigação foram recolhidos através de uma observação participante e de conversas informais com a equipa educativa do contexto de JI, sendo a observação direta o método mais utilizado, devido à génese do tema aprofundado.

No **quarto capítulo: considerações finais**, é realizada uma síntese do impacto da minha ação em ambos os contextos educativos, Creche e JI, e uma análise do contributo da PPS para a construção da minha identidade profissional.

1. Caracterização para a ação

Não se começa a construir pelo topo; que o que na base não é, não pode ser nas fases posteriores, que o que no início é incipiente, no desenrolar do percurso é, muito provavelmente, deficiente (Correia, s/d, citado por Homem, 2002, p. 23)

A caracterização do meio, dos contextos socioeducativos e dos agentes educativos, apresentados neste capítulo, permitem o conhecimento do “antes” (Ferreira, 2004), algo que considero ser a *base* da construção da ação educativa de um profissional de educação.

1.1. Meio onde estão inseridas as instituições²

O bairro onde se encontra a instituição onde realizei a PPS de **creche** está inserido numa zona histórica de Lisboa. É um bairro antigo e enquadrado numa zona turística com algum comércio (cf. Anexo 1), sendo por isso bastante movimentado. É caracterizado por ruas estreitas e íngremes, por pequenas praças e miradouros, e pela arquitetura dos edifícios antigos que a constituem. É uma zona maioritariamente habitacional e é marcada pela presença de alguns monumentos importantes nas suas imediações.

A instituição onde realizei a PPS em **JII** está inserida numa das freguesias mais populosas da zona da grande Lisboa. É uma zona maioritariamente habitacional e de fácil acesso, caracterizada por edifícios altos e por uma percentagem mínima de comércio (cf. Anexo 1) e de espaços de lazer, onde grande parte da população apresenta um nível de vida médio-alto.

A interação com a comunidade é reduzida, em ambos os contextos educativos, por motivos organizacionais, contudo, deve ser tida em conta, pois, tal como afirma Tomás (2008, p. 391), “há uma influência mútua entre contextos e crianças”.

² Dados recolhidos no *site* das freguesias onde se situam as instituições (não apresentadas por questões de confidencialidade)

1.2. Contextos socioeducativos

A minha PPS em valência de **creche**³ decorreu numa IPSS na zona geográfica da grande Lisboa. Esta instituição iniciou a sua atividade a 8 de maio de 1834 e começou por ser constituída por sete casas de infância, desde então, tem sofrido várias alterações organizacionais e jurídicas, e atualmente é constituída por seis. Ao nível organizacional existe um membro que ocupa o cargo de diretor da IPSS e cada casa tem o seu diretor, o que permite resolver grande parte das situações dentro das mesmas, sem ser necessário recorrer à direção da instituição. A casa de infância que me acolheu oferece respostas sociais de berçário, creche e JI, de 2ª a 6ª feira, das 8h30 às 19h, e dentro deste horário são disponibilizadas Atividades Extracurriculares às crianças que a frequentam.

O Projeto Educativo (PE, s/d) da instituição intitula-se por “Era uma vez...” e o tema surgiu da constatação de que “cada vez mais as crianças privilegiam os media em detrimento do livro.” (PC, 2013, s/p).

O **JJ**⁴ onde realizei a PPS, correspondente a esta valência, é uma instituição da rede pública, com valências de JI e 1º ciclo do Ensino Básico (EB), integrada num mega agrupamento. Este agrupamento acolhe cerca de 5170 crianças/alunos, é constituído por dois JI, sete escolas do EB, com valências que variam entre o JI e o 3º ciclo, e uma Escola Secundária, e está aberto de 2ª a 6ª feira das 8h às 19h. As famílias das crianças desta instituição privilegiam dos serviços da Componente de Apoio à Família (CAF), responsável pelos almoços e pelas Atividades de Tempos Livres (ATL – organizado por uma empresa que conta com o apoio da Associação de pais e da Coordenação da Escola) e de Atividade Enriquecimento Curricular (AEC), fora do horário letivo.

Relativamente à metodologia adotada, a instituição onde realizei a minha PPS em **creche** segue as orientações dos Manuais de Qualidade em Creche da Segurança Social. Esta instituição define como valor orientador da sua ação a transparência com as famílias (PC, 2013, p. 5), algo que é bastante visível na preocupação das equipas educativas em envolver as famílias das crianças no seu dia-a-dia.

³ Dados recolhidos do Projeto Curricular da Instituição

⁴ Dados recolhidos através de conversas informais com a Coordenadora de Estabelecimento e do *site* do agrupamento de escolas (não apresentado por questões de confidencialidade)

Em relação à valência de **JI**, os documentos orientadores do agrupamento e das escolas não foram ainda dados a conhecer, pois o Conselho Geral está a uniformizá-los, devido a junção de três agrupamentos. Deste modo, não foi possível convocar algumas das informações necessárias para a caracterização deste contexto socioeducativo, como por exemplo os princípios orientadores da instituição.

1.3. Equipa educativa⁵

A equipa educativa da instituição onde realizei a PPS em **creche** é constituída por uma técnica de serviço social, seis educadoras, oito assistentes operacionais uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares.

A equipa educativa de sala é constituída por uma educadora e por uma assistente operacional. O trabalho realizado por esta equipa de profissionais de Educação pode caracterizar-se por cooperativo e ao mesmo tempo complementar, ou seja, ambos os elementos participam nos momentos de rotina diária correspondentes às necessidades básicas das crianças, contudo a Educadora assume a parte pedagógica, na sua totalidade. Ao longo da PPS foi visível o desconforto da Assistente operacional em integrar-se na dinamização das atividades, sendo que, na minha opinião, este desconforto se deve às funções que atribui à sua profissão. No entanto, em conversa informal, a Educadora revelou estar aberta a sugestões da Assistente operacional, definindo como objetivo de trabalho o alcance de um trabalho coeso com a mesma, a todos os níveis.

A equipa educativa da escola onde realizei a PPS em **JI** é constituída por quatro educadoras, 12 professoras do 1º ciclo, três assistentes operacionais de JI e seis de 1º ciclo, uma professora coordenadora de estabelecimento, duas professoras de ensino especial, uma terapeuta da fala e duas professoras bibliotecárias.

A equipa educativa da sala é constituída por uma educadora e três assistentes operacionais em regime de horário rotativo (entre quatro salas de JI). Este horário limita o trabalho da Educadora, pois obriga-a a planear as atividades tendo em conta a permanência ou ausência das assistentes operacionais, o que, por vezes, a impossibilita de realizar determinadas atividades, ou mesmo de dar algum apoio individualizado a

⁵ Dados recolhidos através de conversas informais com as equipas educativas de ambos os contextos.

algumas crianças. Esta organização dificulta ainda a continuidade do trabalho realizado, pois as assistentes operacionais não estão presentes diariamente. Todavia as assistentes operacionais têm um papel fundamental no trabalho realizado na sala de atividades, pois revelam um interesse permanente em envolver-se no mesmo e tentam manter-se informadas, questionando a Educadora relativamente ao trabalho realizado na sua ausência.

Relativamente à metodologia, a Educadora do contexto de **creche** revelou não adotar nenhum modelo/ metodologia de trabalho, seguindo as indicações dos Manuais de Qualidade em Creche da Segurança Social (adotados pela instituição).

Numa conversa informal, a Educadora de **Jl** revelou não seguir nenhuma metodologia/ modelo de trabalho, adotando alguns princípios dos vários modelos e algumas metodologias de trabalho, adequando-os às características de cada grupo de crianças, como por exemplo a participação cooperativa e a escuta ativa da criança. A Educadora avalia o grupo de acordo com as orientações estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para as três áreas de conhecimento (Conhecimento Pessoal e Social; Expressões e Comunicação e Conhecimento do mundo) e esta avaliação caracteriza-se por ser descritiva e qualitativa.

O conhecimento das equipas educativas, das suas funções, características e horários foi imprescindível para a minha integração nas mesmas. Esta informação foi, também, um dos fatores a ter em conta na minha intervenção com as crianças.

1.4. Famílias das crianças

As políticas da Instituição onde realizei a minha PPS em **creche** não permitem a divulgação e o conhecimento das informações relativas às Famílias das crianças que a frequentam, à exceção das informações abaixo apresentadas⁶.

Neste grupo de crianças a estrutura familiar é maioritariamente nuclear, havendo apenas uma criança com uma estrutura familiar monoparental. As mães das crianças têm idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos e os pais das crianças têm idades

⁶ Estas informações (cf. Anexo 2) foram retiradas/recolhidas do PP da Sala e em conversas informais com a Educadora

compreendidas entre os 30 e os 55 anos. As habilitações literárias das famílias deste grupo de crianças encontram-se entre o 3º ciclo do EB e o Mestrado, com maior incidência no Ensino Superior (licenciatura). Estes pais são, de um modo geral, bastante presentes e participativos na vida escolar dos seus filhos, mantendo uma relação de proximidade com a equipa educativa de sala.

No contexto de **JII**⁷, a estrutura familiar das crianças do grupo é maioritariamente nuclear, havendo apenas duas crianças com estrutura familiar monoparental. A maioria dos familiares das crianças do grupo trabalha no setor terciário, tendo habilitações literárias compreendidas entre o 2º ciclo do EB e a Pós-graduação. Os familiares das crianças deste contexto têm acesso limitado à sala de atividades, contudo a maioria procura estar presente sempre que possível, havendo um clima de partilha, segurança e confiança entre a Educadora e as famílias das crianças do grupo.

Em ambos os contextos educativos é visível a preocupação em envolver as famílias das crianças. Em **creche** os objetivos de envolvimento das famílias estão contemplados nos documentos orientadores da instituição e no PP de sala. Em contexto de **JII**, devido à inexistência de documentos, é visível através da solicitação da participação das famílias, da abertura das portas da sala às suas sugestões, da partilha de informação existente entre a equipa educativa e as famílias das crianças e da disponibilidade demonstrada pela Educadora para as atender.

1.5. Grupo de crianças⁸

Em contexto de **creche**, a PPS foi realizada com um grupo de crianças constituído por 15 elementos, homogéneo “no ponto de vista da idade” (Ferreira, 2004), compreendida entre os 24 e os 36 meses, e heterogéneo “no ponto de vista do género” e no “ponto de vista do percurso institucional” (*idem, ibidem*).

Quanto ao seu desenvolvimento, a maior parte das crianças controlava o

⁷ As informações relativas às famílias das crianças deste contexto foram recolhidas em conversas informais com a Educadora, devido à inexistência de documentos orientadores (cf. Anexo 3)

⁸ As informações relativas às características específicas de cada criança (idade, género, percurso institucional e outras), de ambos os contextos, encontram-se nos anexos 4 e 5

esfíncter, todas as crianças se deslocam e se alimentam sozinhas, sendo necessário ajudá-las em algumas situações, e relativamente à aquisição da linguagem, grande parte do grupo já era capaz de se expressar oralmente. As crianças demonstraram um gosto e interesse especial pelas atividades de pintura (pedindo inúmeras vezes que realizássemos este tipo de atividades), pelo conto de histórias (respondendo positivamente a estes momentos através de expressões faciais, corporais e orais) e pelos animais e suas respectivas características (brincando com frequência com a caixa de animais existente na sala, procurando jogos e livros de animais e imitando os seus sons). Devido à curta duração da PPS neste contexto, estes foram a gênese das intencionalidades que orientaram a minha ação educativa.

Ao nível das relações, por vezes era notória a existência de algumas preferências entre pares, mas de um modo geral todos se relacionam de forma positiva, e é notória a existência de uma grande proximidade entre as crianças e a equipa educativa da sala.

O grupo de crianças com o qual foi realizada a PPS em **J1** é constituído por 25 elementos e apresenta heterogeneidade interna⁹ (Ferreira, 2004).

No que diz respeito ao seu desenvolvimento, o grupo demonstra ainda não ter adquirido algumas regras de convivência em grupo, e no relatório de avaliação do primeiro período a Educadora salienta os seus “comportamentos agressivos, conflituosos e com um elevado grau de teimosia”. É um grupo pouco autónomo e grande parte das crianças não consegue lidar com a frustração, não conseguindo resolver os seus conflitos. É um grupo bastante participativo, contudo os períodos de atenção são muito curtos. De um modo geral, ao nível do desenvolvimento cognitivo, o grupo não apresenta dificuldades aparentes, demonstrando um gosto especial pelas Expressões Plástica e Musical, e pelos momentos de conto e leitura de histórias. Estas fragilidades, potencialidades e interesses foram a origem das intencionalidades que nortearam a minha PPS em contexto de J1.

Ao nível relacional, existem crianças que têm preferências bastante visíveis, o que, por vezes, gera alguns conflitos, e todas as crianças têm uma relação muito próxima, visivelmente baseada na confiança e segurança, com a Educadora.

⁹ Segundo Ferreira (2004), a heterogeneidade interna é referente à idade, género e percurso institucional das crianças.

1.6. Análise Reflexiva

1.6.1. Princípios Orientadores e Intenções/Finalidades Educativas

O conhecimento dos princípios orientadores e das intenções/finalidades educativas da Instituição e da Educadora é fundamental para que eu possa planejar a minha intervenção, sendo que um dos objetivos desta intervenção era a compreensão e adaptação ao contexto da sala, do grupo de crianças e da instituição.

No contexto de **creche**, a interseção das informações contempladas no PE da Instituição e no Projeto Pedagógico (PP) da Sala, com as informações recolhidas através da observação (interesses e gostos das crianças) e com as sugestões da Educadora, foi a génese para as orientações da minha intervenção.

Relativamente ao contexto de **Jl**, devido à inexistência de documentos orientadores, a minha ação foi orientada através da observação e das informações que me foram cedidas, em conversas informais, com a Educadora da sala e com a Professora coordenadora de estabelecimento.

1.6.2. Organização do Espaço e do Tempo

Segundo Zabalza (1998, p.53), uma sala de Pré-escolar “deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”. Ao longo da minha PPS, pude constatar a preocupação de ambas as educadoras em organizar o ambiente educativo tendo em conta a característica enunciada anteriormente. Além das áreas referidas nas plantas das salas (cf. Anexo 6 e 7), considero importante salientar que ambas são amplas e bem iluminadas¹⁰ (luz natural), que os materiais se encontram disponíveis às crianças (à exceção de materiais potencialmente perigosos, ex.: tesouras), sendo substituídos ao longo do ano com o objetivo de responder às suas necessidades e interesses, e que os seus trabalhos são expostos nas paredes da sala.

É importante referir que, em contexto de **Jl** o único instrumento regulador que a

¹⁰ As janelas e a porta de vidro têm estores que possibilitam escurecer a sala para o período de dormitório

Educadora utilizava na sala (quando iniciei a PPS) era o Mapa das presenças, embora tenha tentado utilizar, no presente ano letivo, outros instrumentos (mapa do tempo, calendário dos aniversários e outros). Numa entrevista de aprofundamento (cf. Anexo 8 – guião), a educadora revelou que a resolução dos conflitos existentes e a resposta às necessidades de algumas crianças não permitiam que a utilização destes instrumentos fosse regular e que quando uma das crianças (Gu.T.) tinha algum tipo de comportamento desadequado (impulsivo e/ou agressivo), era necessária uma intervenção imediata, sendo a Educadora o único elemento da equipa educativa que conseguia ajudar o Gu.T. na sua regulação. Estes fatores conduziram-na a retirar esses instrumentos (com a intenção de os voltar a utilizar), pois a impossibilidade de os utilizar de forma rotineira impedia o seu contributo na promoção de autonomia e no desenvolvimento da capacidade de autorregulação das crianças, que a Educadora considera serem dois dos objetivos do uso destes instrumentos.

Ambas as instituições têm uma rotina diária pré-definida (cf. Anexo 9 e 10), pois a rotina é um “marco de referência” (Zabalza, 1998) par a criança, ajudando-a a compreender a organização do seu dia, evitando ansiedade e insegurança. No entanto, ambas as Educadoras consideram importante que essa rotina seja flexível, de modo a responder aos estímulos, necessidades e interesses das crianças.

A organização do espaço e do tempo e as suas intencionalidades foram fundamentais para a minha ação educativa e para a minha integração em ambos os contextos.

2. Análise Reflexiva da Intervenção

A interseção entre a caracterização reflexiva, apresentada no capítulo anterior, e alguns dos meus pressupostos teóricos (explicitados neste capítulo) foi a génese das intenções educativas que orientaram a minha prática pedagógica ao longo da PPS, em ambos os contextos. Neste capítulo é apresentada a identificação e fundamentação das mesmas e, posteriormente, é realizada uma análise reflexiva da ação pedagógica desenvolvida.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

No Quadro I encontram-se sistematizadas as intenções que defini para a minha ação pedagógica em ambos os contextos educativos (creche e JI).

Quadro I – Intenções para ação

Intencionalidades para a ação:	
Creche	Jardim de Infância
Com as crianças	
- Estabelecer uma relação afetiva baseada na segurança e confiança; - Propor atividades que as motivem e que vão ao encontro dos seus gostos e interesses.	
- Criar oportunidades de contacto e exploração de diferentes materiais de pintura; - Contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao tema dos animais; - Contribuir para o desenvolvimento do gosto pelo livro e pela literatura.	- Promover a autonomia das crianças; - Contribuir para o conhecimento e interiorização de regras de convivência em grupo; - Contribuir para o conhecimento e interiorização das regras e rotinas da sala.
Com a equipa	
- Estabelecer uma relação de confiança e cooperação com os membros da equipa (Educadoras e Assistentes Operacionais); - Conseguir integrar-me na equipa educativa de sala.	
Com as famílias	
- Estabelecer uma relação de confiança com as famílias das crianças; - Envolver as famílias na prática pedagógica.	

Fonte: Elaboração própria

Visando a **interação com as crianças** defini duas intencionalidades comuns a ambos os contextos. Tendo em conta que considero que “A construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância.” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 19) e que “A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças”, (ME, 1997, p. 35) **estabelecer uma relação afetiva baseada na segurança e confiança** assume-se como condição indispensável e primordial à minha ação educativa em ambos os contextos. Importa salientar que à construção de uma relação com estas características está intrínseca a intenção de **escutar a criança**, estando disponível para a ouvir, para a observar e para interagir com ela, pois só assim a poderemos conhecer de modo a responder de uma forma positiva às suas necessidades.

Propor atividades que as motivem e que vão ao encontro dos seus gostos e interesses é também comum a ambos os contextos, pois considero que a ação pedagógica desenvolvida com esta intencionalidade permite ao(à) educador(a) proporcionar “um ambiente estimulante de desenvolvimento e [promotor de] aprendizagens significativas e diversificadas” (ME, 1997, p. 26). É importante salientar que a esta intencionalidade está inerente o objetivo de **elaborar planificações flexíveis**, pois a organização e a flexibilidade são “condições relevantes para responder da forma adequada aos interesses em mutação das crianças” (Formosinho & Araújo, 2013).

Em contexto de **Creche** defini, ainda, três intenções diretamente relacionadas com a intencionalidade acima apresentada, sendo elas: **contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao tema dos animais; criar oportunidades de contacto e exploração de diferentes materiais de pintura; e contribuir para o desenvolvimento do gosto pelo livro e pela literatura**. Estas intencionalidades surgiram da interseção entre os gostos e interesses manifestados pelas crianças na temática dos animais e nas atividades de pintura e conto/leitura de histórias, o trabalho iniciado pela Educadora cooperante sobre o tema dos animais, os objetivos definidos nos documentos orientadores da instituição e da sala e na PE da Instituição, intitulado por “Era uma vez...”.

Para a minha ação pedagógica em **Jl** também defini três intencionalidades, no

entanto estas estão relacionadas com a problemática encontrada neste contexto. Deste modo, **promover a autonomia das crianças, contribuir para o conhecimento e interiorização de regras de convivência em grupo e contribuir para o conhecimento e interiorização das regras e rotinas da sala** tornaram-se as grandes intenções da minha ação educativa. Através da observação constatei que grande parte do grupo ainda depende muito do adulto para resolver os seus conflitos, para lidar com os seus sentimentos, para regular a sua ação, apresenta dificuldades em respeitar a opinião e a palavra do outro e em lidar com a frustração de não ser o primeiro a participar. Também apresentam dificuldades ao nível da interiorização das regras e rotinas da sala de atividades, mostrando dificuldades, por exemplo, em formar uma fila.

Considero que promover autonomia à criança é parte integrante do papel de um(a) profissional da área da Educação, pois a capacidade de agir de forma autónoma é uma ferramenta essencial para a vida de um ser humano. Por este motivo, e perante este contexto, esta premissa levou-me a assumir a atribuição de autonomia às crianças como uma das grandes intencionalidades da minha ação. Sendo que, para isso, é necessário olhar para “as crianças como seres sociais, capazes de interagir com os outros e [...] de dirigir as suas próprias acções” (Vasconcelos, 1997, p. 150). Considerando que a autonomia do grupo “passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (ME, 1997, p. 53) e que a interiorização de regras de convivência é essencial para a vida em comunidade, senti necessidade de estabelecer intenções que fossem ao encontro destas premissas.

Relativamente às **famílias** defini duas intencionalidades educativas para ambos os contextos. **Estabelecer uma relação de confiança com as famílias das crianças e envolvê-las na minha prática educativa**, são dois princípios que considero fundamentais para a Educação Pré-escolar, tendo em conta que “A família e a instituição pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (ME, 1997, p. 43). As famílias apresentam um papel essencial na Educação das crianças, pois “podem fornecer informação [e] conhecimentos valiosos acerca das necessidades da criança” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 15), além disso, a

relação escola-família também “enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas.” (Zabalza, 1998, p. 55).

No que diz respeito à **equipa educativa**, também defini duas intencionalidades comuns a ambos os contextos: **Estabelecer uma relação de confiança e cooperação com os membros da equipa** (Educadoras e Assistentes Operacionais); e **conseguir integrar-me na equipa educativa de sala**. Tendo em conta que “Cada membro traz para a equipa qualidades e conhecimentos únicos, que devem ser reconhecidos e utilizados pelos restantes membros da equipa.” (Brickmann & Taylor, 1996, p. 189), considero que um(a) educador(a) deve ser capaz de os ouvir e aceitar as suas críticas construtivas e sugestões de trabalho, melhorando assim a minha intervenção e aproveitando a situação privilegiada de PPS para o meu crescimento enquanto futura educadora.

2.2. Análise Reflexiva da Ação Pedagógica

a) Organização do espaço e do tempo

A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidades, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas. (Portugal, 2012, p. 12)

Em contexto de **creche**, a minha ação, no que diz respeito à organização do espaço, incidiu sobretudo na continuidade do trabalho da equipa educativa, sendo que neste contexto a organização da sala de atividades era bastante limitada. Este limite era imposto pela utilização de uma das portas, existentes na sala, como saída de emergência do edifício e ao facto de ser utilizada como dormitório de dois grupos de crianças, sendo necessário desmontar, diariamente, todos os espaços da mesma.

Ao longo da PPS neste contexto, além de dar continuidade à organização do espaço (já existente) e da preocupação com as condições do material disponível na sala, atribuí uma nova funcionalidade ao espaço do tapete, introduzindo a atividade (semanal) “A caixa musical” (ver figura 1), introduzi, também neste espaço, a atividade (semanal) “A caixa Mágica” (ver figura 2, com a qual dinamizava histórias) e introduzi,

ainda, novos materiais de pintura (ver figura 3), expondo nas paredes da sala os trabalhos realizados pelas crianças. A introdução dos momentos e materiais, acima apresentados, espelhou aquelas que foram as minhas intencionalidades de ação com o grupo de crianças e tiveram a sua gênese nos interesses demonstrados pelas mesmas e/ou na continuidade do trabalho realizado pela Educadora.



Figura 1) – A Caixa Musical



Figura 2) – A Caixa Mágica



Figura 3) – Pintura com cotonetes

Relativamente à organização do espaço, no contexto de **JII**, introduzi vários elementos que espelham algumas das intenções definidas para a minha ação pedagógica: um jornal de parede (ver figura 4, fundamental para o envolvimento das famílias na minha prática pedagógica), a lista de canções da sala (ver figura 5, utilizada como estratégia de auxílio às transições), a “Caixa das Surpresas” (ver figura 6, onde todas as semanas trazia livros de histórias), o mural do projeto “O que é um livro? E como se faz?” (ver figura 7, onde eram colocados os registos das descobertas realizadas pelas crianças), a editora da sala (ver figura 8, onde as crianças elaboraram os seus livros) e o mapa das tarefas (ver figura 9, instrumento utilizado com os objetivos de auxiliar as crianças na interiorização da rotina diária e de promover a sua autonomia). A introdução dos espaços e materiais, supramencionados, surgiram das intencionalidades que defini para a minha ação com as crianças e com as famílias, do projeto desenvolvido e dos gostos e interesses demonstrados pelas crianças, e tiveram como objetivo auxiliar na promoção de novas aprendizagens, na criação de desafios, na promoção da autonomia das crianças e na interiorização das regras e rotinas da sala de atividades.



Figura 4) – O Jornal da Sala

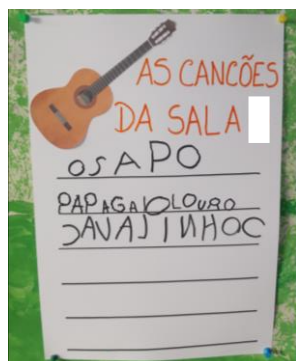


Figura 5) – As Canções da Sala



Figura 6) – Caixa das Surpresas



Figura 7) – Mural do Projeto



Figura 8) – Mapa de Tarefas



Figura 9) – Editora da Sala

Relativamente à organização do tempo, em contexto de **creche**, assumi a rotina diária já existente, sendo que as “Routines are thought to be critical in establishing a feeling of predictability and thus, enhancing feelings of security, trust, and independence in young children” (Sytsma et al., 2001, citado em Wildenger, McIntyre, Fiese, & Eckert, 2008, p. 69), participando em todos os momentos da mesma (atividades livres ou estruturadas e momentos de resposta às necessidades básicas das crianças). Segundo Portugal (2012, p. 9), em creche o “dia de um bebé organiza-se em torno de experiências de cuidados diárias (muda de fraldas, vestir, comer, dormir). Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”. Deste modo, privilegiei esses momentos para conhecer as crianças e estabelecer com elas uma relação baseada na confiança e segurança, tendo em conta que estes momentos são momentos privilegiados para novas aprendizagens.

Em contexto de **J1**, assumi a rotina diária introduzindo-lhe algumas alterações ao longo da PPS (ex.: elaboração do mapa de tarefas, ver figura 8), tendo em conta as intencionalidades definidas para a minha ação com as crianças e de modo a conseguir ultrapassar algumas das dificuldades sentidas ao nível da gestão do grupo (explicitadas no terceiro capítulo deste relatório).

b) Ação Pedagógica/ Relação com as crianças

Ao longo da PPS em **creche**, planeei atividades tendo em conta as áreas de desenvolvimento global da criança definidas nos manuais de qualidade elaborados pela Segurança Social (adotados pela instituição), nomeadamente: “Desenvolvimento motor” (abordada através de atividades que contribuíram para o desenvolvimento da motricidade fina); “Desenvolvimento cognitivo” (trabalhada através da planificação de atividades que contribuíram para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita); “Desenvolvimento pessoal e social” (abordagem transversal); e “Pensamento criativo através da expressão do movimento, da música, da arte, das actividades visuo-espaciais” (abordada através de atividades de música e de pintura).

A interseção entre o Projeto Curricular da instituição, intitulado por “Era uma vez...”, os objetivos definidos (pela instituição e pela Educadora cooperante) e o interesse manifestado pelas crianças do grupo nas atividades de conto/leitura de histórias, tal como supramencionado, orientaram a definição da intenção de **contribuir para o desenvolvimento do gosto pelo livro e pela literatura**. Deste modo, introduzi a atividade (semanal) “Caixa Mágica”, de onde retirava os livros e os materiais com os quais dinamizava as histórias. Introduzi, também, a atividade (semanal) “Caixa Musical”, de onde retirava as personagens/ objetos que iriam estar presentes na canção da semana, de modo a permitir que as crianças conseguissem identificá-la.

As atividades, acima referidas, concorreram para a intenção que defini ao nível da **aquisição de conhecimentos relativos ao tema dos animais**, sendo que as histórias e canções trabalhadas se encontravam incluídas nesta temática. Além do tema, estas atividades tinham em comum o fator surpresa, fator essencial para a captação da atenção e para motivação das crianças. Estas tiveram um *feedback* bastante positivo, por parte

das crianças, através de expressões faciais, corporais e, por vezes, orais (cf. Anexo 11 - portefólio de creche, pp. 37-38) que demonstravam o seu prazer na realização das mesmas e de alguns relatos posteriores às atividades que evidenciavam o quanto estas tinham sido significativas (cf. Anexo 11 - portefólio de creche, pp. 28-29).

A intenção de **criar oportunidades de contacto e exploração de diferentes materiais de pintura** materializou-se através das atividades de pintura com cotonetes e com esponjas, que proporcionaram algumas descobertas às crianças (cf. Anexo 12 - nota de campo A) e pelas quais as crianças demonstraram bastante gosto e prazer na sua realização, resistindo ao término da mesma (cf. Anexo 12 - nota de campo B).

De um modo geral, procurei sempre responder às necessidades, gostos e interesses das crianças do grupo, tendo em conta as intenções e objetivos definidos pela instituição e pela Educadora. Neste contexto, as transições apresentaram-se como o maior obstáculo, sendo ultrapassadas com o auxílio e sugestões da Educadora cooperante e da Supervisora institucional.

Relativamente à relação com as crianças, penso que consegui estabelecer uma boa relação, baseada na confiança e segurança, tal como defini inicialmente nas intenções para a minha ação pedagógica. Esta conclusão advém da observação de comentários e ações das crianças durante a PPS (cf. Anexo 12 - notas de campo C e D).

No contexto de **J1**, as atividades planeadas tiveram por base os gostos e interesses demonstrados pelas crianças, as potencialidades e fragilidades observadas e transmitidas pela Educadora cooperante, através de conversas informais, e as OCEPE.

Desde o início da PPS que foi visível a fragilidade do grupo ao nível da autonomia, por este motivo, tal como supramencionado, defini como intenção para a minha ação pedagógica a **promoção de autonomia das crianças**. Deste modo, e indo ao encontro do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009) procurei, ao longo de toda a PPS, proporcionar/promover momentos em que as crianças pudessem: escolher, apoiando essas escolhas (permitindo que selecionassem algumas das atividades que realizámos); experimentar (ex.: atividade de exploração de cores – cf. Anexo 11 – Portefólio de J1, p. 43); apresentar as suas ideias, encorajando-as a fazê-lo; assumir responsabilidades (ex.: introdução do mapa de tarefas

- ver figura 8); e dar as suas opiniões sobre o trabalho realizado (ex.: jornal da sala - cf. Anexo 13). Procurei, ainda, encorajá-las na resolução dos seus conflitos, sendo esta uma das grandes fragilidades do grupo, ao nível da autonomia.

A realização do projeto “O que é um livro? E como se faz?” contribuiu bastante para promover e proporcionar os momentos acima referidos, pois partiu de questões das crianças e das ideias que apresentaram (cf. Anexo 14), parte das atividades realizadas foram sugeridas e/ou selecionadas pelas mesmas (ex.: “podemos pesquisar na internet” – D.V. e “podemos fazer livros” – Ge.P.), puderam experimentar e explorar vários materiais, nomeadamente os de elaboração dos livros (ver figura 10), distribuíram tarefas, assumindo responsabilidade pelas mesmas (cf. Anexo 15), e deram a sua opinião sobre o trabalho realizado, através da avaliação diária (ver figura 11) e da avaliação final (ver figura 12).



Figura 10) – Elaboração da espiral de um livro



Figura 11) – Avaliação diária da satisfação

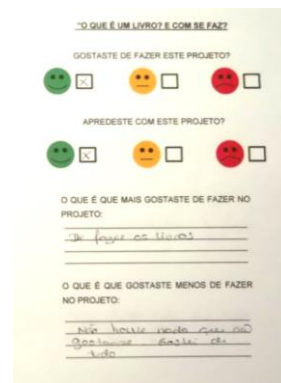


Figura 12) – Avaliação final

Ao longo do projeto “O que é um livro? E como se faz?” as crianças trabalharam em grande e pequeno grupo, deste modo foram-lhes proporcionados momentos que **contribuíram para o conhecimento e interiorização de regras de convivência em grupo**. Além do projeto, ao longo da minha PPS em JI, procurei introduzir as atividades salientando algumas dessas regras e sua importância para o bom funcionamento da sala e para o sucesso das atividades (ex.: aguardar pela sua vez). Contudo, esta intencionalidade foi trabalhada de forma permanente e transversal, ajudando as crianças a regularem-se sempre que necessário.

Ao nível da **contribuição para o conhecimento e interiorização de regras e**

rotinas da sala de atividades, introduzi o mapa de tarefas (ver figura 8), a lista de canções da sala (ver figura 5) e algumas estratégias (apresentadas no terceiro capítulo), com o objetivo de promover esta interiorização. Esta intencionalidade foi trabalhada, à semelhança da anterior, diariamente e de modo transversal, ajudando as crianças na sua regulação.

No que concerne à relação com as crianças, considero que consegui estabelecer uma boa relação, fundada na confiança e segurança. Esta tornou-se bastante perceptível através da observação de alguns comentários e ações das crianças.

c) Relação com as famílias

A participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais (Formosinho & Araújo, 2013, p. 21)

As intenções que defini para a minha ação com as famílias das crianças foram comuns a ambos os contextos, pois considero que a relação escola-família é imprescindível na educação pré-escolar, tendo em conta a citação acima transcrita e a consideração de que as famílias e os elementos da equipa educativa são “co-educadores da mesma criança” (ME, 1997, p. 43).

Em contexto de **creche**, procurei ter contacto com os familiares das crianças desde o início, estando presente para a receção das mesmas e conversando com eles. Deste modo, procurei **estabelecer uma relação de confiança**, que foi possível verificar através de reações e comentários de alguns familiares (cf. Anexo 11 - portefólio de creche, pp. 66-67).

Quanto ao **envolvimento das famílias na minha prática pedagógica**, solicitei a sua participação através do envio de um comunicado (cf. Anexo 16) onde pedia que escrevessem uma adivinha sobre um animal e que a ilustrassem com as crianças, explicando qual o objetivo deste trabalho.

Considerando que “Os pais podem fornecer informação [e] conhecimentos valiosos acerca das necessidades da criança” (Siraj – Blatchford, 2004, p. 15), iniciei a minha PPS em **J1** pedindo aos pais que me descrevessem os seus filhos através de uma

frase (cf. Anexo 17). Este pedido teve como objetivos o seu envolvimento e um conhecimento mais aprofundado de cada criança e do grupo.

Tendo em consideração a intenção de **estabelecer uma relação de confiança com os familiares das crianças**, procurei: dar-me a conhecer, explicitando a minha presença (cf. Anexo 18); mostrar a minha disponibilidade desde o primeiro dia; receber as crianças e conversar com as suas famílias; e estando presente em todas as reuniões de pais (geral e particulares)¹¹. Considero que, de um modo geral, consegui estabelecer uma relação positiva com as famílias das crianças, que se tornou visível nas conversas diárias com as mesmas, na apresentação do projeto (cf. Anexo 12 - nota de campo E) e na leitura das suas opiniões relativamente ao trabalho realizado (ex.: cf. Anexo 19).

Relativamente ao **envolvimento das famílias na minha ação pedagógica**: introduzi o jornal da sala, com o objetivo de manter as famílias informadas sobre o trabalho realizado dentro da sala de atividades (ver figura 4); solicitei a participação das famílias no projeto “O que é um livro? E como se faz?”, através da reunião de pais (onde explicito o projeto e os seus objetivos) e de um comunicado (cf. Anexo 20); convidando-os para a apresentação do projeto (cf. Anexo 21); e solicitando a sua opinião (cf. Anexo 22) sobre o trabalho realizado. É importante referir que a percentagem de participação das famílias ao longo da minha PPS foi bastante positiva, salientando a atividade de apresentação do projeto, em que todas as crianças do grupo tiveram a presença das suas famílias.

d) Relação com a equipa educativa

as pessoas frequentemente obtêm melhores resultados trabalhando em conjunto do que trabalhando sozinhas (Bucleitner, Freeman, Greene, 1991, citado em Formosinho, Katz, McClellan, Lino, 2006, p. 85)

É importante salientar o papel assumido pelas equipas educativas (Educadoras e Assistentes Operacionais), em ambos os contextos, pois a sua colaboração foi imprescindível à realização do trabalho desenvolvido a longo da PPS, enriquecendo-o.

Em ambos os contextos, comecei por observar o trabalho realizado pelas equipas

¹¹ Possibilidade que me foi concedida pela Educadora cooperante de JI

educativas, com o objetivo de o conhecer e de o compreender, de modo a conseguir **integrar-me** nas mesmas e dar continuidade ao trabalho realizado.

Considerando a intenção de **estabelecer uma relação de confiança e cooperação com os membros da equipa** (Educadoras e Assistentes Operacionais), procurei sempre a opinião e o consentimento dos elementos da equipa relativamente à minha ação, às minhas intenções e às atividades que realizei, explicitando os meus objetivos e fundamentando as minhas escolhas.

Ao longo da PPS privilegiei do auxílio das Educadoras cooperantes, tendo em conta que são detentoras de um conhecimento aprofundado dos contextos e das crianças, e que têm uma larga experiência em Educação.

É importante referir que ambas as Educadoras se mostraram disponíveis para me ajudar neste processo de construção da minha identidade profissional. Nesta perspetiva, aceitei, de forma reflexiva, todas as críticas e sugestões que me foram dirigidas, reorganizando e reformulando a minha ação pedagógica.

Considero que, em ambos os contextos, consegui estabelecer uma relação de confiança e de cooperação com os membros da equipa educativa, tal como tencionava, sendo que trabalhei em parceria com ambas Educadoras, que demonstraram confiar em mim e no meu trabalho.

3. Entre a atenção individualizada e a gestão de um grupo de crianças

Neste capítulo será explicitada e aprofundada a problemática mais significativa da minha PPS, que surgiu de aspetos apresentados na caracterização, presente no primeiro capítulo, e que se refletiu nas intenções que defini para orientar a minha ação pedagógica, presentes no segundo capítulo deste relatório.

3.1. Metodologia

Esta investigação caracteriza-se como qualitativa, devido à “complexidade do objeto estudado” (Flick, 2005, p. 5), deste modo, podem ser adotados métodos abertos que se ajustem às características de um grupo de crianças, pertencentes a um contexto socioeducativo específico. A complexidade e especificidade desta investigação tornam únicos os resultados e conclusões da mesma, podendo estes não ser aplicáveis a outros contextos socioeducativos, sendo que o seu objetivo foi definir estratégias para a resolução de um problema específico deste contexto e com este grupo de crianças.

“A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Em conformidade com esta afirmação, a investigação apresentada neste capítulo, aproxima-se da investigação-ação, pois recolhi informações relativas a acontecimentos sistemáticos que me conduziram ao encontro de estratégias que promovessem algumas mudanças sociais na sala de atividades. Estas foram cuidadosamente implementadas e registados os seus efeitos, ainda que ténues.

A metodologia que utilizei nesta investigação foi a observação participante, por ser um dos agentes do contexto socioeducativo em estudo e por me focar “no aqui e agora das situações do dia-a-dia” (Flick, 2005, p. 142). Segundo Denzin (1989, citado por Flick, *ibidem*) a observação participante combina vários elementos, sendo um deles a observação direta. Sendo que a problemática encontrada se centra no estudo dos comportamentos e ações das crianças, e tendo em conta que numa investigação com esta génese o objeto de estudo é o “factor determinante da escolha do método” (idem, 2005, p. 5), considerei que a observação direta era o método de recolha de dados mais adequado para esta investigação.

Os resultados da investigação foram sintetizados em tabelas (ver subcapítulo “implementação das estratégias-resultados”). Cada tabela apresenta sequencialmente a situação-problema, estratégia e resultados. A organização em tabelas teve o objetivo de proporcionar uma leitura e compreensão mais facilitada e sistemática.

3.2. *Identificação e enquadramento teórico/conceptual do tema*

Embora os problemas relacionados com o tema da gestão de grupo tenham surgido de uma forma mais evidente no contexto de JI, foi na PPS em Creche que comecei a refletir sobre questões relacionadas com o mesmo, pois sentia algumas dificuldades no início e no término das atividades, e nas transições das mesmas, necessitando de encontrar estratégias que me ajudassem a gerir o grupo nesses momentos.

Quando iniciei a minha PPS em JI as dificuldades sentidas a este nível tornaram-se mais evidentes. Ao longo das primeiras semanas pude verificar, através da observação, que o grupo ainda não tinha adquirido e interiorizado algumas regras de convivência e que, por este motivo, mesmo quando demonstravam interesse e entusiasmo pela realização das atividades, a dificuldade em gerir o grupo era bastante evidente. Era necessário interromper as atividades inúmeras vezes, devido ao facto de grande parte dos elementos do grupo quererem comunicar o que sabiam e dar as suas opiniões em simultâneo, o que gerava instabilidade e alguns *conflitos* que comprometiam a realização das mesmas.

Por conflito, entende-se “toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (Chrispino, 2007, citado por Tomás, 2010, p. 19) . Tendo em conta que “O conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 2006, p. 22) este não deve ser eliminado, contudo, neste contexto, os conflitos aconteciam com bastante frequência, colocando em causa o normal desenvolvimento de algumas atividades.

Verifiquei, também, que momentos da rotina diária, como a higienização, eram bastante atribulados, pois as crianças entusiasmavam-se demasiado, conversando e

gritando umas com as outras, e correndo no corredor, impossibilitando a formação de uma fila.

Além das dificuldades sentidas com o grande grupo, senti bastante dificuldade na gestão do mesmo perante algumas situações que começavam por ser individuais, mas que rapidamente destabilizavam os restantes elementos do grupo, como a agressividade e impulsividade de uma das crianças (Gu.T.). Em vários momentos foi necessário interromper as atividades que estavam a ser realizadas devido a comportamentos de *indisciplina* e agressão desencadeados frequentemente pela mesma.

Perante situações como a supramencionada, senti necessidade de esclarecer os conceitos de *disciplina* e *indisciplina* e o seu lugar na educação pré-escolar. A disciplina, segundo Estrela (2002, p. 21), “resulta do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade”, sendo “«um caminho» que permitirá à criança «saborear as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas»” (Montessori, citado por Estrela, *ibidem*). Já a indisciplina, através da análise da definição do seu oposto, resulta do desrespeito por essas leis naturais, princípios de trabalho e de liberdade e, segundo Fonseca & Rosa (2014) materializa-se através do seu incumprimento.

Como referi anteriormente, as crianças do grupo de JI onde realizei a PPS revelaram não ter adquirido algumas regras de convivência (ex.: cf. Anexo 12 - nota de campo F) e, de um modo geral, apresentavam pouca autonomia, recorrendo frequentemente ao adulto para a resolução dos seus conflitos, revelando algumas dificuldades ao nível da autorregulação. Estes fatores apresentaram-se como obstáculos na gestão do mesmo, pois, por vezes, era necessário interromper as atividades para redirecionar a atenção das crianças, ajudando-as a regularem-se. A incapacidade de se autorregular, em determinadas situações, era precursora de alguns conflitos e de alguns comportamentos de indisciplina, pois a autorregulação “involves the ability to control impulses and expressions of emotion” (Gardner & Shaw, 2008, p. 883).

A literatura defende que a autorregulação e heterorregulação têm um papel importante na resposta a comportamentos de indisciplina e à resolução de conflitos, apresentando um conjunto de estratégias que auxiliam o adulto na regulação do grupo, pois, segundo Vygotsky (1978, citado por Fino, 2001, p. 284) “a auto-regulação é

precedida por uma regulação exterior.”

As situações, acima apresentadas, levaram-me a investigar sobre o tema e a encontrar/experimentar estratégias que me pudessem ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas, pois em muitas ocasiões senti necessidade de ajudar a criança que apresentava comportamentos inadequados, por vezes até agressivos, colocando em causa a sua integridade física e a dos colegas, porém, simultaneamente, tinha à minha frente um grupo de crianças que também precisava da minha orientação para se regular.

Na procura de um referencial teórico pude constatar que, apesar de esta ser uma dificuldade comum no contexto pré-escolar, não existe muita literatura que sustente esta temática. Por este motivo, foi necessário construir um quadro conceptual a partir de diferentes conceitos que me permitiram compreender a dificuldade sentida em gerir um grupo de crianças perante situações de conflito e indisciplina.

Segundo Gardner & Shaw (2008, p. 883), “children with difficulties in self-regulation might show a range of problems, including higher rates of tantrums, irritable mood and oppositionality, and disturbances in sleep, eating, activity or attention”. Ao longo da minha PPS, foi possível verificar alguns dos comportamentos que estes autores apresentam como resultantes da incapacidade das crianças se regularem (ex.: cf. Anexo 12 - nota de campo G), sendo importante salientar, que o facto de algumas crianças do grupo não conseguirem lidar com alguns sentimentos, como a frustração, desenvolvendo atitudes de “birra” (Brazelton, 1988) e, por vezes, de agressividade, colocava em causa a continuidade de algumas atividades/tarefas. Era necessário interrompê-las para auxiliar as crianças no seu retorno à calma e/ou, por vezes, para impedir esses comportamentos agressivos, de modo a que não se colocasse em causa a integridade física do grupo e da própria criança. Por este motivo, considerei essencial encontrar estratégias que me pudessem auxiliar a promover a autorregulação das mesmas.

“Transitions appeared to be a slightly more challenging part of the preschool day, with children exhibiting lower engagement with tasks and teachers” (Virginia, Booren, Downer, & Williford, 2012, p. 217) e apresentaram-se como uma dificuldade

evidente desde o início da minha PPS. Esta dificuldade surgiu ainda no contexto de creche, onde pude constatar que “Quando as crianças transitam de uma atividade para a seguinte, podem facilmente descontrolar-se se não souberem o que vão fazer a seguir e aquilo que se espera delas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 133), por este motivo, comecei a organizar e a utilizar algumas estratégias que me ajudassem a gerir o grupo nesses momentos, como a antecipação das tarefas/atividades seguintes e a dinamização dos momentos de transição (ex.: cantar uma canção).

As “Transitions between activities are necessary, often including clean-up time, hand washing or lining up to go outside.” (Virginia, Booren, Downer, & Williford, 2012, p. 217), especialmente em creche onde grande parte da rotina se organiza “em torno de experiências de cuidados diárias (mudar de fraldas, vestir, comer, dormir).” (Portugal, 2012, p. 9) que exponenciam a percentagem de momentos de transição ao longo do dia.

Em JI, ao contrário do que esperava, esta dificuldade tornou-se mais evidente, principalmente nos momentos de higienização e deslocação das crianças para o espaço exterior ou para o refeitório, sendo acentuada com a ausência das Assistentes operacionais. O facto deste grupo não ter adquirido, ainda, algumas regras da sala de atividades e de convivência em grupo (ex.: formação de uma fila) contribuiu igualmente para a dificuldade sentida a este nível. Deste modo, neste contexto, senti a necessidade de definir algumas estratégias que me ajudassem nesses momentos, registando os seus resultados, de modo a conseguir delinear um plano de ação que me ajudasse a ultrapassar esta dificuldade e a auxiliar as crianças na sua autorregulação, através da interiorização de algumas regras de convivência e da sala de atividades.

A dicotomia entre a atenção individualizada e a gestão do grande grupo é aquela que considero ter sido a grande dificuldade da minha PPS, em contexto de JI e, tal como supracitado, senti bastante dificuldade em gerir o grupo perante situações de indisciplina e conflito, que começavam por ser individuais e que, rapidamente, afetavam os restantes elementos do mesmo. Uma das crianças do grupo apresenta comportamentos inadequados e, por vezes, agressivos em “situações de stress” (cf. Anexo 12 - nota de campo H), entendidas como “a situation requiring a novel response

in the process of interaction between the individual and its environment” (Zsolni, Lesznyák, & László, 2012, p. 1503). Estes comportamentos desviantes e perturbadores da estabilidade do grupo apresentaram-se como um obstáculo à gestão do mesmo, necessitando de intervenção frequente por parte dos adultos presentes, pois o Gu.T. tornava-se agressivo, desenvolvendo comportamentos autodestrutivos (cf. Anexo 12 - nota de campo I) e agredindo fisicamente os colegas.

Esta criança aparenta conhecer as regras da sala de atividades e as de convivência em grupo, pois consegue enumerá-las, no entanto apresenta grande resistência às mesmas. Apresenta, também, bastante resistência à transição de tarefas/atividades e às sugestões que lhe são propostas. Revela incapacidade de expressar os seus sentimentos e de lidar com os mesmos, especialmente com a frustração, origem de muitos dos seus comportamentos agressivos, contudo por vezes, manifesta comportamentos impulsivos (cf. Anexo 12 - nota de campo J), sem razão aparente, agredindo quem estiver por perto e/ou atingindo os objetos que o rodeiam.

O comportamento perturbador desta criança colocou-me várias vezes, ao longo da minha PPS, entre a atenção individualizada, que me permitia ajudá-lo na regulação dos seus sentimentos e impulsos, e a gestão do grande grupo, que após estes incidentes necessitava de apoio na sua regulação. Gardner & Shaw (2008, p. 884) consideram que “Disruptive behavior [...] includes attentional and oppositional problems”; sumariamente, os problemas de atenção referem-se a “include inattention, impulsivity and hyperactivity” (*idem, ibidem*) e os oposicionais a “defiant, angry, annoying, non-compliant and sometimes aggressive behaviors” (*idem, ibidem*). A partir desta categorização, pude concluir que a criança em análise, manifesta com bastante frequência os comportamentos que estes autores classificam como “oppositional problems”.

Após definição dos conceitos supracitados e das situações problemáticas, necessitei de investigar/refletir sobre possíveis causas para os comportamentos de indisciplina do grupo de crianças, em geral, e do Gu.T., em particular, de modo a encontrar estratégias que me ajudassem a ultrapassá-los, mantendo uma prática pedagogicamente adequada para o grupo.

Durante este processo, percebi que a interpretação demasiado literal da premissa de respeitar as crianças e as suas opiniões, por vezes me impedia de agir de forma a conseguir ajudá-las a autorregular os seus comportamentos, pois tinha algum receio de que a minha ação fosse inadequada, tendo em conta esse princípio. No entanto, segundo Brazelton (1988, p. 104) “as crianças pequenas procuram limites ao seu comportamento.” e “Quando começam a sentir que se estão a descontrolar, ou quando não sabem como parar, começam a arrelhar ou a provocar os adultos que as rodeiam.” (*ibidem*). Após análise reflexiva desta informação, concluí que em alguns momentos a origem da dificuldade em gerir o grupo poderia estar na minha ação, compreendendo que um “não” firme pode acalmar a criança, pois fá-la sentir que lhe estamos a impor os limites de que necessita para se autorregular. Estes episódios de “birra e de teste” exigem firmeza por parte do adulto, seguida de uma conversa explicativa no final dos mesmos, que ajudará a criança a “conter-se e a aprender com a disciplina” (Brazelton, 1988, p. 112).

Brazelton (1988) apresenta, também, como estratégias para ultrapassar os episódios supramencionados, a contenção física da criança, ou seja, segurá-la com firmeza e conversar com ela, objetivando o retorno da criança à calma, e a prevenção/preparação de certos comportamentos, pois pode ajudar a evitar a sua ocorrência. Todavia, é necessário ter em conta que reprimir as crianças em demasia pode ser contraproducente e que, de certo modo, é melhor deixá-las fazer algumas birras ocasionais.

Em situações de indisciplina, Formosinho, Katz, McClellan, & Lino (2006, p. 27) defendem que a discussão da situação com a criança “é muitas vezes igualmente eficaz ou mesmo mais eficaz” que a punição. Contudo Brazelton (1995, p. 292) defende que “O castigo pode ser necessário à disciplina em certas ocasiões, mas deve seguir-se imediatamente ao mau comportamento que lhe deu origem, deve ser breve e respeitar os sentimentos da criança”.

No caso de as crianças não quererem participar nas atividades propostas, Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, (2006, p. 23) sugerem que o(a) educador(a) diga que “compreende que pode não apetecer à criança participar na atividade naquele momento, mas que estará à disposição para a ajudar quando se sentir pronta.”,

respeitando os seus sentimentos. Se as crianças continuarem sem manifestar vontade de realizar as atividades, talvez seja melhor repensá-las, pois “podem ser demasiado formais [...] ou aborrecidas ou podem não ter suficiente relevância para a experiência da criança.” (*idem*, p. 14). Refletindo sobre estas informações, concluí que deveria estar atenta à reação das crianças às atividades que propunha, pois poderiam ser o motivo de alguns dos comportamentos inadequados que manifestavam.

Em Educação, é frequente a referência ao *feedback* positivo do elogio, quer na valorização das descobertas das crianças, quer ao nível dos comportamentos, todavia, “fazer frequentes elogios é muitas vezes incómodo e contraproducente [...]. Além disso, quando os elogios são usados muito frequentemente, perdem o significado.” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 2006, p. 29).

Estes autores (*idem*, p. 85) apresentam ainda as seguintes estratégias de resolução de conflitos, decorrentes do modelo High Scope para a educação de infância:

- “intervir imediatamente para parar um comportamento que seja destrutivo ou que ponha em perigo a segurança da criança”;
- “usar a linguagem verbal para identificar os sentimentos e as preocupações das crianças”;
- “pedir às crianças que expressem por palavras os seus desejos e sentimentos”;
- “pedir às crianças que apresentem as suas próprias soluções para a resolução de um problema”;
- “evitar o uso de linguagem punitiva ou que expresse um julgamento”;
- “quando se pára um comportamento que é inaceitável, deve-se explicar as razões às crianças”;
- “antes de parar uma situação de conflito, verificar se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto”.

Os autores referem que estas estratégias devem ser utilizadas de forma paciente e persistente, visando o desenvolvimento das capacidades de controlo interno das crianças e de resolução de conflitos (*idem, ibidem*).

Após pesquisa de possíveis causas para os comportamentos das crianças ao

longo da minha PPS, fui utilizando as estratégias acima referidas, para regular os comportamentos de algumas crianças e, com base nas mesmas, elaborei uma lista que utilizei, de modo a verificar a sua eficácia, ao nível da gestão de grupo, com as crianças deste contexto Educativo.

Ao longo da PPS, senti necessidade de definir três listas de estratégias a implementar, pois embora todas contribuíssem para me auxiliar a ultrapassar as dificuldades sentidas com a gestão do grupo, a sua origem e objectivos específicos eram bastantes distintas. Por este motivo, elaborei uma lista de estratégias a implementar nos períodos de transição, uma com estratégias a implementar nos períodos de atividade (livre ou estruturada) e uma última que contempla as estratégias a utilizar com o Gu.T.

3.3. Estratégias de Intervenção

Neste subcapítulo serão apresentadas as listas das estratégias utilizadas ao longo da minha PPS em contexto de JI.

3.3.1. Estratégias implementadas nos períodos de transição

As estratégias utilizadas nos momentos de transição (ver quadro II) surgiram da observação dos gostos e interesses das crianças e de algumas estratégias implementadas em creche, bem como do confronto com a análise de literatura especializada de que acima se deu conta.

Quadro II – Estratégias implementadas nos momentos de transição de atividades

Estratégias:
Antecipar o término das atividades (5/10 min.)
Na formação de filas
Construir uma “Lista de canções da sala” com o objetivo de utilizar essas canções em alguns momentos de transição, como a formação de filas
Colocar as mãos nos ombros dos seus pares em momentos de formação de fila
Formar filas com grupos reduzidos de crianças, utilizando as estratégias de formação de filas acima apresentadas

Nos momentos de higienização
Nos momentos de higienização, solicitar a metade de grupo que se sentasse, enquanto a outra metade estava na casa de banho

Fonte: Elaboração própria

3.3.2. Estratégias implementadas durante os períodos de atividade (livre ou estruturada):

As estratégias utilizadas para auxiliar as crianças na sua autorregulação (ver quadro III) surgiram da interceção entre a observação das mesmas, as leituras efectuadas, as aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso académico e as sugestões da Educadora cooperante e da Supervisora institucional.

Quadro III – Estratégias implementadas durante os períodos de atividade

Estratégias:
Trabalhar com grupos reduzidos
Antecipar alguns comportamentos, prevenindo-os
Colocar uma Música de fundo durante as atividades
Falar baixo, quando se geram momentos ruidosos
Combinar um sinal de silêncio

Fonte: Elaboração própria

3.3.3. Estratégias implementadas com o Gu.T.:

As estratégias utilizadas (ver quadro IV) tiveram a sua génese nas leituras efectuadas, nas aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso académico e nas sugestões da Educadora cooperante e da Supervisora institucional.

Quadro IV - Estratégias implementadas na regulação do Gu.T

Estratégias:
Contenção física da criança, seguida de uma conversa
Utilizar um “não” firme para ajudar a criança a regular os seus comportamentos
Atribuir responsabilidades à criança
Intervir de imediato para interromper os seus comportamentos autodestrutivos e os que coloquem em perigo a segurança das crianças;
Identificar, oralmente, os sentimentos e as preocupações das crianças, ajudando-a a identificá-las
Pedir à criança que exprima os seus desejos e sentimentos, oralmente
Pedir à crianças que apresente as suas próprias soluções para a resolução dos problemas
Explicitar à criança as razões da interrupção dos seus comportamentos inaceitáveis

Fonte: Elaboração própria

3.4. Implementação das Estratégias – Resultados

Neste subcapítulo, serão apresentados três quadros, que apresentam as situações problemáticas vivenciadas, as estratégias utilizadas, e os resultados da implementação dessas estratégias, relativamente aos momentos de transição (Quadro V), aos momentos de atividade (Quadro VI) e ao Gu.T. (Quadro VII).

Quadro V – Resultados da implementação das estratégias – transição de atividades

Situação Problema	Estratégias:	Resultados:
Término das atividades		
Resistência ao término das atividades	Antecipar o término das atividades (5/10 minutos)	Teve resultados bastante positivos, pois sempre que antecipei o término das atividades, dizendo, por exemplo: “Vamos terminar daqui a uns minutos, para ir lanchar”. Chegada a hora de terminar, as crianças reagiam com naturalidade ao término da atividade, arrumando os materiais que estavam a utilizar e sentando-se no tapete. (cf. Anexo 12 - nota de campo K)

Na formação de filas		
Incapacidade de formar e manter uma fila (correndo pelos corredores, gritando, gerando, por vezes, alguns conflitos)	Construir uma “Lista de canções da sala”, utilizando-as nos momentos de formação de filas ¹²	O <i>feedback</i> inicial foi positivo (cf. Anexo 12 - nota de campo L), contudo, resultava apenas com dois terços do grupo, devido à extensão da fila, pois as crianças que se encontravam no final da mesma não conseguiam ouvir as indicações que lhes eram dirigidas. A eficácia desta estratégia aumentava com a presença de um adulto em ambas as extremidades da fila e quando era possível formar filas com um número reduzido de crianças (cf. Anexo 12 - nota de campo M).
	Colocar as mãos nos ombros dos seus pares em momentos de formação de fila	Esta foi a estratégia mais eficaz, sendo que as crianças começaram a utilizá-la de forma autónoma, sempre que lhes era solicitado que formassem uma fila (cf. Anexo 12 - nota de campo N). Embora o seu objetivo inicial tenha sido utilizá-la para auxiliar as crianças na interiorização da formação de um fila.
	Formar uma fila com metade do grupo, aumentando progressivamente o número de elementos	Os seus resultados foram bastante positivos (cf. Anexo 12 - nota de campo O), todavia, nem sempre era possível implementá-la, pois era necessário que, pelo menos, dois adultos estivessem disponíveis para que a divisão do grupo de crianças fosse possível.
Nos momentos de higienização		
Conflitos durante o momento de espera¹³	Solicitar a metade de grupo de crianças que se sentasse, enquanto a outra metade estava na casa de banho	Revelou-se bastante eficaz (cf. Anexo 12 - nota de campo P), porém nem sempre foi possível pedir às crianças que se sentassem nos bancos que se encontram à porta da casa de banho, pois parte dos cabides situados por cima dos bancos pertencem às crianças de outra sala, que, por vezes, também se encontram naquele espaço.

Fonte: Elaboração própria

¹² Com a implementação desta estratégia, tencionava encontrar um conjunto de canções que pudesse utilizar nos momentos de formação de filas, no entanto, a atividade de elaboração desta lista não teve continuidade, pois uma das crianças pediu-me para “cantar uma música das outras” (expressão utilizada pelo M.E. para me pedir que cantasse uma canção que não fosse infantil) e a partir desse momento, desinteressaram-se pelas restantes canções.

¹³ Esta situação-problema surgiu num momento de higienização em que me encontrava sozinha, onde a necessidade de estar dentro da casa de banho para ajudar as crianças e gerir as brincadeiras e conflitos existentes, impedia-me de ajudar as crianças que se encontravam fora da casa de banho (enquanto aguardavam a sua vez ou o retorno à sala), a regular os seus comportamentos.

Quadro VI – Resultados da implementação das estratégias – atividades

Situação Problema	Estratégias:	Resultados:
Interrupção das atividades realizadas, devido à indisciplina e incapacidade das crianças se autorregular	Trabalhar com grupos reduzidos	A sua implementação teve resultados bastante positivos, pois as crianças mantinham-se mais envolvidas, apresentando uma disponibilidade diferente para ouvir e interagir com os colegas (cf. Anexo 12 - nota de campo Q), contudo nem sempre foi possível trabalhar com grupos reduzidos.
	Antecipar alguns comportamentos, prevenindo-os	Os resultados da sua implementação foram positivos, principalmente na dinamização de atividades na área do tapete, contudo era necessário fazê-lo cada vez que colocava uma questão (cf. Anexo 12 - nota de campo R), o que tornou inviável a sua utilização permanente.
Ruído elevado durante atividades de pequeno grupo	Colocar música de fundo durante as atividades	Não teve qualquer tipo de retorno nos momentos/atividade de grande grupo, pois o ruído gerado pela conversa entre pares impossibilitava a sua audição. No entanto, era bastante eficaz em atividades realizadas em pequenos grupos.
Incapacidade das crianças se autorregular	Falar baixo, quando se geram momentos ruidosos	O grupo de crianças não reagiu às oscilações intencionais da intensidade vocal, nem ao silêncio total. Também não houve qualquer tipo de reação ao sinal (visual) de silêncio, pois nos momentos de instabilidade as crianças estão num nível de entusiasmo tão elevado que nem olham para o adulto, continuando a conversar com os pares.
	Combinar um sinal de silêncio	

Fonte: Elaboração própria

Quadro VII – Resultados da implementação das estratégias – regulação do Gu.T.

Situação Problema	Estratégias:	Resultados:
Comportamentos agressivos e autodestrutivos	Intervir de imediato para interromper comportamentos autodestrutivos e que coloquem em causa a segurança das crianças	Interromper os seus comportamentos é algo imprescindível para evitar que se magoe ou que magoe os seus colegas, contudo o <i>feedback</i> desta interrupção nem sempre foi positivo, pois, por vezes, reagiu com mais agressividade (cf. Anexo 12 – nota de campo S)

Incapacidade da criança em autorregular-se, desenvolvendo comportamentos de indisciplina e agressividade	Identificar, oralmente, os sentimentos e as preocupações da crianças, ajudando-a na sua identificação	Esta estratégia teve alguns resultados positivos, contudo nem sempre consegui implementá-la devido à agressividade da criança.
	Utilizar um “não” firme para ajudar a criança a regular os seus comportamentos	Esta estratégia teve um retorno negativo na maioria das vezes, pois a criança tem alguma dificuldade em lidar com a frustração e com as sugestões que lhe são dadas. Tendo uma percentagem mínima de sucesso.
	Atribuir responsabilidades à criança	Os resultados desta estratégia foram positivos, no entanto, não é possível responsabilizar sempre a mesma criança, principalmente porque esta responsabilidade é vista como algo positivo pelas crianças. (cf. Anexo 12 - nota de campo T)
Incapacidade da criança em autorregular-se, desenvolvendo comportamentos de indisciplina e agressividade	Contenção física da criança, seguida de uma conversa	Esta estratégia teve alguns resultados positivos (cf. Anexo 12 – nota de campo U), contudo nem sempre consegui implementá-la devido à agressividade da criança.
	Pedir à criança que exprima os seus desejos e sentimentos, oralmente;	Nos momentos em que esta estratégia foi implementada, a criança ou não tinha reação, permanecendo em silêncio, ou reagia dizendo que não queria saber de nada.
	Pedir à criança que apresente as suas próprias soluções para a resolução dos problemas	
	Explicitar à criança as razões da interrupção dos seus comportamentos inaceitáveis	

Fonte: Elaboração própria

3.5. *Análise dos Resultados/Conclusões*

Com esta investigação pretendi encontrar e verificar os impactos de estratégias que me ajudassem a ultrapassar as dificuldades sentidas na gestão do grupo, e em situações de conflito e indisciplina. Contudo, é importante salientar que não tencionava, deste modo, combater os conflitos evitando a sua existência, tencionava ajudar as crianças a adquirir a capacidade de os resolver (Silva, 2003), pois “a interação humana está sujeita a encontros e desencontros, formas onde os indivíduos manifestam os seus desejos, os seus interesses, os seus gostos e que, em determinada circunstância, contrapõem-se com as formas dos outros havendo então desencontros, confusões e conflitos.” (Tomás, 2010, pp. 15-16). Esta capacidade de resolução de conflitos está implícita na capacidade das crianças se autoregularem.

Foram seguidas três linhas de investigação: os momentos de transição de atividades, os momentos de atividades (livres ou estruturadas) e os comportamentos de uma criança em particular (Gu.T.), e para cada uma delas foram utilizadas diferentes estratégias que visavam a regulação das crianças do grupo, com o objetivo de contribuir para uma gestão mais eficaz do mesmo. Analisando os resultados desta investigação, encontrei um conjunto de estratégias a utilizar em cada uma das três linhas de estudo, que se convergiram, de um modo geral, na contribuição para o aumento da eficácia na gestão do grupo.

Relativamente aos **momentos de transição**, considero que a estratégia de antecipação do término das atividades e a de colocação das mãos nos ombros dos colegas nos momentos de formação de fila, foram as mais adequadas a este contexto, sendo que tiveram um *feedback* bastante positivo e que era possível utilizá-las diariamente. As restantes: construir uma “Lista de canções da sala”, utilizando-as nos momentos de transição; formar uma fila com metade do grupo, aumentando progressivamente o número de elementos; e solicitar a metade de grupo de crianças que se sentasse, enquanto a outra metade estava na casa de banho, também se revelaram eficazes, no entanto, neste contexto nem sempre era possível aplicá-las devido a questões organizacionais.

No que concerne aos **momentos de atividade**, as estratégias com maior eficácia foram a antecipação dos comportamentos/ações das crianças e o trabalho em pequenos grupos, revelando efeitos positivos na regulação do grupo de crianças, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação. As restantes: colocar música de fundo durante as atividades; falar baixo, quando se geram momentos ruidosos; e combinar um sinal de silêncio, não apresentaram benefícios, sendo que não promoveram nenhuma alteração a este nível.

Quanto às estratégias utilizadas com o objetivo de auxiliar na **regulação do comportamentos do Gu.T.**, a contenção física, seguida de uma conversa, e a atribuição de responsabilidades à criança, foram as mais eficazes. No entanto, não foi possível utilizar nenhuma das estratégias de forma regular, pois os seus resultados não foram lineares, alterando-se de dia para dia.

Analisando os resultados desta linha de investigação, e intersetando-os com as conversas informais com a Educadora cooperante e com o trabalho realizado a este nível pela mesma, concluo que o Gu.T. necessita de uma intervenção interdisciplinar que envolva outros profissionais e a sua família, para o ajudar na sua regulação e, posteriormente, no desenvolvimento da capacidade de autorregulação, sendo que as abordagens ao nível pedagógico se revelaram insuficientes.

Através da análise destes resultados, concluo, ainda, que uma criança pode influenciar o ambiente educativo, gerando momentos de instabilidade, indisciplina e conflito, pois grande parte destes momentos eram precedidos de uma “birra” (Brazelton, 1988), de comportamentos de indisciplina e/ou agressividade do Gu.T. Esta conclusão tornou-se mais evidente na sua ausência, devido a uma percentagem mínima das situações acima referidas (cf. Anexo 12 - nota de campo V).

É importante referir que a organização do espaço e do tempo, teve um papel fundamental no sucesso da implementação de algumas estratégias, como por exemplo a “Editora da sala”, que funcionava como espaço individual, separado por um pequeno “muro” de cartão com uma “porta” e que me permitiu trabalhar com grupos reduzidos de crianças (6/7 elementos).

Saliento, também, a importância da equipa educativa, que assumiu um papel imprescindível na implementação das estratégias, acima mencionadas, pois o seu apoio e a sua colaboração viabilizaram a implementação de algumas delas. A este nível, concluo que o facto de haverem três assistentes operacionais para quatro salas de JI teve influência nos resultados da implementação de algumas estratégias, como, por exemplo, na formação de filas com um número reduzido de crianças.

Tendo em conta que esta investigação tinha como objetivo o encontro de estratégias que auxiliassem a regulação do grupo, para um aumento da eficácia na gestão do mesmo, considero que, de um modo geral, apesar de nem todas as estratégias utilizadas se adequarem a este contexto, foram atingidos com sucesso os objetivos ao qual a investigação se propôs.

4. Considerações finais

Espectante, motivada e confiante, era como me sentia quando iniciei a PPS. Ambicionava observar e escutar de forma atenta e cuidadosa, aprender com os profissionais de Educação com os quais me iria cruzar e com as crianças de ambos os contextos socioeducativos, Creche e JI, de modo a poder construir a minha identidade profissional. Contudo as expectativas iniciais foram totalmente ultrapassadas.

4.1. *Analizando a ação pedagógica*

No que concerne ao impacto da minha intervenção, considero que este foi, de um modo geral, bastante visível nas crianças, nas famílias e nas equipas educativas, apesar de assumir proporções diferentes em cada contexto.

Em contexto de **Creche**, ouvir as crianças a reproduzirem as histórias que eu lhes contei, vê-las a utilizar vocabulário que eu introduzi (ex.: nabo), o facto de recorrerem ao meu conforto na presença de um elemento estranho e de solicitarem gestos de afeto, como um abraço, fez transparecer o impacto da minha intervenção junto delas, fez transparecer a relação positiva que construí com cada criança.

Na construção da relação com as famílias, não só se tornou visível, como foi algo que me surpreendeu e que não posso deixar de referir, pois inicialmente não esperava estabelecer uma relação tão positiva, devido à curta duração da PPS neste contexto, no entanto os familiares de algumas crianças demonstravam apreço pelo meu trabalho e pela forma como me relacionava com as crianças, dizendo que notavam diferença nos seus filhos e que, em casa, eles falavam muito em mim, agradecendo-me. Saliento o papel da Educadora na construção desta relação, pois deu-me bastante liberdade para receber as crianças e conversar com os seus familiares.

Neste contexto, a construção da relação positiva com as famílias das crianças, fez-me refletir sobre a importância da mesma para a minha ação pedagógica.

As pessoas que cuidam de bebés e de crianças pequenas tendem a gostar de e a apreciar genuinamente as suas características únicas – a sua energia e curiosidade, os seus rápidos “saltos” de crescimento, a sua capacidade física, a sua forma única de comunicar (Post & Hohmann, 2003, p. 69)

Na minha opinião, a citação, acima apresentada, traduz na íntegra o sentimento com que terminei a minha PPS em Creche, sendo a observação das descobertas, evoluções e peripécias das crianças as minhas memórias mais marcantes. Observá-las tornou-se um gosto, um momento prazeroso do meu dia-a-dia.

Em **J1**, devido a uma duração mais alargada da PPS neste contexto, o impacto foi mais visível. Além de ter conseguido estabelecer uma boa relação com a equipa educativa, com as crianças e com as famílias, que tenho mantido, pude presenciar algumas evoluções das crianças, que tiveram o meu contributo.

É importante salientar, que o impacto da minha intervenção na equipa educativa foi benéfico para o seu trabalho, pois o facto de estarem dois adultos permanentemente presentes na sala, permitiu a existência de um acompanhamento mais individualizado das crianças e reduziu o percentagem de momentos de instabilidade, sendo que perante os comportamentos desadequados (impulsivo e/ou agressivo) de uma das crianças, era necessária uma intervenção imediata da Educadora, o que originava instabilidade nos restantes elementos do grupo.

Neste contexto construí uma boa relação com a equipa educativa, principalmente com a Educadora cooperante. Um relação de confiança, segurança, cooperação e partilha, que me fez repensar o trabalho em equipa, constatando que este é extremamente importante para a qualidade e continuidade do trabalho realizado.

Posso afirmar que aprendi muito com estas crianças, e que essas aprendizagens contribuíram fortemente para a construção da minha identidade profissional, mas fico muito feliz por constatar que a minha intervenção também contribuiu para a sua evolução/desenvolvimento. Este contributo foi visível ao longo do toda a PPS, mas materializou-se, no dia da apresentação do projeto às famílias, quando cada criança me ofereceu um livro, produzido em casa com os seus familiares, através da utilização das técnicas abordadas na sala de atividades, no âmbito do projeto “O que é um livro? E como se faz?”. Foi prazeroso receber os presentes nos quais, as crianças e os seus familiares, aplicaram as técnicas utilizadas neste projeto. Entendo esta ação com o agradecimento e reconhecimento da minha entrega àquele projeto e àquelas crianças. Estes livros são os objetos que irei guardar com as recordações de todos os momentos

vividos neste contexto, pois eles são a materialização do impacto que a minha intervenção teve naquele grupo de crianças, nas suas famílias e na equipa educativa.

Nesta reflexão, é imprescindível referir que tive a felicidade de ter como Educadoras cooperantes duas profissionais que eu admiro pela sua força e determinação, pela vontade de ultrapassar os obstáculos da educação e de ajudar as crianças no seu desenvolvimento respeitando a sua individualidade, sempre com muita competência. Com a ajuda das Educadoras cooperantes, das crianças e das suas famílias, ao longo destes meses, aprendi como a paixão pela profissão nos pode mover, comover e inquietar; aprendi a olhar com outros olhos para os ínfimos pormenores do dia-a-dia das crianças, pois esses podem realmente fazer a diferença; aprendi a observar e a escutar as crianças, a refletir e a avaliar a minha ação educativa, reajustando-a; pude observar e compreender um pouco daquele que é o funcionamento de uma instituição educativa (pública e privada); e tornei-me mais segura nas minhas intervenções/interações, compreendendo que a firmeza é uma característica essencial de um profissional de educação. Quero chegar à idade das minhas Educadoras cooperantes e ter a força, a vontade e o gosto que elas ainda demonstram no exercício desta profissão.

Embora tenha tido algumas dificuldades e receios, esta foi, sem dúvida, a experiência mais enriquecedora do meu percurso académico, onde todos os momentos contribuíram para a minha formação enquanto futura Educadora.

4.2. A Educadora Sara

Esta experiência ajudou-a a conhecer as suas potencialidades e as suas fragilidades, ajudou-a a refletir sobre a sua ação pedagógica, construindo, assim, a sua identidade profissional.

Escutar: A Educadora Sara privilegiará a escuta na sua ação pedagógica, atribuindo um papel ativo à criança no seu desenvolvimento e aprendizagem, pois “Escutar significa que se dá valor ao outro, significa que se está atento ao outro e disponível para ouvir o que ele diz e para procurar atribuir significado ao que é dito” (Parente, 2010, p. 36).

Avaliar: A Educadora Sara utilizará a avaliação como “elemento regulador da ação educativa.” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 274), considerando-a “indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 236). Assim, poderá adequar a sua ação pedagógica de modo a ir ao encontro das necessidades, gostos e interesses das crianças.

Envolver: A Educadora Sara irá envolver as famílias na sua ação pedagógica e na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, pois “Cooperation between parents and teachers builds a better relationship between both parties. The child’s education, which was initiated at home, takes shape at school; it is shaped further in social circles. Good education is contingent on the coordinated effort of these three entities and particularly on strong ties between the school and the family. (Vural, 2004, citado em Gökalp, Barut, & Menteşe, 2010, p. 203).

Diferenciar: A Educadora Sara terá em consideração “as características próprias de cada [criança], visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.” (Graves & Soares, 2002, p. 14), privilegiando a diferenciação pedagógica, pois “A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo de ensino- aprendizagem.” (*ibidem*, p. 25).

Planear: A Educadora Sara planejará a sua intervenção, pois considera que planear é indispensável, pois é o que lhe permite refletir sobre as necessidades das crianças, enquanto grupo e enquanto seres individuais que são, adequando a elas as intenções e objetivos definidos. Contudo, considera que estes planos deverão ser flexíveis, tendo em conta que a organização e a flexibilidade “são consideradas condições relevantes para responder da forma adequada aos interesses em mutação das crianças e promover as suas escolhas” (Formosinho & Araújo, 2013).

Respeitar: A Educadora Sara respeitará as crianças, “como seres sociais, capazes de interagir com os outros e [...] de dirigir as suas próprias acções” (Vasconcelos, 1997, p. 150), promovendo a sua autonomia.

Quando iniciou a PPS a Sara olhava para a frente pensando que aquele seria um longo e lento caminho a percorrer, cheio de altos e baixos. Hoje, com o caminho percorrido, olha para trás e recorda-o como um caminho difícil cheio de sorrisos, um ponto alto da sua vida com alguns baixos, e como um caminho longo que passou rapidamente.

Palavras da Educadora Sara: “Não existe nada melhor do que, olhar para trás, e sentir que sou uma pessoa mais capaz e mais feliz, mas com o desejo eterno de melhorar.”

Referências Bibliográficas

- Akcamete, A. G., Kayhan, N., & Sen, M. (2012). Pre-school special education practices in European Union Countries and Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 1510-1516.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2004). *The ethics of social research with children and young people*. Barking: Barnardo's.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (1988). *Dar Atenção à Criança - para compreender os problemas normais do seu crescimento*. Lisboa: Terramar.
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança - o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (12ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. A. (1996). *Aprendizagem Activa: Serviço de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num Jardim-de-Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 273-291.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, A. C., & Rosa, M. D. (2014). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. *II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação Pré-escolar - A construção social da moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Gardner, F., & Shaw, D. S. (março de 2008). Behavioral Problems of Infancy and Preschool Children (0-5). In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, J. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar, *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (5ª ed., pp. 882-893). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gokalp, M., Barut, Y., & Mentese, S. (2010). Pre-school education and the effects of the relations between parents and teachers on pre-school age children (Ordu Centrum). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 203-212.
- Graves, L., & Soares, J. (2000). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberte.
- Hohmann, M., & Weikart, P. D. (2004). *Educar a Criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, pp. 34-37.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas Educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In M. E. Costa, *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 54-95). Lisboa: Universidade Aberta.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. R. Castro, & V. L. Besset, *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 387-408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2010). *Mediação Escolar - para uma gestão positiva de conflitos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, M. T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Virginia, E. V., Booren, L. M., Downer, J., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 210-220.
- Wildenger, L. K., McIntyre, L. L., Fiese, B. H., & Eckert, T. L. (2008). Children's Daily Routines During Kindergarten Transition. *Early Childhood Education Journal*, 69-74.

Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zsolni, A., Lesznyák, M., & László, K. (2012). Pre-school children's aggressive and pro-social behaviours in stressful situations. In *Early Child Development and Care* (Vol. 182:11, pp. 1503-1522). Routledge.

ANEXOS

Anexo 1 – Caracterização dos contextos socioeducativos¹⁴

	Creche	Jardim de Infância
Localização Geográfica	<p>Está inserida num bairro antigo, situado na zona da grande Lisboa, enquadrado numa zona turística com algum comércio e muito movimentado.</p> <p>É uma zona maioritariamente habitacional, marcada pela presença de dois monumentos importantes nas suas imediações.</p>	<p>Está inserida numa das freguesias mais populosas da zona da grande Lisboa.</p> <p>É uma zona maioritariamente habitacional, com uma percentagem mínima de comércio e de espaços de lazer.</p>
História	<p>Fundada a 8 de maio de 1834, a instituição sofreu várias alterações organizações e jurídicas.</p> <p>Constituída por 6 casas de infância, situadas na zona da grande Lisboa.</p>	<p>Ji integrado numa escola de 1º ciclo, pertencente a um agrupamento constituído no ano letivo 2012/2013.</p>
Dimensão Jurídica	<p>Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)</p>	<p>Instituição Pública, tutelada pelo Ministério de Educação</p>
Dimensão Organizacional	<p>Existe uma direção geral e uma em cada estabelecimento: Diretor(a) pedagógico(a)</p>	<p>Existe um conselho geral provisório e um(a) coordenador(a) em cada estabelecimento</p>
Espaços	<ul style="list-style-type: none"> - Receção; - Direção e serviços técnicos; - 1 Sala de berçário; - 6 Salas de atividades (3 de creche e 3 de JI); - Refeitório e cozinha; - 1 Sala de descanso do pessoal; - 2 Casas de banho para as crianças; - 2 Casas de banho para adultos; - 1 Sala de reuniões e salas de arrumação; - 2 Espaços exteriores (creche e JI). 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Salas de JI; - 12 Salas de 1º ciclo; - 2 Espaços exteriores (JI e 1º ciclo); - 1 Refeitório, 1cozinha 1 ginásio com 1 arrecadação com material desportivo; - 10 Casas de banho (adultos/crianças); - 1 Sala de professores; - A sala da coordenação; - 1 Sala de Ensino Especial; - 1 Sala da CAF; - 1 Gabinete médico e a secretaria; - 1 sala para as assistentes operacionais e várias arrecadações.
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Diretora; - 1 Técnica de Serviço Social; - 6 Educadoras de Infância; - 8 Assistentes operacionais; - 1 Cozinheira; - 3 Trabalhadoras Auxiliares. 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Educadoras; - 3 Assistentes operacionais (JI) - 12 Professoras do 1º ciclo; - 1 Professora coordenadora de estabelecimento; - 2 Professoras de ensino especial; - 1 Terapeuta da fala; - 6 Assistentes operacionais (1º ciclo); - 2 Professoras bibliotecárias.

Fonte: Elaboração própria

¹⁴ Informações recolhidas dos documentos reguladores das instituições (não apresentados por questões de confidencialidade) e em conversas informais com as Equipas Educativas, com a Diretora pedagógica da PPS em creche e com a Coordenadora de estabelecimento da PPS em JI.

Anexo 2 – Famílias das Crianças: Creche¹⁵

Tipo de Família:

Nuclear	Monoparental	Outra
15	1	0

Idades – Mães:

- 25 anos	25 – 29 anos	30 – 34 anos	35 – 39 anos	40 – 44 anos	45 – 49 anos	50 – 54 anos	+ 55 anos	Sem dados
1	-	4	8	2	-	-	-	1

Idades – Pais:

- 25 anos	25 – 29 anos	30 – 34 anos	35 – 39 anos	40 – 44 anos	45 – 49 anos	50 – 54 anos	+ 55 anos	Sem dados
-	-	5	5	1	1	1	1	1

Habilitações – Mães:

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino secundário	Ensino Superior	Mestrado	Doutoramento	Sem dados
-	-	1	2	10	2	-	1

Habilitações – Pais:

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino secundário	Ensino Superior	Mestrado	Doutoramento	Sem dados
-	-	-	6	6	2	-	1

¹⁵ Informações retiradas do Projeto Educativo de Sala (não apresentado por questões de confidencialidade)

Anexo 3 – Famílias das Crianças: JI

O conhecimento da constituição das famílias das crianças do grupo é muito importante para que se possa proceder de forma eticamente correta com as crianças e com os seus familiares. Esta informação ajuda-nos, também, a conhecer e a compreender melhor a realidade de cada uma das crianças do grupo, e, deste modo, torna-se possível definir e adaptar atividades de envolvimento das famílias às suas características, promovendo a participação ativa de todas na Educação das suas crianças.

Caracterização das Famílias das crianças

Nome	Tipo de Família	Familiares	Habilitações Literárias	Profissão
A. S.	Nuclear	Pai	10º Ano	Cozinheiro
		Mãe	10º Ano	Operador Contabilidade
M. M.	Nuclear	Pai	-----	-----
		Mãe	Licenciatura	Arquiteta de Edifícios
C. F.	Nuclear	Pai	12º Ano	Comercial
		Mãe	12º Ano	Assistente Técnica
C. M.	Nuclear	Pai	12º Ano	Designer Gráfico
		Mãe	12º Ano	Designer Gráfica
D. A.	Nuclear	Pai	Licenciatura	Diretor das Indústrias Transformadoras
		Mãe	Mestrado	Química
D. G.	Nuclear	Pai	-----	-----
		Mãe	12º Ano	Empregada de Limpezas
D. V.	Nuclear	Pai	Pós-graduação	Engenheiro
		Mãe	Pós-graduação	Bibliotecária
D. M.	Nuclear	Pai	12º Ano	Operador Comercial
		Mãe	Licenciatura	Assistente Social
Dt. S.	Nuclear	Pai	Licenciatura	Economicista
		Mãe	Licenciatura	Economicista
Go. P.	Nuclear	Pai	Licenciatura	Engenheiro
		Mãe	Licenciatura	Engenheira
Ge. P.	Nuclear	Pai	12º Ano	Técnico de Iluminação
		Mãe	Mestrado	Professora
G. T.	Nuclear	Pai	-----	-----
		Mãe	-----	-----
J. C.	Nuclear	Pai	-----	-----
		Mãe	Licenciatura	Oficial da Força Aérea
J. R.	Nuclear	Pai	Licenciatura	Contabilista – Reformado
		Mãe	Licenciatura	Professora
J. A.	Nuclear	Pai	Licenciatura	Contabilista
		Mãe	Licenciatura	Bancária

Jo. G.	Nuclear	Pai	9º Ano	Empregado de Mesa
		Mãe	9º Ano	Administrativa
M. C.	Mononuclear	Pai	Licenciatura	Psicólogo
		Mãe	Licenciatura	Economista
M. B.	Nuclear	Pai	12º Ano	Empresário
		Mãe	-----	Produtora Audiovisual
M. E.	Nuclear	Pai	9º Ano	Empregado de Mesa
		Mãe	-----	Técnica Psicossocial
Ml. G.	Mononuclear	Pai	Licenciatura	Representante Comercial
		Mãe	-----	-----
P. P.	Nuclear	Pai	-----	-----
		Mãe	6º Ano	Cabeleireira
R. G.	Nuclear	Pai	Licenciatura	Analista de Sistemas
		Mãe	Licenciatura	Professora
Ro. G.	Nuclear	Pai	Licenciatura	Desconhecido
		Mãe	12º Ano	Desconhecido
R. M.	Nuclear	Pai	Licenciatura	Arquiteto
		Mãe	Licenciatura	Arquiteta
S. C.	Nuclear	Pai	9º Ano	Trabalhador por conta própria
		Mãe	12º Ano	Assistente Operacional

Fonte: Elaboração própria

Anexo 4 – Grupo de Crianças: Creche

O grupo de crianças com que realizei a minha PPS em creche era inicialmente constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses (cinco do sexo masculino e 11 do sexo feminino), contudo no final do mês de dezembro uma das crianças foi retirada do grupo por motivos familiares. Grande parte das crianças do grupo já frequentava a instituição, à exceção de duas crianças que integraram o grupo este ano, sendo que nunca tinham frequentado qualquer tipo de instituição educativa.

Anexo 5 – Grupo de Crianças: JI

O grupo de crianças com o qual me encontro a realizar a PPS em JI é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade (oito do sexo feminino e 17 do sexo masculino). Neste grupo, uma das crianças tem Necessidades Educativas Especiais (NEE), no entanto ainda não foi diagnosticado nada concreto, e três frequentam terapia da fala. Ao nível do seu percurso institucional, 14 crianças já constituíam o grupo no ano letivo anterior, e as restantes 11 crianças transitaram de outros estabelecimentos de ensino.

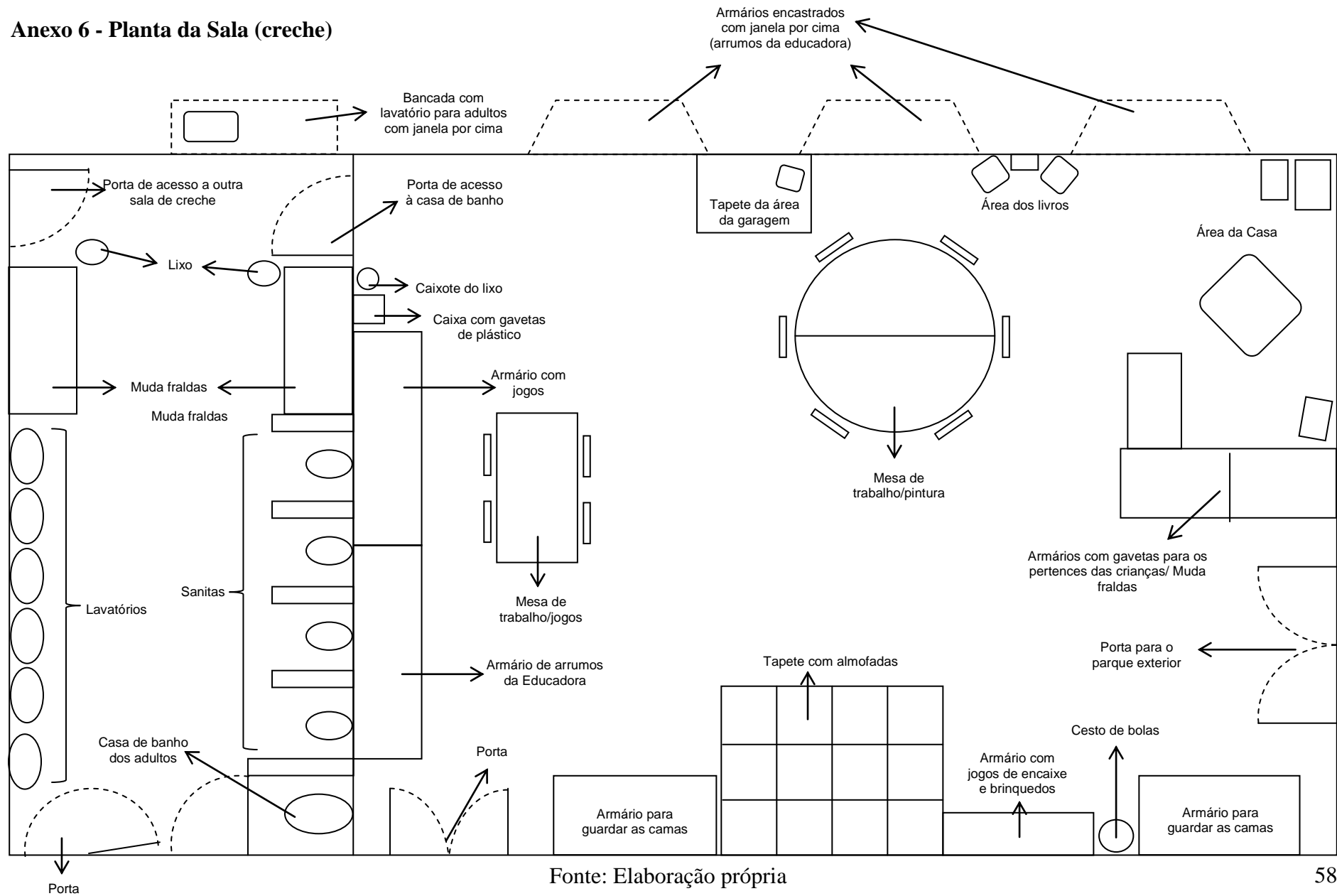
Caracterização do grupo de crianças

Nome	Data de Nascimento	Percurso Institucional
A. S.	24/07/2008	2º ano na Instituição Frequentou Creche
M. M.	01/07/2009	1º ano na instituição Frequentou Creche
C. F.	24/07/2008	2º ano na Instituição Frequentou Creche
C. M.	16/08/2009	1º ano na Instituição Frequentou Creche
D. A.	06/06/2008	1º ano na Instituição Frequentou Creche e outro JI
D. G.	01/08/2009	1º Ano na Instituição Frequentou Creche
D. V.	05/01/2009	3º ano na Instituição Frequentou Creche
D. M.	29/05/2008	2º ano na Instituição Frequentou Creche
Dt. S.	04/01/2008	3º ano na Instituição Esteve aos cuidados de uma Ama
Go. P.	14/02/2008	3º ano na Instituição Frequentou Creche
Ge. P.	02/12/2007	2º ano na Instituição Frequentou Creche e outro JI
G. T.	20/06/2009	1º ano na Instituição Frequentou Creche e outro JI
J. C.	09/02/2008	1º ano na Instituição Frequentou Creche e outro JI

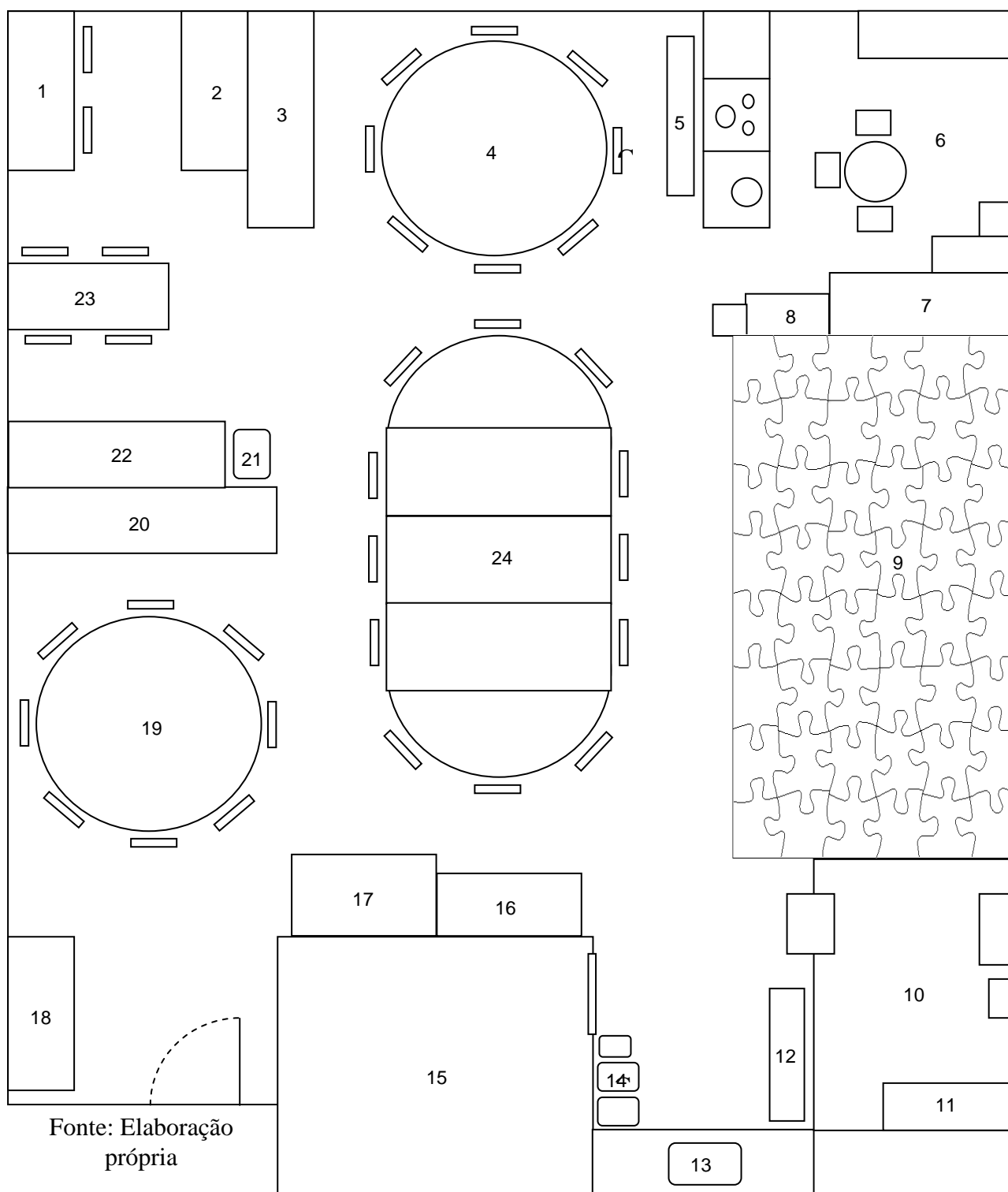
J. R.	16/03/2009	1º ano na Instituição Frequentou Creche e outro JI
J. A.	22/04/2008	2º ano na Instituição Frequentou Creche
Jo. G.	03/07/2008	2º ano na Instituição Esteve aos cuidados de uma Ama
M. C.	13/06/2008	2º ano na Instituição Frequentou Creche e outro JI
M. B.	02/03/2008	3º ano na Instituição
M. E.	15/12/2008	2º ano na Instituição
Ml. G.	28/10/2008	1º ano na Instituição Frequentou Creche e outro JI
P. P.	06/08/2009	1º ano na Instituição Frequentou Creche
R. G.	19/12/2008	1º ano na Instituição Frequentou Creche e outro JI
Ro. G.	10/03/2009	1º ano na Instituição Frequentou Creche
R. M.	08/05/2007	3º ano na Instituição Frequentou Creche
S. C.	22/06/2008	2º ano na Instituição Frequentou Creche

Fonte: Elaboração própria

Anexo 6 - Planta da Sala (creche)



Anexo 7 - Planta da sala (JI)



Legenda: 1- Computadores; 2- Mesa de apoio ao espaço da ludoteca (computadores e biblioteca); 3- Armário dos materiais de desenho, escrita e matemática; 4- Mesa de apoio ao desenho, matemática e escrita; 5- Quadro magnético branco; 6- Área da casa das bonecas; 7- Armário com jogos de chão e de mesa, e com fantoches; 8- Merceria; 9- Tapete (para jogos de chão, momentos em grande grupo, atividades de leitura e outros) 10- Área da Garagem; 11- Armário com jogos de chão (ex.: jogos de encaixe); 12- Cavalete de pintura; 13- Lavatório; 14- Lixo (embalagens; papel e cartão e indiferenciados); 15- Despensa; 16- Mesa de apoio à Educadora; 17- Armário fechado com materiais e com objetos perigosos para as crianças (ex.: tesouras e álcool); 18- Mesa de apoio ao acolhimento; 19- Mesa de apoio a atividades esporádicas; 20- Cacifos das crianças (onde guardam os seus desenhos); 21- Desenhos por terminar; 22- Biblioteca; 23- Mesa de apoio à biblioteca; 24- Mesa de trabalho em grupo.

Anexo 9 – Rotina Diária de Creche

Nesta Instituição as crianças podem chegar até às 10:00 horas, o que faz com que a Assembleia de grupo não tenha um horário fixo e com que a Educadora, por vezes, quando as atividades planeadas são em pequenos grupos ou individuais, já tenha começado as atividades planeadas para o período da manhã. Normalmente, até às 10:00 horas as crianças exploram livremente os diferentes espaços e materiais da sala.

Por volta das 11:00 horas é necessário começar a desmontar a sala para montar os dormitórios, pois nesta sala dormem dois grupos de crianças. Às 11:00 é também o período de higienização que antecede o almoço. Após este período a Educadora e a Auxiliar vão com o grupo até ao refeitório onde é servido o almoço, logo em seguida existe outro momento de higienização onde se prepara as crianças para o período da sesta, que dura, aproximadamente, até às 15:15/15:30 horas. As crianças vão acordando gradualmente e a Educadora e a Auxiliar ajudam-nas a vestir e a calçar preparando-as para o lanche. Simultaneamente vai-se reorganizando os espaços da sala.

O lanche é servido no refeitório, tal como o almoço. Logo após existe mais um momento de higienização.

Por volta das 16:00/16:15 as crianças estão novamente na sala. Por vezes a Educadora ainda realiza ou termina algumas atividades com o grupo, conforme o tempo restante e a complexidade das tarefas, outras vezes as crianças exploram o espaço livremente, pois a partir das 17:00 horas os pais começam a ir buscar os seus filhos.

Anexo 10 – Rotina Diária de JI

O período de acolhimento decorre, normalmente entre as 09h00 e as 09h30, seguido de um momento de grande grupo, de uma atividade estruturada e de “atividades de escolha livre”. A meio da manhã é dado às crianças um pequeno lanche, antecedido de um momento de higienização, e de seguida, sempre que possível, as crianças têm a possibilidade de explorar livremente o espaço (interior ou exterior, consoante as condições atmosféricas).

Por volta das 11h45 o almoço é servido no refeitório, após momento de higienização, e de seguida têm novamente a oportunidade de explorar livremente o espaço exterior. Às 13h30/14h00 as crianças retornam à sala de atividades, após novo momento de higienização, e perto das 14h40/14h45 o grupo reúne-se novamente no tapete, para fazer a avaliação do dia.

É essencial conhecer as rotinas diárias do contexto educativo, pois, embora tenham alguma flexibilidade, existem sempre rotinas escolares a ter em conta nos planos semanais e planificações diárias (ex.: horário dos almoços). Deste modo, e neste contexto, o tempo disponível para propor atividades é, de acordo com as suas rotinas, entre as 9h30 e as 10h30, das 11h00 às 11h45 e da 13h30 às 14h45.

Anexo 11 – Portefólios (Creche e JI)

Anexo 12 – Notas de campo (Creche e JI)

A - Nota de campo, dia 14 de janeiro de 2014

(durante a dinamização da atividade de pintura com cotonetes)

Hoje, estava a observar uma das crianças a pintar com um cotonete e, de repente, ela parou, olhou para o cotonete e agarrando-o em posição vertical começou a fazer pintas na folha, dizendo-me (sem retirar os olhos da folha): “olha, estou a fazer bolinhas!”...sorri por dentro, ao ver o brilho dos olhos daquela criança e o sorriso no seu rosto, por ter descoberto que podia fazer “bolinhas” com o cotonete.

B – Nota de campo, dia 20 de janeiro de 2014

(durante a dinamização da atividade de pintura com esponjas)

Quando olhei para o relógio pensei: “Já está na hora de ir à casa de banho...”, e olhando para a G. disse: “Já está G.? Já acabaste?”, “Não, não” respondeu-me a G., “mas podes acabar depois, agora temos de ir, já está quase na hora do almoço e temos que ir fazer chichi e lavar as mãos”, disse-lhe, “Não acabei, quero pintar mais” respondeu-me a G. Naquele momento, vê-la resistir ao término da atividade fez-me sentir que ela estava a gostar que era prazerosa para ela realizá-la, o que me deixa feliz pois este é um dos meus grandes objetivos.

C – Nota de campo, dia 22 de janeiro de 2014

A L. esteve de férias e voltou hoje à creche. Chegou ao colo do pai, agarrada ao seu pescoço e com uma expressão triste. Dirigi-me à porta para a receber e quando lá cheguei disse: “Bom dia!”, pensando: “Isto vai ser tão doloroso...”. Esticando os braços disse: “anda L., anda ao colo da Sara”, ela olhou para mim, esticou os braços e veio para o meu colo, nem se quis despedir do pai. “Que estranho”, comentou o pai, senti-me desconfortável por instantes, mas ao ver o pai sorrir pensei: “Que bom! É bom sinal a criança ter ficado comigo, é sinal de que confia em mim, que se sente segura. É sinal que estou a conseguir construir uma boa relação com ela”.

D – Nota de campo, dia 28 de janeiro de 2014

Hoje voltei à sala depois de já ter saído, para ir buscar o meu caderno de bolso e a minha máquina fotográfica, e quando entrei na sala foram várias as crianças que se dirigiram a mim, abraçando-me e pedindo para me dar um beijinho. Baixei-me e dei um beijinho a cada criança. Depois de pegar nas minhas coisas, disse: “Até amanhã!”, dirigindo-me para a porta. Nesse momento várias crianças vieram a correr para a porta, abraçando-me novamente e a L.V., segurando-me na mão e acenando com a cabeça, disse: “Não, não vás embora”. Os meus olhos encheram-se de lágrimas e o meu coração de felicidade ao ver e ao sentir aquela relação que tinha construído com as crianças... pensando que está a chegar o dia em que vou ter de me ir embora.

E – Nota da campo, dia 27 de maio de 2014

Hoje, quando as famílias começaram a chegar a Educadora pediu-me para ir para o recreio e esperar que ela me chamasse. Quando me chamou, eu entrei na sala ouvindo o som das palmas da equipa educativa, das crianças e das suas famílias. Por momentos fiquei sem palavras...com lágrimas nos olhos, nem sei explicar o que senti naquele momento, sei apenas que olhei à volta e vi um sorriso no rosto de cada pessoa enquanto olhavam para mim e senti-me feliz...feliz e orgulhosa do trabalho que tinha realizado.

F – Nota de campo, dia 20 de fevereiro de 2014

(durante a dinamização da atividade “Caixa das surpresas - «Um bocadinho de Inverno»”)

Enquanto contava a história “Um bocadinho de Inverno”, as crianças pareciam bastante envolvidas, contudo quando retirei a uma das imagens da “caixa das surpresas” e coloquei a questão: “como acham que o coelho se sentia?”, solicitando a sua participação, as crianças começaram a falar em simultâneo e a discutir, entre elas, sobre o assunto. Tenho vindo a reparar neste tipo de comportamentos e reações do grupo (o facto de se sobreporem uns aos outros quando falam, de não saberem aguardar pela sua vez, de não colocarem o dedo no ar para falar) e hoje, quando olhei para o grupo e percebi que, de repente, estavam todos a falar em simultâneo e a discutir as suas opiniões, senti que tinha de encontrar algumas estratégias para ajudar as crianças a

interiorizar algumas regras de convivência em grupo.

G – Nota de campo, dia 20 de abril de 2014

Durante uma conversa dinamizada pela educadora cooperante no tapete, após ser “contrariado”, o Gu.T. começou a chorar, gritando. Eu peguei nele ao colo e levei-o comigo para fora da sala, de modo a que a Educadora pudesse continuar a conversa com as crianças. Fora da sala, coloquei a criança entre mim e uma parede e coloquei-me de joelhos à sua frente, para ficar ao seu nível. Tentei conversar com ele, colocando algumas questões mas não me respondeu, olhando-me de lado. Então segurei na mão dele e coloquei-a no seu peito, perguntando: “estás a sentir o teu coração Gu.T.?”. Ele continuava sem me responder, mas olhou para mim, por isso peguei na mão dele e coloquei-a na minha barriga (na zona do diafragma) para ele sentir o movimento causado pela inspiração e expiração e de seguida coloquei-a novamente no seu peito. “Estás a sentir o teu coração?”, perguntei, e ele acenou com a cabeça respondendo que sim. Perguntei-lhe como estava o coração dele e ele respondeu-me: “Está muito depressa”. Disse-lhe que isso acontecia porque ele estava muito nervoso e pedi-lhe que respirasse fundo (exemplificando). Inicialmente fê-lo sem vontade aparente, mas repetiu comigo algumas vezes e eu tornei a perguntar como o estava o seu coração. Ele respondeu que estava “mais devagarinho” e eu disse-lhe: “Sabes o que isso quer dizer? Quer dizer que já não estás tão nervoso. Já estás mais calmo. Achas que já podemos voltar na sala e que te podes sentar ao pé dos amigos?”. Ele respondeu-me que sim e voltámos para a sala calmamente.

H – Nota de campo, dia 17 de março de 2014

Hoje, durante o recreio, o G. T. tirou os chapéus de alguns colegas, atirando-os para o chão. Cheguei perto dele e baixando-me, pedi-lhe que apanhasse o chapéu e o devolvesse à colega, mas não o quis fazer, tornando-se um pouco agressivo com os colegas que se encontravam por perto. De modo a evitar que os magoasse deixei-o libertar essa agressividade limitando-lhe o espaço entre mim e uma parede. Ele acalmou-se e eu sugeri que fossemos à sala para que ele se pudesse acalmar e para beber um pouco de água. Tenho refletido bastante sobre a minha ação nestas situações, pois tenho dúvidas relativamente à minha ação para com esta criança, por vezes tenho receio

de estar a reforçar as atitudes negativas que tem devido à atenção que lhe é dada nestes momentos.

I – Nota de campo, dia 15 de maio de 2014

Durante este tempo, foi necessário conter o Gu.T. pois este tinha mordido a um colega e, após este incidente, apresentava-se num estado nervoso e agressivo com os seus pares e com ele próprio, mordendo-se. Nesta situação senti-me impotente, pois a única coisa que consegui fazer foi impedir que ele continuasse a magoar-se, sendo que ele se tornou mais agressivo quando tentei acalmá-lo.

J – Nota de campo, dia 7 de maio de 2014

Hoje, quando a Educadora cooperante estava a ler uma história às crianças e teve de a interromper alguns segundos para receber um recado, o Gu.T. pontapeou três colegas, sem motivo aparente. Nesse momento, levantei-me, verifiquei se as crianças estavam bem e trouxe o Gu.T. para perto de mim, evitando que magoasse mais colegas. Quando a Educadora se apercebeu do sucedido pediu-me que levasse a criança para a sala do lado, para poder continuar a atividade. Perante este pedido eu segurei na mão do Gu. T. para me dirigir à sala do lado, no entanto ele deu apenas três passos e tirou os pés do chão, suspendendo-se no meu braço e gritando: “não quero, larga-me”, continuamente. A Educadora levantou-se e levou a criança, pedindo que eu desse continuidade à atividade.

K – Nota de campo, dia 13 de março de 2014

Antes da dinamização da atividade de grande grupo de hoje, as crianças estavam a fazer o desenho do dia (momento habitual da sua rotina diária) e eu dirigi-me calmamente às mesas sentei-me e conversei com as crianças, pedindo-lhes que arrumassem os materiais de desenho e que se sentassem no tapete. Embora tenha sido necessário redirecionar a atenção de algumas crianças, esta estratégia foi bastante eficaz. Normalmente peço em voz alta para começarem a arrumar e para se sentarem no tapete, mas algumas crianças apresentam alguma resistência em fazê-lo. Irei utilizar esta estratégia em outros momentos de modo a verificar a viabilidade da sua implementação.

L – Nota de campo, dia 6 de março de 2014

Após o lanche da manhã as crianças foram para o recreio exterior, 1/3 do grupo foi com a Educadora, enquanto o restante grupo terminava de vestir os casacos comigo e depois quando nos dirigíamos para o recreio sugeri que escolhessem uma música da nossa lista para cantarmos. O grupo reagiu muito bem e fomos a cantar em fila até ao recreio.

M – Nota de campo, dia 20 de fevereiro de 2014

Hoje, no período da manhã, aproveitei a ida à casa de banho para dividir o grupo em duas filas (uma com a auxiliar e outra comigo) e as crianças foram a cantar as canções “O sapo” e “O Papagaio Louro” (lista de canções da sala 4) e correu bastante bem, pois conseguiram formar e manter a fila até chegarmos à casa de banho, o que me deixou bastante feliz. Deste modo, penso que uma das estratégias que poderá ajudar na formação de filas, além da lista de canções, é a divisão do grupo em duas filas, sendo que o objetivo é, gradualmente, ir formando apenas uma fila.

N – Nota de campo, dia 12 de março de 2014

Hoje utilizei uma estratégia diferente para a formação da fila, pedi às crianças que formassem “um comboio com as mãos nos ombros do amigo da frente”. Correu bastante bem e penso que será uma estratégia a utilizar nesta fase inicial de formação de filas.

O – Nota de campo, dia 6 de março de 2014

No período da manhã, após uma atividade dinamizada pela Educadora, o grupo foi dividido em 3 grupos mais pequenos (7/8 crianças) e eu fui com dois dos grupos à casa de banho (separadamente). Quando nos dirigíamos para o momento de higienização pedi-lhes que fossemos em fila, uns atrás dos outros (de modo a reforçar a ideia) e correu bastante bem. Na minha opinião, o sucesso desta ida à casa de banho deve-se ao facto de serem poucas crianças, por este motivo, penso que poderá resultar como estratégia de iniciação à formação de filas organizadas.

P – Nota de campo, 6 de maio de 2014

Hoje as Educadoras do JI foram chamadas para uma reunião. Por este motivo, estive sozinha com o grupo no retorno do recreio e na higienização anterior ao almoço. Como estava responsável por todo o grupo, solicitei às crianças que formassem duas filas, lado a lado, e conduzi as duas até à casa de banho (dando mão ao primeiro elemento de cada uma das filas). Quando chegámos à porta da casa de banho pedi às crianças de uma das filas que se sentasse no banco (à porta da casa de banho) e às restantes para se manterem em fila à porta para eu as ir chamando. Esta estratégia teve um *feedback* bastante positivo, pois deste modo eu tinha visão sobre todo o grupo e evitou os conflitos existentes nestes momentos. Contudo, nem sempre é possível utilizá-la por motivos organizacionais.

Q- Nota de campo, dia 7 de março de 2014

Hoje, dinamizei uma atividade com pequenos grupos (três grupo de 3/4 crianças) e correu muito bem, as crianças pareciam estar bastante interessadas e envolvidas, sendo que algumas pediram para repetir a experiência. E além do interesse, demonstraram também prazer e admiração na mistura das tintas, salientando a sensação de frio e o facto de colocarem as mãos sobre a tinta sem se sujarem.

R – Nota de campo, dia 13 de março de 2014

Hoje experimentei ter uma pequena conversa com as crianças antes de começar a atividade, onde lhes expliquei que gostava muito que participassem nas atividades, mas que, como falavam sempre em simultâneo, não os conseguia ouvir. Pedi-lhes, por isso, que levantassem o dedo quando quisessem participar e expliquei que quando colocavam o dedo no ar não podia falar logo, tinham de esperar que lhes fosse dada a palavra, porque se todas as crianças o fizessem ao mesmo tempo eu não os conseguia ouvir. O grupo concordou comigo e ficou “combinado” que hoje ia ser diferente. Esta estratégia teve um *feedback* bastante positivo, pois foram poucas as vezes em que foi necessário redirecionar a atenção de algumas crianças (comparando com os dias anteriores).

S – Nota de campo, dia 22 de maio de 2014

Durante a atividade, o Ge.P. começou a chorar, dizendo que o Gu.T. lhe tinha dado um pontapé, chamei o Gu.T., mas ele não reagiu e continuou a ser agressivo com o colega, por este motivo, fui até perto dele, dei-lhe a mão e trouxe-o para junto de mim, impedindo que continuasse a magoar o colega. Segundos depois de nos sentarmos, ele deu-me dois pontapés... não estava à espera, e fiquei incrédula, sem reação.

T – Nota de campo, dia 17 de fevereiro de 2014

No período da manhã, na hora do lanche, uma das crianças estava inquieta, foi para baixo da mesa e começou a empurrar a cadeira. Já tinha observado e conversado com a Educadora relativamente a situações do mesmo género com aquela criança, por este motivo, decidi tentar redirecionar o seu interesse dando-lhe algo para fazer onde fosse ele o responsável (distribuir os leites pelos colegas). O que penso que correu bastante bem, pois a criança após distribuir os leites pelo grupo, sentou-se a comer calmamente.

U – Nota de campo, dia 11 e março de 2014

Quando regresssei da hora do almoço fomos buscar o grupo de crianças ao recreio. Uma das crianças vinha perturbada porque tinha batido numa colega e isolou-se num canto do corredor. Fui ao seu encontro, baixei-me, segurei-a pela cintura e conversei com ela, perguntando-lhe o que tinha e porque estava assim. A criança respondeu-me que não queria dizer nada, que não queria ir para a sala e que não queria aprender nada. Após uma longa conversa, ajudando-o a expressar oralmente aquilo que sentia, a criança manifestou vontade de regressar à sala. Penso que a utilização desta estratégia teve um *feedback* positivo e que, por este motivo, deverei continuar a utilizá-la para auxiliar a criança no seu retorno à calma.

V – Nota de campo, 23 de maio de 2014

Durante duas semanas, consecutivas, o Gu. T. irá faltar por motivos familiares e a sua ausência tem-se sentido bastante na sala de atividades. Sinto que o facto de esta criança exigir grande atenção por parte do adulto, envolvendo-se facilmente em conflitos,

provocando os colegas para chamar a atenção, resolvendo as suas frustrações com agressividade e interrompendo as atividades com alguma frequência, interfere bastante nas questões de gestão do grupo e no ambiente educativo.

O que é um livro? E como se faz?



Na terça-feira, fizemos uma teia para começar o nosso projeto sobre livros. Nesta teia pusemos aquilo que já sabíamos sobre os livros e sobre como se fazem.

Usámos duas cores, o verde para escrevermos o que sabíamos sobre livros e a azul escrevermos o que sabíamos sobre como se faz um livro.

Estamos ansiosos para descobrir se o que nós dissemos era razão (*realidade*). Vai ser divertido e giro, gostamos muito de fazer livros.

Jornalistas: G | P. E J | A.

Anexo 14 – Projeto “O que é um Livro? E como se faz? – Situação desencadeadora

Este projeto desencadeou-se através de uma ação diária das crianças que me despertou curiosidade. Todos os dias várias crianças se dirigiam a um dos adultos presentes na sala de atividades, com um conjunto de folhas na mão, dizendo: “Podes agrafar para eu fazer um livro?”.

A temática que envolve este projeto surgiu através da questão “Podes agrafar para eu fazer um livro?”, tal como supramencionado. Contudo, a génese do projeto foi a interrogação apresentada por uma criança durante a atividade em que eu trouxe um livro de elaboração própria, “Foste tu que fizeste esse livro? Como é que fizeste?”, foi a questão que a criança me colocou quando li o nome do autor e ela o reconheceu como meu. Esta atividade surgiu no meio dos vários momentos em que tentei proporcionar ao grupo o contacto com livros de diferentes formatos, encadernações e materiais, com o objetivo de verificar o seu interesse nesta temática. Após a atividade, supracitada, as crianças revelaram interesse e entusiasmo em “fazer livros”, contudo, quando questionadas sobre a definição de livro, as crianças apresentavam dificuldade em responder. Deste modo, concluímos que era necessário definir o que é um livro e pesquisar sobre como se faz, assim surgiu o nome deste projeto, “O que é um livro? E como se faz?”.

Anexo 15 - Grupos de trabalho e distribuição de tarefas

Grupos	Crianças	Pesquisar a respostas para as questões:
1	Gu.T.	<p>O que é um livro?</p> <p>Como é que os livros falam para nós?</p>
	M.M.	
	Ge.P.	
	M.B.	
	D.A.	
	J.C.	
2	A.S.	<p>Alguns livros são de madeira?</p> <p>Qual cola os livros fazem-se?</p>
	Dt.S.	
	Go.P.	
	M.G.	
	J.R.	
	M.C.	
3	D.G.	<p>Como é que as capas dos livros são feitas?</p> <p>Como é que se põe as folhas nos livros?</p>
	S.C.	
	J.A.	
	D.V.	
	Ro.G.	
	M.E.	
	C.M.	
4	D.M.	<p>Em qual fábrica os livros se fazem?</p> <p>Porque é que os livros têm buracos onde passam as coisas encaracoladas?</p>
	C.F.	
	R.M.	
	P.P.	
	Jo.G.	
	R.G.	

Fonte: Elaboração própria

Anexo 16 – Atividade de envolvimento das famílias – Creche



Comunicado aos Pais

Venho por este meio solicitar a vossa colaboração para uma atividade que irá ser realizada com os vossos(as) filhos(as) durante a próxima semana no âmbito da temática dos animais.

Em anexo está uma folha onde peço que coloquem uma adivinha sobre um animal à vossa escolha e que a ilustrem como vosso(a) filho(a). Estas adivinhas irão servir para a realização de uma atividade de aprofundamento relacionada com as características dos animais, que será realizada durante a semana de 27 a 31 de janeiro. Por este motivo, peço que a entrega das adivinhas seja feita até dia 27 de janeiro, segunda-feira.

Agradeço desde já a vossa colaboração,

A estagiária

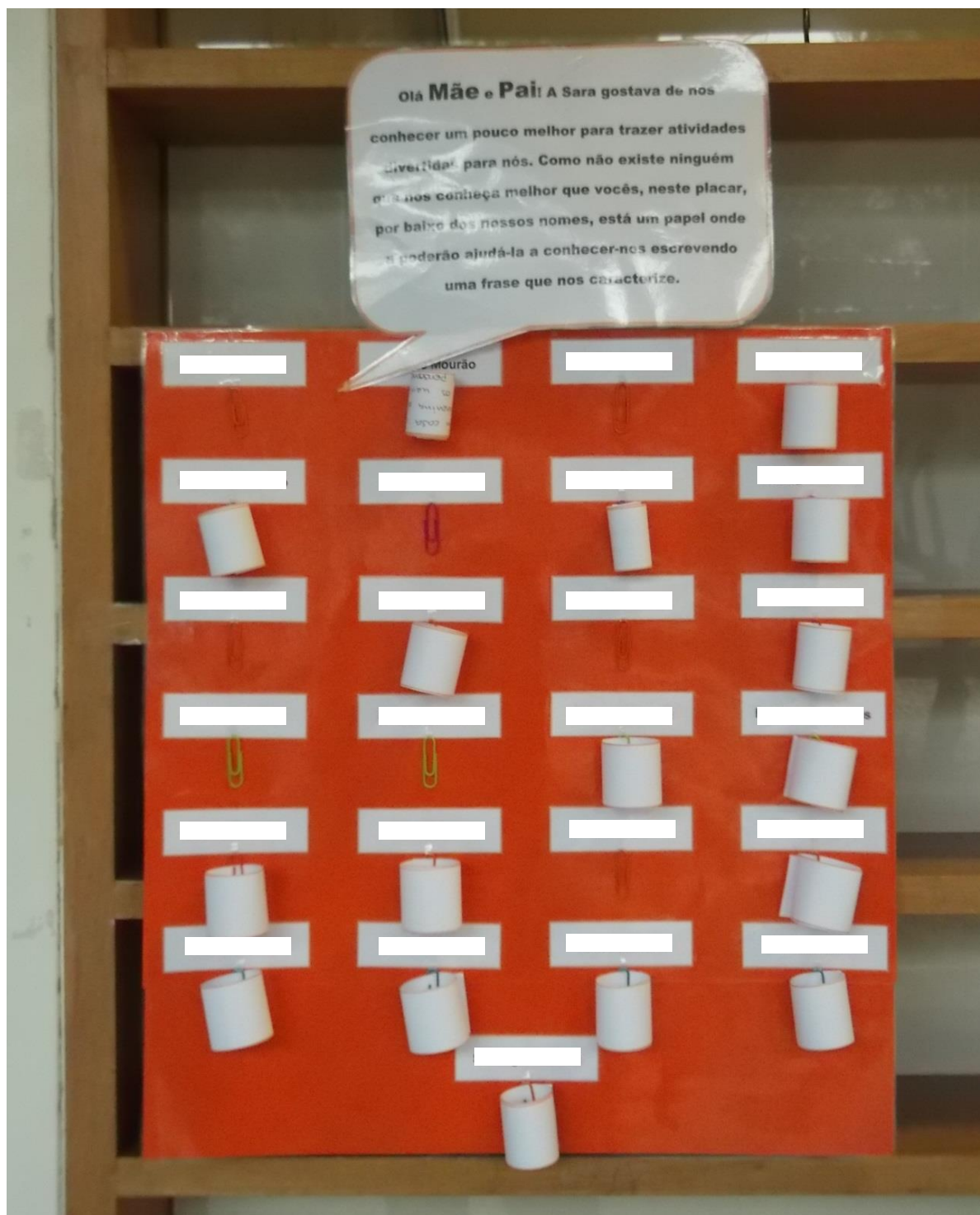




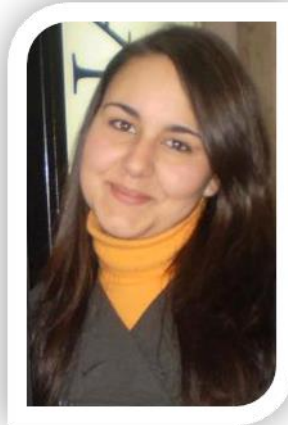
Animal: _____



Anexo 17 – Atividade inicial de envolvimento das famílias - JI



Anexo 18 – Comunicado de apresentação



Olá mãe e pai! Esta é a **Sara Raquel Rodrigues Leal de Sousa**, a estagiária que chegou esta semana à nossa sala.

A Sara estuda na Escola Superior de Educação de Lisboa, no Mestrado de Educação Pré-escolar, e vai ficar na nossa sala de dia 10 de fevereiro a 23 de maio de 2014. Durante estes meses fará parte da equipa da nossa sala e irá trazer muitas atividades.

Anexo 19 – Opiniões de algumas famílias

Deixe-nos a sua opinião sobre o nosso projeto:

Achamos este projeto
muito didático e interessante.
Permitiu que o []
aprendesse a ler mais
respeito pelos livros e a
desenvolver o gosto pelos
mesmos.

Para nós isso é muito
importante pois aprender a
ler, como a ler hábitos
de leitura é uma boa
base para a educação
a adquirir futuramente.

Obrigada à Sra por todo
o empenho e dedicação e
que tenha um futuro
brilhante

Beijinhos

Obrigado pela sua presença!

Deixe-nos a sua opinião sobre o nosso projeto:

Da minha opinião este projeto é muito interessante pois, rediga e importância de leitura e estimula o interesse das crianças nos se por desenvolverem interesse em ler livros, mas também em como se fazem e tudo o que está relacionado é seu valor.

Obrigamos a fazer um livro, exercícios e educar os e trazer uma participação ativa no mundo da leitura.

Agradeço o projeto. obrigado
Sou pelo seu esforço nos só a este projeto, sou, profissionais, mas também ao seu amor, carinho, em toda a dedicação que deu a estes crianças.

Passo a dizer que o meu a admira muito e soute muito de si

Obrigado pela sua presença!

Anexo 20 – Comunicado de envolvimento das famílias

Trabalho de Pesquisa – O que é um livro? E como se faz?

Mãe e pai, nós estamos a fazer um projeto relacionado com os livros. Para nos ajudarem a responder a algumas questões do nosso projeto, gostávamos que nos ajudassem a pesquisar na *internet* o significado da palavra livro.

Livro: _____

Trabalho de Pesquisa – O que é um livro? E como se faz?

Mãe e pai, nós estamos a fazer um projeto relacionado com os livros. Para nos ajudarem a responder a algumas questões do nosso projeto, gostávamos que nos ajudassem a pesquisar na *internet* algumas formas de fazer a capa de um livro.

Resposta: _____

Trabalho de Pesquisa – O que é um livro? E como se faz?

Mãe e pai, nós estamos a fazer um projeto relacionado com os livros. Para nos ajudarem a responder a algumas questões do nosso projeto, gostávamos que nos ajudassem a pesquisar na *internet* qual a cola que podemos usar para fazer livros na nossa sala.

Resposta: _____

Trabalho de Pesquisa – O que é um livro? E como se faz?

Mãe e pai, nós estamos a fazer um projeto relacionado com os livros. Para nos ajudarem a responder a algumas questões do nosso projeto, gostávamos que nos ajudassem a pesquisar na *internet* formas de colocar as folhas nos livros.

Resposta: _____

Anexo 21 – Convite para as famílias



Olá Famílias, vimos, por este meio, convidar-vos a estar presentes na nossa festa de final de ano que se realizará no dia 27 de maio às 14 horas, na sala 4. Nesta festa iremos apresentar o projeto ***“O que é um livro? E como se faz?”*** e outros trabalhos realizados ao longo deste ano letivo.

Esta festa irá marcar também o final do ano letivo e o fim de um ciclo para muitos de nós. Por este motivo, queremos partilhar convosco um pouco daquilo que foi feito na nossa sala e pedir-vos que venham ajudar-nos a tomar este dia num dia diferente e especial.

Grupo de crianças da sala 4
Educadora Luísa Baptista
Estagiária Sara Sousa

20 de maio de 2014

