



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**GESTÃO E CONTROLO DE GRUPO
O Momento de Grande Grupo**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**MAGDA CRISTINA BRITO GONÇALVES
JULHO 2015**



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

GESTÃO E CONTROLO DE GRUPO
O Momento de Grande Grupo

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de Manuela Rosa

MAGDA CRISTINA BRITO GONÇALVES
JULHO 2015

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo este percurso contei com o apoio de diversas pessoas e, por isso, merecem um agradecimento especial.

Em primeiro lugar, às minhas orientadoras Marina Fuertes e Manuela Duarte Rosa por toda a disponibilidade, pelo apoio, pela segurança e por toda a tranquilidade que foram transmitindo ao longo destes meses.

Em seguida, a todas as crianças dos dois locais de estágio com quem tive o privilégio de aprender e de poder crescer enquanto futura educadora.

Em terceiro lugar, à educadora cooperante de creche pela disponibilidade e pelos conselhos, bem como à auxiliar de ação educativa e restante equipa.

Um obrigada também à educadora cooperante de Jardim de Infância, pela disponibilidade, pelos conselhos, pela ajuda, pela partilha de experiências, bem como à auxiliar de ação educativa e restante equipa.

Agradeço também às minhas amigas, Inês Rosário, Diana Nunes, Petra Pereira e Carolina Mendonça pela amizade, pelo carinho, por todo o apoio, por estarem sempre disponíveis para mim e por estarem comigo nesta caminhada.

E por fim, mas não menos importante, à minha família, que sempre me apoiou, que sempre esteve disponível, que me acompanhou neste percurso e que tornou este sonho possível, um muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório retrata uma lógica de investigação ação acerca da problemática surgida no contexto de jardim de infância: A Gestão e o controlo de grupo – O momento de grande grupo.

O tema, tal como disse, surgiu no contexto de jardim de infância, contudo, é bastante comum para os profissionais que lidam com crianças no seu dia-a-dia e, por isso, surgiu o interesse por saber mais sobre ele, pensando já num futuro como profissional de educação de infância.

Tal como se pode ler no documento, foi realizada uma investigação sobre os comportamentos das crianças em atividades de grande grupo e, para tal foram utilizados alguns instrumentos que permitiram dar algumas respostas à mesma, como notas de campo, conversas informais e observação direta.

Neste relatório serão ainda apresentadas algumas estratégias que foram implementadas ao longo das doze semanas de prática, bem como que papel tem o educador durante os momentos de grande grupo.

Conclui-se com esta investigação que, os comportamentos dependem de diversos fatores, no entanto, perante as estratégias implementadas, um deles poderá ser o tipo de atividades e/ou a forma como as crianças se sentam no tapete.

Palavras-chave: Gestão, controlo, crianças, comportamento, momento de grande grupo

ABSTRACT

This report consists na action research logic about the problems arising in a kindergarten context: The management and control group – the time of the great group.

The theme, as I said, arised in a kindergarten context, however, it's common for the professional who deal daily with kids and, for that reason I became interested in knowing more about it, already thinking in a future as a childhood education professional.

As can be read in the document, an investigation was made about the children's behaviors in large group activities and, for that we used some instruments that allow to

give some answers to the same, as field notes, informal conversations and direct observation.

In this report will also be presented some strategies that have been implemented over the twelve weeks of practice as well as the role that the educator has during times of large group.

It concludes with this research that behaviors depend on several factors, although, before the implemented strategies, one of them may be the kind of activities and / or how the children sit on the carpet.

Keywords: management, control, children, behavior, large group moment

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO	2
1.1. Meio onde está inserido o contexto	2
1.2. Contexto socioeducativo	2
1.3. Equipa educativa	3
1.4. Família das crianças	4
1.5. Grupo de crianças	5
1.6. Análise reflexiva.....	6
2. METODOLOGIA	13
2.1. Roteiro Metodológico.....	13
2.2. Roteiro ético	14
3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	16
4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	19
Definição de momentos de grande grupo	19
Disciplina e autorregulação	22
Caracterização dos momentos de grande grupo vivenciados ao longo da prática.....	23
Estratégias implementadas.....	25
Papel do educador durante os momentos de grande grupo	31
Importância do trabalho de equipa para a investigação	33
5. CONCLUSÃO	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
ANEXOS	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Organograma dos órgãos de creche.....	41
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos gerais de creche e JI.....	6
Quadro 2: Intencionalidades educativas de creche e de JI.....	7
Quadro 3: Finalidades educativas das educadoras de creche e de JI.....	8
Quadro 4: Princípios Orientadores de creche e de JI.....	8
Quadro 5: Lotação das salas existentes da valência da creche.....	42
Quadro 6: Lotação das salas existentes.....	44
Quadro 7: Profissão dos progenitores e agregado familiar.....	45
Quadro 8: Idades compreendidas do pai e da mãe de cada criança.....	47
Quadro 9: Habilitações do pai e da mãe de cada criança.....	47
Quadro 10: Género e data de nascimento das crianças.....	48
Quadro 11: Nome, género e data de nascimento das crianças.....	49
Quadro 12: Rotina do grupo de crianças de creche.....	50
Quadro 13: Rotina do grupo de crianças.....	51

ÍNDICE DE ANEXOS¹

Anexo A: Portefólio de creche	
Anexo B: Portefólio de jardim de infância	
Anexo C: Organograma dos órgãos de creche	41
Anexo D: Lotação das salas existentes em creche	42
Anexo E: Escolas pertencentes ao agrupamento de jardim de infância	43
Anexo F: Lotação das salas existentes no jardim de infância	44
Anexo G: Dados relativos aos progenitores das crianças de creche	46
Anexo H: Dados relativos aos progenitores das crianças de jardim de infância	47
Anexo I: Dados relativos ao grupo de crianças de Creche	48
Anexo J: Dados relativos ao grupo de crianças de Jardim de Infância	49
Anexo K: Rotina semanal de creche	50
Anexo L: Rotina semanal de Jardim de Infância	51

¹ Os Anexos A e B estão no CD em anexo.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

JI- Jardim de Infância

PE- Projeto Educativo

PCS- Projeto Curricular de Sala

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEP- Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

Findo um período de intervenção em creche e Jardim de infância é importante refletir sobre as situações vivenciadas, inclusive sobre a problemática que surgiu sobre a Gestão e o controlo de grupo – O momento de grande grupo.

Assim, este relatório tem como objetivo apresentar de forma sustentada e refletida a problemática acima referida.

Ao longo da prática, mais especificamente, em contexto de Jardim de infância, a gestão e o controlo de grupo em momentos de grande grupo, foi algo que me veio a preocupar, por sentir que, por vezes, perdia um pouco o controlo do grupo nestas situações. Sendo esta a problemática com que me deparei, levou-me a refletir e surgiram-me algumas questões: Como gerir e controlar um grupo em momentos de grande grupo? Que estratégias poderiam ser implementadas nestes momentos? Como motivar as crianças nas atividades/momentos de grande grupo? Que fatores influenciam os comportamentos das crianças em momentos de grande grupo?

Para poder dar respostas a estas questões que foram surgindo, foi realizada uma investigação e foram sendo recolhidos vários instrumentos ao longo da prática, que vão ser apresentados neste documento.

O presente relatório encontra-se organizado em 4 secções: na secção 1, será apresentada uma caracterização reflexiva acerca dos contextos socioeducativos onde decorreram as intervenções, portanto, de Creche e Jardim de Infância. Neste ponto serão caracterizadas não só as instituições, como as equipas educativas, as famílias das crianças, o grupo de crianças, os espaços e será realizada uma análise reflexiva das intencionalidades e finalidades educativas, bem como dos princípios orientadores; na secção 2, será referida a metodologia utilizada durante a investigação, referindo o roteiro metodológico e ético que esteve subjacente à mesma; na secção 3, será apresentada a análise reflexiva da intervenção, em que serão identificadas as minhas intenções para a ação pedagógica; por último, na secção 4, será apresentada de forma reflexiva e fundamentada a problemática, no que diz respeito aos momentos de grande grupo, à disciplina, às estratégias implementadas, ao papel do educador na gestão destes momentos e à importância do trabalho de equipa num trabalho de investigação. Por fim serão apresentadas as considerações finais, nas quais irei refletir sobre o impacto da minha intervenção e sobre a construção da minha identidade profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO²

1.1. Meio onde está inserido o contexto

A instituição de creche onde decorreu a intervenção localiza-se no distrito de Lisboa, mais especificamente em Paço de Arcos, concelho de Oeiras. A sua localização foi estrategicamente pensada, pois encontra-se numa zona de residencial, comercial, empresarial e de serviços cujo desenvolvimento continua a aumentar.

O Jardim de Infância (JI) onde decorreram as doze semanas de intervenção encontra-se situado no Concelho de Oeiras, em Algés.

Tendo em conta a localização de ambos os contextos, eram zonas que poderiam ser visitadas pelas crianças, inclusivé no JI, houve alguns passeios à comunidade, como é exemplo, a padaria de um hipermercado, a biblioteca e um museu.

1.2. Contexto socioeducativo

Gestão e Organização dos Estabelecimentos

A organização educativa da creche é privada , sendo a sua gestão garantida por uma direção. (ver anexo C)

A instituição tem uma oferta educativa ao nível da Creche tendo 6 salas disponíveis (ver anexo D), Pré-Escolar e Estudo Acompanhado, integraram o 1.º Ciclo do Ensino Básico e completaram os seus serviços com a abertura do 2.º Ciclo do Ensino Básico (apenas 5.º ano), em 2012.

As instalações da instituição onde decorreu o estágio em creche foram construídas de raiz. Assim, foi construído um edifício com muita luz natural, de espaços amplos onde as crianças podem estar em segurança, tendo o controlo eletrónico de todo o edifício.

O edifício encontra-se dividido em três pisos e a comunicação entre eles pode ser feita quer por elevador quer por escadas interiores. A creche localiza-se no piso um. Ainda neste piso havia um espaço polivalente usufruído pelas várias salas,

² Informações retiradas dos Projetos Educativos (PE) e dos Planos Curriculares de Sala (PCS).

algumas vezes, ao mesmo tempo, o que permitia que as crianças criassem relações com outras crianças, de diferentes faixas etárias.

No que diz respeito aos espaços exteriores estes permitem que cada valência os frequente separadamente.

Quanto ao contexto socioeducativo do JI, tal como foi já referido, este faz parte de um Agrupamento de Escolas. É um agrupamento vertical que dá resposta desde o JI até ao ensino secundário. (ver anexo E)

Quanto à organização da instituição do JI, esta segue a legislação em vigor.

O JI era de um piso e era constituído por uma sala de acolhimento, por 4 salas de atividades (ver anexo F), pelo refeitório, pela cozinha, por uma sala para as educadoras e outra para as assistentes operacionais e um espaço exterior que rodeia todo o edifício com equipamentos, como escorregas, cavalos de molas e estruturas de trepar.

1.3. Equipa educativa

Quanto à equipa educativa de creche, esta é constituída por cerca de 11 profissionais, sendo 5 educadoras e 6 auxiliares de ação educativa. Por observação direta, é notória a boa relação entre todos os adultos, inclusivé, com a equipa das restantes valências, o que confere à instituição um bom ambiente tanto para quem lá trabalha, como para quem confia os seus filhos à mesma.

Além de todos os colaboradores que fazem parte da equipa houve a necessidade de subcontratar alguns profissionais especializados que complementam o trabalho realizado na instituição, como por exemplo, professores de áreas específicas (Educação Física, Línguas, Música, Informática, Dança, Artes Marciais, entre outras), psicólogos e do terapeutas da fala e ainda de serviços como os transportes, a higiene e limpeza, contabilidade, entre outros.

Na sala dos Exploradores, a equipa que é responsável pelo grupo de crianças é constituída por dois profissionais, a educadora e a assistente operacional.

Apesar de ser o primeiro ano em que as duas trabalham juntas, por observação direta, constata-se que existe cooperação entre ambas, sendo possível observar-se a constante troca de informações acerca do grupo de forma a ficarem ambas ao corrente do que aconteceu na sua ausência, havendo continuidade e consistência na ação educativa com as crianças, permitindo às mesmas que se sintam seguras.

Relativamente ao JI, este é constituído por cerca de 14 profissionais, sendo 4 educadoras de infância, 4 auxiliares de ação educativa, 4 adultos responsáveis pelas crianças durante o período não letivo, uma cozinheira e uma assistente de cozinha. Para além destas profissionais permanentes, a instituição conta também com os serviços de uma terapeuta da fala, de uma profissional de necessidades educativas especiais e de uma professora externa que leciona os momentos de motricidade, contratada pelo agrupamento, sendo que todas as crianças têm acesso a estes.

Relativamente à equipa educativa do JI, em conversas informais com a educadora e por observação direta, existe um clima de proximidade entre todos os profissionais. Para além disso, existem diversas reuniões, que possibilitam o estabelecimento de relações com coordenadores, educadores e outros profissionais, tanto ao nível do JI, como do agrupamento.

Quanto à equipa educativa da sala, esta conta com dois adultos, uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Como pude observar, existe uma boa relação entre ambas, havendo diálogo constante sobre o trabalho com as crianças. Por observação direta, constata-se também que esta dinâmica possibilita às crianças um bom ambiente em sala, havendo um clima de confiança.

Tendo em conta o que foi caracterizado em ambos os contextos tentei cooperar com as equipas e estar aberta às sugestões por parte das mesmas.

1.4. Família das crianças

Para caracterizar as famílias das crianças dos dois contextos foram analisados os seguintes dados: as profissões, o número de pessoas que constituem o agregado familiar e a participação nos contextos.

Na creche a partir da análise dos dados (ver anexo G), relativamente à idade dos pais, não obtive dados sobre as mesmas. Quanto às profissões dos pais, pude constatar que 71% se encontra no setor terciário. Quanto ao agregado familiar do grupo, é maioritariamente de 3 ou 4 elementos, sendo que três das crianças têm dois agregados familiares, pelo que, na tabela, foi considerado o agregado familiar em que habitam a maior parte do tempo. Quanto à participação das famílias no contexto, a instituição promove por si só o envolvimento das famílias, pois “são sempre bem-vindas quando quiserem participar em uma ou mais atividades do Projeto Curricular de Sala ou mesmo, propondo, elas próprias atividades,” (Projeto Educativo, 2014/19, p. 24). Assim, ao longo

da minha prática irei continuar o trabalho da instituição promovendo a participação das famílias em algumas atividades.

No JI, tendo em conta os dados analisados (ver anexo H), pude constatar, que cerca de 56% dos pais e das mães têm a idade compreendida entre os 30 e os 40 anos, possuindo também 56% o grau de licenciatura. Relativamente às profissões dos pais e das mães não obtive dados sobre as mesmas. Quanto ao agregado familiar das crianças, é maioritariamente de 4 elementos, sendo que fazem parte dele, em geral, os pais, as mães, as próprias crianças e irmãos ou irmãs. No que diz respeito à participação das famílias nas atividades, tal como a educadora afirmou, são famílias bastante participativas o que permite envolvê-las em diversas atividades, pelo menos uma vez por mês.

Tendo por base o que as educadoras afirmaram em conversas informais, tentei promover da mesma forma a participação dos pais, levando-as a participar em algumas atividades.

1.5. Grupo de crianças

Para caracterizar o grupo de crianças de ambos os contextos foram analisados os seguintes dados: idades, percurso institucional, desenvolvimento, interações entre pares e interesses.

O grupo de crianças da sala dos Exploradores é constituído por 14 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. (ver anexo I)

Relativamente ao percurso institucional, 11 crianças já frequentaram a creche desta instituição desde o ano anterior. Das 14 crianças, três delas ingressaram pela primeira vez nesta instituição, sendo que uma destas três transitou de outra instituição e veio a fazer parte deste grupo no mês de janeiro de 2015.

Tal como é afirmado no PCS (Projeto curricular de sala), relativamente ao desenvolvimento "as crianças apresentam um bom desenvolvimento global, dentro dos parâmetros da sua faixa etária. Não existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE)." (Necessidades Educativas especiais) (PCS, 2014/15, p.9). Quanto às interações entre pares, tal como pude observar, as crianças demonstram afeto e preocupação pelas outras perante um momento de choro, por exemplo, dando uma festa à outra criança. No que diz respeito aos interesses do grupo, estes são sobretudo, por jogos de construção com legos e por exploração de imagens. Para além disso, as

crianças encontram-se agora a explorar o jogo simbólico. Tendo por base os interesses das crianças, as atividades que irão ser realizadas terão isso em conta, de forma a levar as crianças a uma maior motivação pelas mesmas.

Quanto ao grupo de crianças de JI em que decorreu a intervenção, este é constituído por 24 crianças, entre os 4 e os 5 anos. (ver anexo J)

O grupo ingressou pela primeira vez neste JI neste ano letivo de 2014/2015, contudo a maioria das crianças já frequentou outra instituição anteriormente, o que facilitou a interiorização de regras do funcionamento destas instituições. Quanto ao desenvolvimento global das crianças não obtive dados que me permitissem fazer a análise. Tal como é afirmado no Projeto Curricular de sala (2014/2015) é um grupo em que não existem grandes problemáticas a nível de comportamento, à exceção do Leão que começou a demonstrar alguns comportamentos agressivos e instáveis e, por isso, é uma criança para a qual foram pensadas algumas estratégias durante as atividades em grande grupo, principalmente.

Tendo por base as informações recolhidas no PCS e por observação direta constata-se que as áreas de maior interesse das crianças são a casa, onde exploram o jogo faz de conta, os desenhos, a construção e os jogos de mesa, trabalhando a emergência do ensino da matemática.

Assim sendo, as atividades que irão ser realizadas com o grupo terão em conta os seus interesses, no entanto, aquilo que as crianças não demonstram tanto interesse também será trabalhado, de forma a estimulá-las.

1.6. Análise reflexiva

Objetivos Gerais, Intencionalidades e Finalidades Educativas

Quadro 1: Objetivos gerais de creche e JI

Objetivos	Creche	JI
	Oferecer condições necessárias aos alunos para desenvolverem todos os aspetos da sua personalidade	Que os alunos aprendam a ser, a conviver, a trabalhar e a valorizar a diversidade
	Oferecer aos pais e encarregados de educação um serviço de qualidade que lhes possa facilitar, em tudo o	Estimular a autonomia

	que lhes seja possível, o seu dia-a-dia	
	Oferecer à Comunidade Escolar, um ambiente de trabalho motivador e de entreaajuda	Estimular a aquisição de estratégias inovadoras para explorar, descobrir e resolver problemas
		Incutir a aprendizagem em continuidade como fator de autorrealização e valorização individuais
		Garantir a igualdade de oportunidades
		Prevenir atitudes antissociais agressivas

Fonte: Retirado dos PE's

Tendo por base alguns dos objetivos definidos pelas instituições, irei tê-los em conta também nas minhas intenções durante a prática, como por exemplo, a estimulação da autonomia ou a promoção da igualdade de oportunidades a todas as crianças.

Quadro 2: Intencionalidades educativas de creche e de JI

Intencionalidades educativas	Creche	JI
	Proporcionar às crianças condições necessárias para o seu desenvolvimento global ao nível da sua personalidade	Proporcionar às crianças condições necessárias para o desenvolvimento global do ser humano, promovendo a cidadania e a responsabilidade
	Proporcionar às famílias um serviço de qualidade, facilitando-lhes sempre o seu dia-a-dia	Promoção de saberes
	Proporcionar à comunidade escolar um ambiente motivador	Promover o envolvimento de toda a comunidade educativa na formação global do indivíduo

Fonte: Retirado dos PE's

Quadro 3: Finalidades educativas das educadoras de creche e de JI

Finalidades educativas das educadoras	Creche	JI
	Promover aprendizagens de forma a que as crianças conheçam o seu corpo	Proporcionar à criança um espaço de interação com o outro
	Estimular a autonomia	Favorecer a interiorização de regras de conduta social e de funcionamento
	Estimular a aquisição de hábitos de saúde, higiene e alimentação	Incentivar a autonomia do grupo e de cada criança
	Promover a descoberta e a exploração, por parte das crianças, de objetos do seu meio,	Fomentar a cooperação e inter ajuda
	Promover a participação das crianças nos grupo com que interajam	Promover o respeito e compreensão pelos outros
	Promover aprendizagens sobre o uso da linguagem oral e gestual como forma de comunicar	Criar um ambiente favorável para as aprendizagens
		Possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico e a partilha de opiniões

Fonte: Retirado dos PCS's

Princípios Orientadores

Quadro 4: Princípios Orientadores de creche e de JI

Princípios Orientadores	Creche	JI
--------------------------------	---------------	-----------

	Criar uma relação afetiva com as crianças	Princípio do saber
	Promover de diálogo	Princípio da responsabilidade
	Entender a criança atendendo às suas solicitações é outro dos princípios	Princípio da autorregulação
	Promover um ambiente educativo calmo e afetivo	
	Fortalecer relações com as famílias	

Fonte: Retirado dos PE's

Espaços Físicos, materiais

O espaço físico em que as crianças permanecem é de extrema importância e deve ser um lugar concebido “de modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa.” (Post e Hohmann,2003, p. 100).

Assim sendo, o grupo de crianças de creche dispunha de uma sala de atividades. Para além deste espaço, dispunham ainda de uma casa-de-banho, do espaço exterior, de uma sala polivalente e do refeitório, estes quatro últimos, comuns a outras salas. O recreio exterior, com acesso pela sala polivalente, é coberto em determinadas zonas e contempla vários equipamentos que permitem às crianças criar diversas brincadeiras e explorações.

Relativamente à sala de atividades, local onde o grupo permanece a maior parte do tempo, esta é constituída por materiais adequados à faixa etária das crianças. Quanto à sua composição, a sala contempla móveis de arrumação dispostos de forma a proporcionar uma maior mobilidade das crianças. Para além disso, está dividida em quatro áreas:

- a área do tapete, também chamada de área de reunião ou de construção, destina-se não só às atividades de acolhimento, aos diálogos, como também à exploração de livros e de construções;

- a área do faz de conta, lugar em que as crianças experimentam o jogo simbólico com bonecos e brinquedos de cozinha;
- a área da garagem, composta por um tapete com estradas e caminhos desenhados, em que as crianças podem brincar com os carros simulando uma viagem de carro pelas estradas, trabalhando na construção do sentido de orientação espacial;
- a área de trabalho, também destinada aos jogos de mesa, é uma área em que as crianças realizam os trabalhos de expressão plástica e os jogos de mesa, como puzzles e jogos de encaixe, que permitem às crianças uma iniciação à matemática.

Para além destas áreas existia ainda um móvel com alguns livros de imagens, contribuindo para que as crianças aumentassem o seu léxico por associação das palavras às imagens.

A sala de atividades dispõe ainda de um local destinado à exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Para além disso, nesse mesmo local está fixado o mapa do tempo, marcado por uma criança em cada dia, permitindo às crianças obter a noção dos diferentes estados meteorológicos, associando-os às diferentes estações do ano, e uma cartolina, onde são colocadas imagens correspondentes ao tema a ser trabalho durante determinada(s) semana(s). Ainda na sala, existe um quadro afixado tanto com os aniversários das crianças, como também da educadora e da auxiliar de ação educativa.

No JI, a maior parte do tempo, o grupo permanecia na Sala de atividades, organizada por diversas áreas. Para além deste espaço, as crianças dispunham de uma casa-de-banho, comum a outra sala, com sanitários e lavatórios em número suficiente para as crianças e o refeitório. Outro dos espaços frequentados pelas crianças era o espaço exterior.

Relativamente, à sala de atividades, local onde as crianças permaneciam durante o horário letivo, esta estava dividida em nove áreas:

- área do quadro interativo, era utilizada pelas crianças para realizarem desenhos através da plataforma disponível para tal;
- área dos desenhos que permitia às crianças darem asas à sua criatividade através da expressão plástica.

- área do computador, à semelhança com a área do quadro interativo permitia às crianças a exploração de meios informáticos.
- área da biblioteca, esta continha uma estante com alguns livros que a educadora ia trocando consoante os temas que se abordavam na sala.
- área dos jogos de mesa era o local onde as crianças podiam fazer puzzles ou outros jogos de encaixe, trabalhando de forma lúdica a iniciação à matemática.
- área da casa, as crianças poderiam experimentar situações do quotidiano, trabalhando a expressão dramática de forma lúdica, esta continha diversos materiais semelhantes aos de casa, como pequenos móveis, uma cozinha com vários utensílios.
- área de construção, era composta pelo tapete e pelos legos e blocos de madeira.
- área da pintura e a área de moldagem, que permitiam trabalhar também a expressão plástica.

Relativamente aos materiais, tanto no contexto de Creche e de JI, encontram-se arrumados em armários. Também etiquetadas estão todas as áreas, bem como as caixas e as prateleiras de cada uma delas, como por exemplo, as caixas dos animais em creche, que contém uma fotografia dos animais e as prateleiras com jogos de encaixe, etiquetadas com a fotografia dos mesmos. Este tipo de organização não só “facilita a proposta de atividades por parte do educador, (...) [como] promove a escolha da criança.” (Formosinho, 2013, p.85). Para além disso, permitia trabalhar a emergência da leitura e da escrita e também a autonomia das crianças.

Tempo/Rotinas

Tal como é referido no PCS de creche, a rotina diária (ver anexo K) deve ser respeitada, pois é a partir dela que as crianças vão começando a adquirir a noção do tempo. Sempre que, por qualquer motivo, a rotina sofra alterações é fundamental informar a criança, pois é ela que lhe dá segurança “ e que a leva a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a.” (Cordeiro,2012, cit. Moufarda, 2014, p. 22)

Como se observa no anexo referido acima, existem cinco momentos mais marcantes ao longo do dia. Nesta instituição, para algumas crianças, o dia começa por volta das 7h30, em que é feito o acolhimento, numa sala polivalente destinada a acolher

as crianças durante a parte da manhã e em alguns momentos de transição e à tarde. Nestas alturas, as crianças podem brincar sob a supervisão do educador, que as recebe. Já perto das 10h, as crianças vão para a sala, onde dão início às atividades, realizadas com todo o grupo, como a canção do bom dia e a marcação dos quadros de tempo e presenças. Algumas das atividades da manhã poderão ser orientadas pela educadora ou livres, consoante o que foi planificado por ela naquele dia. Tanto nas atividades orientadas, como nas atividades livres, cabe ao educador observar e estar atento às descobertas das crianças e disponível na resolução de conflitos que possam surgir. Depois destes momentos, é fundamental o papel do educador para sensibilizar as crianças para a arrumação da sala.

O momento da refeição, para além de ser o momento de alimentação é também um momento de aprendizagens e de regras, tais como a utilização dos talheres e da postura corporal e cabe não só ao educador auxiliar as crianças neste momento como sensibilizá-las para as regras a ter em conta no momento de refeição.

Os momentos de **higiene** estão presentes em diversas partes do dia, ainda para mais, nesta fase em que as crianças se encontram na aprendizagem do controlo dos esfínteres.

Relativamente ao momento de **repouso**, é um tempo essencial, pois é aqui que as crianças vão obter o descanso necessário para o seu crescimento e desenvolvimento. Neste momento, é também importante que haja um ambiente calmo e, para tal, a educadora opta por colocar música ambiente. Para além disso, aconchega as crianças, dando às que necessitarem, elementos com os quais gostem de dormir, como as chuchas.

“Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação; 1997, p.40).

Na instituição de JI, a rotina (ver anexo L) era semelhante a todas as salas. Assim sendo, variava apenas no dia do momento de motricidade.

As crianças iniciavam o dia com o acolhimento, aqui, permaneciam na sala destinada às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), organizada pelas diferentes áreas. Depois seguiam para a sala, onde decorriam as atividades orientadas pela educadora ou atividades livres. Posto isto, seguia-se o momento de refeição, de seguida, voltavam à sala, para as atividades. Por fim, o momento de refeição da tarde e ficavam à responsabilidade das profissionais das AAAF.

Tal como já referi acima, é importante a organização do tempo para todos os profissionais da sala. Isto permite “à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.” (Hohmann&Weikart, 1995, p.224). Para além disso, permite ao grupo anteceder o que irá acontecer, percebendo que existem diversos momentos distintos ao longo do dia, pois trata-se de “uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares”. (Hohmann&Weikart, 1995, p.224).

2. METODOLOGIA

2.1. Roteiro Metodológico

Durante a intervenção em prática educativa foi desenvolvida uma investigação sobre a prática numa lógica de investigação ação acerca de uma problemática surgida no contexto de pré-escolar, sobre a gestão e o controlo de grupo em momentos de grande grupo. Este tema surgiu, pois desde o início da intervenção em JI que senti alguma dificuldade em gerir e controlar o grupo, nos momentos de grande grupo.

Quanto à **natureza e ao método da investigação**, tal como referi, esta é uma lógica de investigação ação sobre a nossa própria prática e classifica-se como sendo qualitativa, uma vez que, se pretende chegar à “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores.” (Hortas, et. al, 2014, p.13). Para esta mesma investigação, a amostra foi todo o grupo de crianças, isto porque os comportamentos disruptivos das crianças ocorrem quando estas estão em grande grupo.

“os métodos e técnicas de recolha de informação obedecem a um conjunto de pressupostos que existem com o objectivo de conferir credibilidade ao trabalho desenvolvido.” (Hortas, et. al, 2014, p.12). Posto isto, recorri a várias **técnicas de recolha de dados, qualitativas**: consulta documental, as observações diretas, notas de campo e as reflexões diárias e semanais, bem como os comentários e encontros com o orientador cooperante.

Relativamente à consulta documental, esta técnica “constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa – seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema.” (Hortas, et. al, 2014, p.15). Assim, irei recorrer ao projeto curricular de sala, de forma a extrair informações acerca do grupo de crianças que permitam ajudar na sua caracterização e a literatura especializada sobre o tema da problemática, que irá ajudar a comparar e a consolidar a informação já obtida sobre o mesmo, bem como do projeto educativo da instituição.

Quanto à observação realizada ao longo do estágio, esta foi participante na medida em que “permitiu cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc.” (Tomás, 2011, pp. 148-149). Durante o período de observação, fui sempre interagindo com as crianças e, por isso, foi também a partir dessa interação que pude extrair algumas informações. Para além disso, as notas de campo daí retiradas, permitirão acrescentar dados sobre a investigação, bem como as reflexões que foram feitas ao longo da intervenção e as conversas informais com a educadora.

Quanto à análise de dados, será feita tendo em conta as notas de campo retiradas ao longo do estágio, bem como todas as outras técnicas e instrumentos utilizados.

2.2. Roteiro ético

Na investigação em educação de infância torna-se essencial a recolha de informações e, por isso, há que ter em conta primeiramente quem são as crianças que estamos a observar e a estudar. Esta recolha deverá seguir alguns princípios éticos e, por isso, importa respeitá-los.

Tendo por base os princípios éticos definidos por alguns autores citados por Tomás (2011), durante o período de observação nos contextos de creche e JI tive sempre o cuidado de informar os intervenientes acerca do trabalho que iria desenvolver, construindo por isso “uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160) e quais os seus objetivos, entregando sempre à educadoras cooperantes os documentos orientadores dos trabalhos que iria realizar. Isto seria fundamental para a construção de uma ética democrática.

Outro dos princípios foi o do respeito pela privacidade e confidencialidade. Assim, ao longo do relatório nunca foram referidos os nomes das instituições, nem das crianças envolvidas. Para tal, em Jardim de Infância optei por colocar nomes fictícios às crianças, decidindo elas, que nome gostariam de ter no trabalho que estava a realizar.

Para além do que já foi referido, foram também sempre tidos em conta alguns compromissos explicitados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI, para com as crianças, as principais envolvidas. Assim sendo, o respeito pelas crianças foi um dos compromissos que tive, tendo em vista a inclusão e a igualdade de oportunidades. Para além disso, tentei sempre dar respostas de qualidade satisfazendo as necessidades educativas das crianças e procurei que as crianças se sentissem competentes reconhecendo as suas capacidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Outro dos compromissos que preservei foi a garantia de que os interesses das crianças estavam acima de tudo.

Para finalizar, a investigação, tendo sido ela participativa, teve em conta também os 10 princípios apresentados por Tomás (2011):

- Centra-se na perspectiva da realidade como um todo;
- Parte-se da realidade concreta dos próprios participantes;
- Contextualizam-se historicamente os processos e as estruturas, as organizações e os sujeitos;
- Altera-se a relação tradicional de sujeito-objecto, entre investigar-educador e os grupos populares, para uma relação sujeito-sujeito;
- Constrói-se a teoria a partir da prática reflectida criticamente;
- Articula-se criticamente o conhecimento científico e o conhecimento popular, dando origem a um conhecimento novo e transformador;
- Privilégia-se o processo de investigação-educação-acção;
- Há um compromisso político e ideológico do investigador-educador com os indivíduos e as suas práticas;
- Reconhece-se o carácter político e ideológico da actividade científica e educativa;
- A praxis participativa é vista como uma proposta metodológico de carácter multidimensional e interdisciplinar e a investigação, educação e acção

convertem-se em momentos metodológicos de um único processo para a transformação social (Gabarrón e Landa, 1994:23-43).

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com o que foi caracterizado acerca do contexto de creche, apresento as intenções educativas para com as crianças, com a família das mesmas e com a equipa educativa.

Em primeiro lugar, sabe-se que “As crianças aprendem através da experiência, da manipulação de objetos, de lugares.” (Barbosa, 2012, p.9). Cabe assim ao educador, o papel de lhes proporcionar essas mesmas experiências. Assim sendo, as suas intenções na prática educativa são cruciais para que tal aconteça.

Durante as seis semanas de estágio, uma das intenções tidas em conta, foi a transmissão de certos valores às crianças. Em primeiro lugar:

- autonomia, uma vez que “dá ênfase aos processos individuais e endógenos de construção do conhecimento” (Coll e Martí, 2004, p. 57).
- participação ativa das crianças, inclusivé, em diversas atividades, as crianças puderam expressar a sua vontade e a escolha de determinados materiais. Cada vez mais, as crianças estão e devem continuar a ser vistas como seres ativos e participantes e é através desta participação, que se irá “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p. 20). Importa também referir que apesar de considerar que as crianças deverão ter um papel bastante ativo e que deverão aprender através da sua própria ação, é crucial que tenham regras, que as orientarão durante o seu dia-a-dia, sabendo o que devem ou não fazer, tendo por base o respeito pelo outro e pelo espaço de atividades, espaço esse onde passarão grande parte do seu tempo.
- fomentar o respeito e a partilha. Tal como se observou durante as seis semanas, as crianças destas idades têm ainda muita dificuldade em partilhar e, por isso, por vezes, não se respeitam. Durante a intervenção isto foi trabalhado em momentos de brincadeira livre, pois era aí que surgiam momentos de conflito

devido à não partilha de brinquedos. Assim que acontecia, havia sempre uma intervenção no sentido de explicar a importância de partilhar e de respeitar os colegas, tentando-lhes mostrar que, por vezes, até conseguiam brincar os dois ou mais intervenientes, com o mesmo brinquedo.

- Estimular a curiosidade natural das crianças, e se possível proporcionar momentos em que possa ser ainda mais estimulada. Durante a prática, as atividades tinham sempre início com a “caixa da magia”, como fator surpresa. As crianças sabiam que dali vinha algo desconhecido, que estava fechado lá dentro e, por isso, o seu interesse, a sua atenção e a sua curiosidade ficavam ainda mais apurados. Assim sendo, também é papel do educador o da estimulação de curiosidade da criança e, por isso, a importância da utilização de “objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças.” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 160)

No que diz respeito às intenções na ação com as famílias, estas prenderam-se essencialmente com o incentivo à sua participação. Tal como é hábito na instituição, as famílias são sempre chamadas a participar e, por isso, foi objetivo manter essa prática e chamá-las mais uma vez a fazê-lo. Assim, numa das atividades foi pedido aos pais que a realizassem com as crianças, em família. Outro dos cuidados durante a intervenção foi a adoção de uma visão da família como parceiro na formação e no trabalho com as crianças.

Quanto às intenções para a ação com a equipa educativa, estas prenderam-se primeiramente, sobretudo ao estabelecimento de uma boa relação. A partir daqui, foi sempre tido o cuidado de colocar a equipa ao corrente das atividades a desenvolver com as crianças, mostrando sempre um espírito aberto a sugestões, de forma a melhorar a prática educativa. Outra das intenções foi a de mostrar-me sempre disponível para a mesma, de forma a saberem que podiam contar comigo para qualquer coisa que necessitassem, assim como eu sabia que o mesmo aconteceria.

Relativamente ao grupo de crianças de JI foram também estabelecidas algumas intenções para a ação que desenvolvi.

Tendo por base alguns valores em que a educadora acredita, como por exemplo, *estimular a autonomia durante a sua prática, bem como a aquisição, por parte das crianças, dos hábitos de saúde, higiene e alimentação*, tentei continuar esse trabalho e, por isso, tentei transmiti-los baseando-me no trabalho desenvolvido até aqui. Para

começar, um deles foi a autonomia das crianças, pois é ela que “leva a criança a experimentar novas capacidades e destrezas e na exploração do mundo que as rodeia” (Andrade, 2007, p.9)

Para além disso, pretendi através da implementação da metodologia de trabalho de projeto, promover uma participação ativa das crianças, inclusivé, em diversas atividades, em que as crianças puderam escolher o que queriam fazer e como queriam fazer.

Outra das minhas intenções para a minha prática com as crianças prendeu-se com o facto de melhorar o respeito pelas regras da sala e para com os outros. Este grupo demonstrou sempre alguma dificuldade em saber ouvir o outro, principalmente em momentos de grande grupo e, por isso, era importante que as regras continuassem a ser lembradas, inclusivamente foi criado um quadro de comportamento de forma a tentar motivar as crianças a cumprir algumas das regras.

O saber partilhar e o trabalho de grupo em cooperação foram outras das minhas preocupações, pois era um grupo que estava habituado a trabalhar de forma mais individualizada e mostraram algumas fragilidades em trabalhar em grupo, inclusivé no que concerne ao respeito pelas regras de interação em grupo. Para tal, as atividades foram estruturadas “cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.” (Lopes e Silva, 2009, p.3)

Outra das intenções tendo em conta os interesses do grupo de crianças pelo espaço exterior e por animais, foi a de promover o conhecimento e o contacto com o meio recorrendo, por exemplo, a uma das atividades preferidas pelo grupo, a realização de jogos. Tal como é afirmado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) (1997), “Se o contexto imediato de educação pré-escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, este supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior.” (p.79)

Para além de tudo o que foi apontado acima, torna-se essencial ter sempre em conta a curiosidade natural das crianças, proporcionando ao grupo momentos em que possa ser ainda mais estimulada.

No que diz respeito às intenções na ação com as famílias, estas prenderam-se sobretudo com a sua participação, contudo penso que poderia ter sido mais potenciada do que foi. No primeiro projeto que foi desenvolvido, expusemos uma das questões às famílias e apenas um pai/mãe deixou uma resposta à mesma. No segundo projeto,

Como são e vivem os bichos de conta?, já não apostei tanto na participação das famílias, no entanto, acabaram por acompanhar de perto o projeto, inclusive, um dos pais trouxe um bicho de conta para o nosso terrário e partilhou connosco que colocaram numa caixa uma gota de água e que ele foi bebê-la. Para além disso, pretendi criar uma boa relação com as famílias, deixando espaço para que houvesse algum diálogo.

Quanto às intenções para a ação com a equipa educativa, estas prenderam-se primeiramente, com a minha integração na mesma, sobretudo no estabelecimento de uma boa relação. Mostrei-me sempre aberta a todas as sugestões, tanto da educadora, como da auxiliar de ação educativa e, por isso, tentava também, colocá-las ao corrente das atividades que iria desenvolver com as crianças, de forma a puderem ajudar-me a melhorar a minha prática educativa. Por fim, foi também minha intenção mostrar-me sempre disponível para a mesma, também participando nas atividades propostas pela educadora.

4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Ao longo da prática deparei-me com uma situação que muitas vezes me deixou angustiada. Inicialmente pensei que deveria estar a fazer algo errado e que não estava a conseguir lidar com “o problema” o que me levou muitas vezes a questionar: como poderia eu gerir e controlar o grupo em momentos de grande grupo? Que estratégias poderia implementar? Como motivar as crianças durante estes momentos? Seriam os momentos de grande grupo assim tão significativos para aquele grupo?

Posto isto, cheguei à problemática *Gestão e controlo de grupo – o momento de grande grupo*.

Definição de momentos de grande grupo

Primeiramente importa perceber o que se entende por momentos de grande grupo, o que se espera das crianças durante estes e quais as intenções subjacentes aos mesmos.

Segundo Folque (2014), o momento de grande grupo envolve situações em que “o educador e o grupo se sentam durante o “tempo de círculo”, “o tempo de partilha”, as “reuniões de grande grupo” ou outras actividades do mesmo tipo.” (p.100). Para além

disso, a autora refere ainda que é importante ter em conta o papel das atividades que se realizam em momentos de grande grupo. Assim,

As actividades de grande grupo podem ter várias finalidades e incluir diversas funções, tais como coesão do grupo, aprender de cor, transmissão de património cultural (histórias, canções). Podem criar um espaço para o debate em grupo e para tomar decisões, em que são expressas e tidas em conta diferentes opiniões e construídos novos significados, criando uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros. (Folque, 2014, p. 101)

Os momentos de grande grupo como se pode perceber são momentos importantes a ter nas rotinas, pois estão subjacentes diversas intenções nos mesmos. Para além disso, são promotores de diversas aprendizagens.

Para o modelo Reggio Emilia, os momentos de grande grupo são entendidos como sendo momentos de colaboração e reflexão entre as crianças que permitem “a aprendizagem cooperativa e a emergência de verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo (Vigotsky, 1979), onde (...) são desafiados e aprendem com o apoio de outros mais competentes e experientes.” (Vigotsky cit. Lino, 2013, p.131)

Para o Movimento de Escola Moderna (MEM), uma das condições fundamentais do mesmo é o da constituição de grupos de crianças heterogéneos a nível “geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (Niza, 2013, p.149) Assim, segundo este movimento, importa que os grupos sejam constituídos por crianças de várias faixas etárias e de várias culturas, pois só assim, ou seja, com um grupo heterógeneo a vários níveis, se chegará ao respeito pela diferença e o enriquecimento cognitivo, sendo isso fundamental nos momentos de grande grupo caracterizados pelo MEM.

Já segundo Nunes (2014), num contexto de sala, “pretende-se que a criança cresça perante um clima cooperativo, apelando à liberdade e à autonomia, em que a criança participa, individualmente e coletivamente na construção da sua disciplina, tendo controlo sobre alguns aspetos da sua vida.” (p.10) É nisto que acredito, no entanto, durante a minha prática profissional, foi algo que sempre senti dificuldade, a de

conseguir gerir a liberdade das crianças, mantendo alguma disciplina na sala. Ainda segundo Nunes (2014), a disciplina não pode ser imposta pelo adulto, mas sim construída com as crianças/grupo.

O grupo da sala 4 também realizava momentos de grande grupo. Para perceber que momentos destes existiam na rotina diária da sala e quais as intenções que a educadora tinha para os mesmos, questionei-a.

Primeiramente, a educadora afirma que os momentos de grande grupo são os momentos em que todos se sentam em conjunto em roda no tapete ou nas cadeiras à volta das mesas.

Ainda de acordo com a educadora, em alguns desses momentos, tanto as crianças como os adultos estão em momento de atenção e concentração, a prestar atenção ao que está a ser dito, serão momentos de reflexão ou avaliação. Poderão ser também momentos de audição de histórias, de planificação diária, de organização da rotina diária, de resolução de problemas, de gestão de conflitos ou de trabalhos de mesa.

Quanto à questão colocada acerca dos momentos na rotina em que se realizavam estas reuniões em grande grupo, a educadora definiu dois deles, um no início da manhã e outro no início tarde. Sendo que, por observação direta constatei tratem-se de momentos diferentes, isto porque de manhã a reunião era feita nos lugares, nas respetivas mesas e à tarde, no tapete.

Relativamente às intenções da educadora para estes momentos, estas variavam consoante o tipo de atividade realizada. Assim caso fosse um momento de concentração e atenção, a intenção da educadora seria a promoção de valores, como o saber ouvir o outro, a participação das crianças, entre outros. Caso fosse uma atividade de trabalho de mesa, as intenções dependeriam do tipo de atividade desenvolvida.

Quanto às minhas intenções para o momento de grupo baseavam-se em promover a participação das crianças, melhorar o respeito pelas regras da sala e de participação em grupo, estimular a curiosidade natural das crianças, que considero um fator essencial na promoção da motivação em atividades de grande grupo e, sobretudo o trabalho em grupo, dependendo do tipo de atividade desenvolvida. Por exemplo, caso fosse uma atividade em grande grupo, a intenção seria a promoção de um trabalho de grupo em cooperação, em que as crianças trabalhassem em conjunto para um fim, pois tal como disse essa era uma das fragilidades do grupo.

Disciplina e autorregulação

Dando liberdade à criança para construir o seu conhecimento e para participar de forma ativa, é também importante não só que as crianças participem na sua autorregulação, como construam a sua disciplina em grupo.

A disciplina, segundo Amado (2000) “é autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e colectiva...” (p. 8). Já a indisciplina é, segundo este autor “ «um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula (...) (Amado, 1998: 32)” (p. 6). Para mim, a disciplina no pré-escolar não pode ser vista como algo tão linear como o autor afirma, uma vez que as crianças mais novas ainda não têm o autodomínio a que o autor se refere. No entanto, é nestas idades que deverá começar a ser trabalhada, pois como afirma Vasconcelos (1997), todos sabemos “que tais interações nem sempre são pacíficas, que as crianças não são santas, que o respeito não é um dom, mas sim algo que se constrói” (p.144)

Tal como foi referido acima, não se pode exigir às crianças que tenham esta disciplina, cabe também ao educador criar um ambiente que possibilite a participação das crianças e que as motive, porque “Os alunos ao estarem motivados numa determinada atividade, têm mais facilmente sucesso, pois como refere Estanqueiro “a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso”” (Estanqueiro cit. Barbosa, 2012, p.18). Para além disso, “ a falta de motivação dos alunos (...) [pode] originar situações de frustração e de descontentamento que expressam através da agressividade, da fuga ao trabalho ou da apatia (Estrela, 2002, p.56). Cabe assim ao educador, nestes casos gerir estas situações, assim como “encontrar estratégias para lidar com abordagens conflituosas.” (Estrela cit. Nunes, 2014, p.15)

Muitas vezes, principalmente na hora do tapete, à tarde, era complicado sentar as crianças no mesmo. Algumas delas mostravam alguma resistência e tornavam-se um pouco indisciplinadas neste momentos.

“À tarde na hora do conto, depois de a assistente do AAAF ter sentado as crianças, sentei-me junto das mesmas. A Rapunzel levanta-se. O Leão anda pela sala a mexer em livros. Peço às duas crianças para se sentarem. Elas não se sentam. Tendo sentar a rapunzel e esta começa a espernear, “Não

quero! Não mandas em mim! Quero sentar-me numa cadeira”, pede a Rapunzel. Dou-lhe uma cadeira e senta-se ao meu lado. Dirijo-me ao Leão e este começa a correr pela sala, rindo. Quando o alcanço, começa a espernear e a tentar dar-me murros e pontapés.”

(Nota de campo, 26 de março)

Estes momentos começaram a ser frequentes, embora a Rapunzel não o fizesse tantas vezes, no entanto, raramente se sentava no tapete, ficando quase sempre sentada numa cadeira ao meu lado ou andando pela sala. Esta situação levou-me a questionar o porquê de ela mostrar tanta resistência, o porquê de não o fazer. Já o Leão demonstrou este tipo de comportamentos várias vezes, não só nestes momentos específicos, e era raro sentar-se no tapete ou até mesmo numa cadeira ao meu lado. Só o fazia quando lhe pedia que me ajudasse a contar uma história, que normalmente tinha de ser escolhida por ele. Algumas crianças do grupo começaram também a mostrar uma certa resistência a sentarem-se no tapete, pedindo-me também para se sentarem em cadeiras ao meu lado. Isto levou-me a refletir: se por um lado essa era a maneira de incluir o Leão e a Rapunzel naqueles momentos, por outro, poderia não ser justo, pedir ao restante grupo que se sentasse no tapete, as outras crianças tinham também o direito de se sentarem em cadeiras. Para além disso, “é no J.I. que se pode potenciar a construção da igualdade (...) tendo os educadores de permanecer atentos e proporcionar condições, para que os meninos e meninas aceitem práticas mais igualitárias” (Gomes, 2012, p.38).

No entanto, havendo duas crianças cujos comportamentos exigiam determinadas estratégias específicas, a disciplina que era exigida às outras crianças, não poderia ser tão linear para estas duas, e, segundo Matos (2014), “A disciplina não deve ser igual para todas as crianças, ou seja, deve ser adaptada a cada uma e ser também equilibrada.” (p. 26), logo, não se significava tratar as crianças de forma diferente, mas sim, definir limites um pouco diferentes para as mesmas, tendo em conta as suas características pessoais.

Caracterização dos momentos de grande grupo vivenciados ao longo da prática

Durante a minha prática, tal como tenho vindo a referir, deparei-me com alguns momentos em que senti que perdia um pouco o controlo do grupo, no entanto, principalmente no início era ainda mais complicado de o fazer. Desde o início que o grupo se mostrou um pouco agitado no geral, contudo, em momentos de grande grupo tornava-se ainda mais complicada a realização de atividades, pois era pouco o tempo de concentração e a agitação instalava-se dificultando a aquisição das aprendizagens subjacentes àquela atividade.

Os momentos de grande grupo existiam sobretudo à tarde, a seguir à hora de almoço. Ao contrário de outras educadoras, esta optava por não fazer a reunião da manhã no tapete devido à agitação que ocorria quase sempre e, por isso, dispunha as crianças pelas suas mesas.

Nesses momentos de grupo, da parte da tarde, no tapete, realizava-se normalmente, a hora do conto e alguns jogos coletivos, como jogos tradicionais ou de expressão dramática. Na maioria dos casos, o grupo era ordenado pela assistente operacional, que os dispunha rapaz e rapariga de forma alternada, tentando não colocar as crianças que melhor se dessem uma ao pé da outra. Contudo, a agitação do grupo existia na mesma.

As atividades em grande grupo, tal como referi no ponto 4.1. deveriam ser momentos em que as crianças participassem, respeitando as regras de participação e momentos em que a atenção da criança fosse captada, por exemplo, tal como referi estimulando a sua curiosidade. Penso que o que falhou nos momentos e nas atividades que eram propostas em grande grupo, foi a forma como as mesmas eram expostas, isto porque a atividade era apresentada e não descoberta, ou seja, era logo tudo explicado à criança, deixando o fator surpresa cair por terra. Assim, a propósito da postura de um educador, Costa afirma que “a última atitude defendida por García (1992) é o entusiasmo. Este autor descreve o entusiasmo como “a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina”(p.63)” (García cit. Costa, 2014, p. 23) e penso que foi o que faltou nos momentos de grande grupo, o que levou as crianças a sentirem-se pouco envolvidas com algumas das atividades, levando a que situações como as que se seguem abaixo, acontecessem.

Nos momentos da hora do conto, as crianças conseguiam estar atentas, aproximadamente entre 15 a 20 minutos. Nos minutos seguintes, começava a agitação maior, havendo conversas paralelas, brincadeiras entre pares, crianças que saíam do

tapete, havendo uma distabilização geral. Muitas vezes, a história ficava por contar, uma vez que aquele momento não estava a ser significativo para as crianças.

“Peguei no livro escolhido pelas crianças e comecei a ler. Pouco tempo depois, começavam as conversas paralelas. “Depois vamos escolher áreas?” Perguntava a Violeta. Respondi-lhe que sim e pedi-lhe que fizesse silêncio porque estava a contar a história. “Posso ir para o computador? Questionava lagarta” Respondi-lhe que depois veríamos, para estar atento que a história estava quase a terminar. A Martina, a Francisca e a Flor brincavam aos cabelereiros. Mais atrás, o Spyder e o Faísca começavam a brincar às lutas. Fechei o livro sem ter terminado e demos início à escolha das áreas”

(Nota de Campo, 6 de abril)

Já nos momentos de grande grupo em que se realizavam jogos tradicionais ou de expressão dramática, as crianças conseguiam estar aproximadamente 30 a 40 minutos no tapete. Isto levou-me a pensar que o tipo de atividade que se realizava, influenciava o comportamento das crianças e a sua forma de estar durante a mesma. Sendo assim, tornava-se importante “Criar um ambiente de aprendizagem com vista à maximização do envolvimento dos alunos e à minimização dos comportamentos perturbadores” (Nascimento, 2007, p.38). Segundo ainda esta autora, esta tarefa exige do educador competências específicas prioritárias no que se refere à gestão da sala.

A partir daí comecei por fazer uma caracterização dos momentos de grande grupo existentes, como, que atividades eram feitas, quais as intencionalidades subjacentes às mesmas, que comportamentos eram expectáveis e quais os comportamentos que realmente ocorriam.

Estratégias implementadas

Ao longo da prática fui-me apercebendo de quais as atividades que mais motivavam as crianças, e, por isso, fui tentando encontrar atividades que fossem ao encontro das crianças, ou seja, que fossem mais significativas para elas. Para além disso, percebi que nem sempre as atividades que *à priori* teriam de ser realizadas em grande grupo, teriam de o ser feitas assim. Segundo Matos (2014), “O educador ao

preparar atividades diferentes estará a contribuir para a motivação das crianças que têm no seu grupo, e conseqüentemente está a evitar que estas apresentem comportamentos que possam destabilizar o grupo” (p.35). Assim, uma das estratégias que utilizei foi a de não “exigir” que as crianças fizessem todas a mesma atividade.

Algumas vezes, no tapete realizávamos alguns jogos de expressão dramática e algumas crianças não queriam fazê-los. Assim o grupo acabava por ficar dividido, estando todas as crianças a fazer algo do seu interesse, acabando pelo o ambiente ficar mais calmo, não havendo grande distabilização. Ou seja as crianças tinham a possibilidade de escolherem aquilo que queriam fazer, criando assim momentos de aprendizagem mais motivadores para elas.

“Iniciámos um jogo de expressão dramática. A educadora chamou o Leão para a ajudar a colocar umas plantas no exterior da sala. O Faísca, a Clarinha, a Margarida, a Carolina, a Bela adormecida, o Duende Verde, a Rapunzel e o Diogo não quiseram participar. Disse-lhes para escolherem algo que quisessem fazer. O restante grupo permaneceu no jogo.”

(Nota de Campo, 29 de abril)

Esta situação levou-me a pensar que

Se o educador/professor atender às características individuais da criança/aluno e às suas necessidades educativas específicas, fazendo-o sentir-se respeitado e tratado de forma igual a qualquer outro, então está a contribuir para criar um ambiente propício ao seu desenvolvimento pessoal e social e, assim, conduzi-lo ao sucesso educativo. Este sucesso resulta das estratégias de diferenciação pedagógica (Pinheiro, 2014-2015, p. 10)

Neste caso fala-se de diferenciação pedagógica tendo por base as características individuais das crianças, bem como os seus interesses. Ao deixarmos que cada criança esteja a realizar uma atividade do seu interesse estamos a deixar que aprenda. Isto porque “obrigá-la” a fazer algo que não quer, não contribui praticamente em nada para o desenvolvimento de novas aprendizagens, uma vez que não está motivada para a atividade, nem concentrada na mesma. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), “Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração

as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.” (p. 14)

Outra das estratégias prendeu-se com a organização do grupo no tapete. Primeiramente, foi criado um quadro de comportamento, que essencialmente se baseava na forma como as crianças se sentavam e se mantinham ou não em silêncio, quando assim os momentos o necessitavam. Foi explicada às crianças a forma como funcionava e durante a primeira semana foi eficaz, melhorando a postura das crianças nas cadeiras, bem como no tapete. Para além disso, também conseguiram manter o silêncio quando as atividades assim o pediam. Estas seriam as regras subjacentes àquele momento de grande grupo, daí a importância de as divulgar às crianças, ou seja, seriam a “forma de criar um ambiente educativo calmo e seguro para todas as crianças” (Matos, 2014, p. 26), uma vez que conheciam as regras implementadas para aqueles momentos.

A voz das crianças também foi tida em conta, para chegar a outra das estratégias. Assim decidi questionar as crianças, numa conversa informal, sobre qual a sua opinião em relação aos comportamentos e à forma como deviam estar quando estão em grande grupo no tapete. Isto permitiu-me perceber se as conceções das crianças relativamente a estes momentos eram as mesmas que as minhas, ou se, caso fosse diferente, se era esse o motivo dos comportamentos disruptivos. Assim, foi “essencial compreender o porquê das respostas das crianças, em vez de julgá-las” (Ribeiro e Cabral, s.d., p. 245).

Depois de lançar a questão ao grupo, *Como devemos comportar-nos no tapete?*, as respostas foram semelhantes. Apresento algumas das respostas dadas pelas crianças: Lagarta: “Não puxar cabelos aos amigos”; Laço: “estar calado quando as professoras falam e contam histórias”; Violeta: “Devemos estar bem sentados e ouvir as professoras”; Rapunzel: “Ficarmos bem sentados quando as professoras pedem, não empurrar os amigos; Spyder: “Não podemos andar à luta”

Perante as respostas das crianças, percebeu-se que estas sabiam as regras de como se deve estar no tapete, no entanto, apesar de o saberem, o grupo mostrava alguma dificuldade em cumpri-las.

“À hora do conto, pedi às crianças que se mantivessem em silêncio durante a leitura da história. Passado poucos minutos, Lagarta e Sporting começaram a simular lutas. Pedi-lhes que parecessem, no entanto, pouco

depois, reconheceram a brincadeira. Laço, Flor e Francisca começaram a conversar. Passado pouco tempo, apenas algumas crianças da primeira fila do tapete estavam atentas à história.”

(Nota de Campo, 20 de abril)

Percebi então que esse não era um dos fatores que influenciava os seus comportamentos quando estavam em grande grupo, ou seja, perante as respostas das crianças percebeu-se que elas conheciam as regras e o funcionamento das mesmas no tapete e, portanto, não seria esse um dos fatores que influenciavam o comportamento das crianças.

Depois das estratégias acima já terem sido implementadas verifiquei que o comportamento das crianças continuava a variar, não havendo nenhuma que se destacasse e, por isso, continuei a refletir sobre qual poder ser então o(s) fator(es) que influenciavam o comportamento das crianças. Seria o tipo de atividades escolhidas? Seria a forma como as atividades eram introduzidas às crianças? Seria o facto de as crianças não se sentirem confortáveis no tapete?

Assim, outra estratégia pensada foi relativamente à forma como as crianças se sentavam no tapete. Até então as crianças sentavam-se no tapete diretamente no chão, no entanto, como estratégia, pedi ao grupo que se deslocasse para o tapete, mas que levasse as suas cadeiras e que se sentasse nelas, mantendo na mesma “a hora do tapete”. Isto para perceber se o facto de estarem no chão ou nas cadeiras, assim como o facto de estarem ou não mais próximos uns dos outros, influenciava a sua forma de estar, pois estando as crianças sentadas no chão, estariam também mais próximas fisicamente, podendo isso potenciar o contacto entre as crianças e com isso, outros comportamentos destabilizadores. Isto foi feito uma vez na hora do conto, outra durante um jogo tradicional e, outra na audição e visualização de canções através do quadro interativo.

Posto isto, pude constatar que “As atividades e os recursos que as tornam possíveis são outros condicionantes gerais da relação pedagógica” (Estrela, 2002, p. 47). O facto de estarem sentadas nas cadeiras na hora do conto, pouco ou nada influenciou o comportamento das crianças, que conseguiram estar atentas cerca de 15 a 20 minutos, tal como acontecia anteriormente. Já no jogo tradicional, o tempo de concentração das crianças aumentou, em geral, chegando a estarem 30 a 40 minutos sentadas a jogar de forma atenta e motivada pelo jogo, pedindo inclusivé no fim do jogo

para continuarmos a jogar. Já no momento de audição de canções, as crianças estiveram também cerca de 25 a 30 minutos sentadas nas cadeiras, havendo menos situações de conversas paralelas, contudo a motivação pela atividade não foi tão notória para todas as crianças, pois através das suas expressões faciais, foi possível constatar que não havia grandes sinais de entusiasmo pela mesma. Então que fator influenciava o comportamento das crianças? O tipo de atividade ou a forma como as crianças estavam sentadas?

Uma vez implementada esta estratégia, podendo ou não ser conclusiva, permitiu-me constatar que, pelo menos com estas atividades realizadas houve alterações relativamente ao tempo de concentração e de motivação das crianças. Assim, pude aperceber-me que as crianças relativamente à hora do conto e à audição de canções, mostraram-se mais entusiasmadas com o jogo tradicional realizado, permanecendo a maior parte do tempo focada no jogo.

Outra das estratégias que foi implementada foi a forma como o grupo era disposto no tapete. Algumas vezes deixámos que as crianças se sentassem como queriam, outras fomos nós (equipa educativa) que decidimos a forma como se iriam dispor no tapete, tentando que as crianças mais agitadas ficassem perto de outras menos agitadas.

No caso em que as crianças decidiam como se sentavam ou no caso em que os lugares pelos quais as crianças eram dispostas eram determinados por mim, pela educadora ou pela assistente operacional, o comportamento das crianças era determinado apenas pelo tipo de atividade que estava a ser realizada, pois tal como disse acima, o seu comportamento variou consoante o nível de interesse que as crianças demonstravam perante a atividade.

Segundo Guillaud (2006), “Constata-se, de facto, que, com 4 anos, são muitas as crianças que ainda precisam de fazer uma sesta;” (p.6). Nesta instituição, as crianças não faziam sesta com 4 anos e, por isso, houve a necessidade de realizar um momento de relaxamento/concentração.

Uma das técnicas utilizadas pela educadora e continuada por mim durante a prática, era a de fazer atividades de relaxamento com as crianças. Estes momentos eram realizados em grande grupo, sempre na parte da manhã, antes de dar início às atividades e, em alguns casos, a seguir ao almoço. Os exercícios que eram feitos tinham como objetivo “atenuar toda a tensão nervosa e muscular, favorecendo uma melhor recuperação e uma atenção mais sustentadas.” (Guillaud, 2006, p. 6). Em alguns dias,

mesmo durante ou depois do relaxamento, as crianças demonstravam realmente mais calma e concentração no que estavam a fazer, noutros parecia não surtir efeito.

“A tarde teve início com o relaxamento. Todas as crianças e adultos estavam sentados em roda no tapete. Foi colocada a música e foi pedido às crianças que fechassem os olhos. Passado dois minutos, o Leão levanta-se e tenta sentar-se ao meu colo. Digo-lhe que não e peço-lhe que se volte a sentar. Algumas crianças apercebem-se da agitação e abrem os olhos. O Leão sai do tapete e esconde-se debaixo de uma mesa. O António e o Duende Verde observam alheados já do momento de relaxamento. Outras crianças começaram a aperceber-se e a abrir os olhos. Começaram as conversas entre a Violeta, a Carolina e a Francisca. No fim, apenas algumas crianças realizaram o relaxamento do início ao fim sem serem perturbadas”

(Nota de Campo, 15 de abril)

Para além do que foi referido acima, importa também ter em conta que o educador, perante as situações em que ocorrem os comportamentos disruptivos, deve assumir “uma postura assertiva e firme para impor as regras e os limites e fazer com que o grupo de crianças com quem se encontra compreenda as diferenças” (Matos, 2014, p.27), ou seja que compreendam que há comportamentos que são aceitáveis e outros que não são aceitáveis, dependendo das situações em que se encontram. E é então importante que haja diálogo com as crianças de forma a sensibilizá-las para isto. Claro que a atividade influencia as crianças, no entanto, por vezes, nem sempre fazemos aquilo de que gostamos, mas temos de o fazer independentemente disso, e é isto que as crianças precisam de compreender.

Tal como Pramling (citado por Folque, 2014, p. 77), chegou à conclusão , “as crianças pequenas (entre os três e os oito anos) têm formas próprias de perceber o que é aprender e (...) concebem aprender no sentido de *fazer*, quer se trate de aprender uma técnica, uma actividade ou como comportar-se.”

Assim, é importante que as crianças mesmo que não estejam predispostas a aprender que o façam. Posto isto surge, segundo Carr e Claxton (2002) (citado por Folque, 2014, p. 83) , o conceito de *resiliência*, que consiste:

...na propensão para enfrentar desafios em aprendizagens cujo resultado é incerto, persistir na aprendizagem apesar de uma confusão ou frustração momentâneas e recuperar de dificuldades ou fracassos para se voltar a dedicar à tarefa de aprender (2002:14).

Muitas vezes, algumas crianças demonstravam alguma dificuldade em realizar uma atividade, caso não tivesse sido bem explicada e perdiam o interesse, acabando por desistirem da mesma, principalmente se fossem atividades de grande grupo no tapete. Exemplo disso, eram o Leão e a Rapunzel, que eram das crianças com mais dificuldade em resistirem a estes momentos, saindo muitas vezes do tapete, procurando noutras áreas, outros interesses. Já outras crianças continuavam atentas e concentradas, dependendo também do tipo de atividade. A isto chamou Claxton (1999), (citado por Folque, 2014, p. 85), *crianças resilientes*, que “são as que persistem apesar da frustração, mas também as que encontram os recursos ou a ajuda adequados (em si próprias e/ou no ambiente que as rodeia) para continuar a aprender”

Papel do educador durante os momentos de grande grupo

Para além do que foi referido, o educador tem também um papel fundamental nos momentos de grande grupo.

Segundo o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, o educador deve fomentar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.”, e ao promover momentos de grande grupo incentiva a que as crianças aprendam a valorizar o outro e a saber ouvi-lo, respeitando as individualidades de cada um. E foi isso que fui tentando fazer, quando promovia atividades em grande grupo, contudo as crianças demonstraram sempre alguma dificuldade em ouvir o outro. “O que aprendemos de novo depois desta história?” perguntava eu. Algumas crianças põem o dedo no ar. Peço ao Spyder para responder. “Que há borboletas azuis e (...) responde Spyder quando é interrompido pelo Leão “Há lagartas venenosas”” (Nota de campo, 24 de março)

Neste tipo de situações, é também papel do educador mediar estas pequenas discussões em pequeno grupo, de forma a que todas as crianças participem, contudo, de forma ordenada, respeitando as regras de participação em grupo, como por exemplo, a colocação do dedo no ar e esperar que lhes seja dada autorização para

responder. Para além disso, o educador, deve tomar logo uma atitude assertiva, “quando a criança tem um comportamento desadequado, explicar-lhe porque é que é errado fazer o que fez e demonstrar que se sentiu magoado” (Esteves, 2007, p. 43)

A organização do tempo, deve ser outro fator tido em conta pelo educador, no que diz respeito às rotinas, pois estas são também um fator no que diz respeito ao comportamento das crianças quando estão em grande grupo. Desde o início que é importante que o educador crie uma rotina e que as crianças tenham conhecimento da mesma. Assim, “após a criação desta rotina, é importante “que o educador desenvolva uma boa gestão [do tempo, e]... que respeite os ritmos das crianças” (Pereira cit. Moufarda, 2014, p.27)

Para além disso, a criação de rotinas permite às crianças anteceder e prever os acontecimentos, o que acaba por lhes transmitir mais segurança e tranquilidade, minimizando os comportamentos mais agitados.

Também a ludicidade com que o educador apresenta as atividades às crianças é muito importante, pois é através do jogo lúdico que “ocorrem experiências inteligentes e reflexivas, praticadas com emoção, prazer e seriedade.” (Salomão, 2007, p. 15). Ou seja, talvez a forma como algumas atividades foram introduzidas tenha também influenciado a motivação das crianças para as mesmas, daí que, por vezes, o grupo se mostrasse mais desinteressado pela atividade e que começassem as conversas e as brincadeiras paralelas.

Ainda relativamente à rotina das crianças é importante que o educador planifique, promovendo também momentos de exploração livre. Isto porque “estes momentos são essenciais para o desenvolvimento da criança.” (Moufarda, 2014, p. 28)

A curiosidade natural das crianças deve ser também algo a ter em conta pelo educador pois é ela que vai originar “formas mais elaboradas de pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes.” (Ministério da Educação, 1997, p.79). Tal como é afirmado no documento orientador, é na educação pré-escolar que a curiosidade é alargada, no entanto, é preciso que as crianças contactem com novas situações, sendo estas momentos de exploração e de descoberta. Assim, em alguns casos o uso de fantoches, de caixas mágicas ou de outras estratégias que captem a atenção das crianças quando estão em grande grupo, é muito importante na medida em que conseguem focar a atenção das crianças.

Para além do que foi referido acima, “o papel do adulto (...) inclui “mobilizar o interesse da criança pela tarefa, estabelecer e manter a orientação para os objectivos

relevantes para a tarefa, esclarecer os aspectos fundamentais da tarefa que a criança porde não ter notado;” (Wood e Wood cit. Folque, 2014, p. 72)

Importância do trabalho de equipa para a investigação

Relativamente ao trabalho de equipa que foi desenvolvido durante esta investigação ação, este foi muito importante, pois uma vez que quando estava a dinamizar as atividades em grande grupo, não conseguia extrair as informações decorrentes das observações do grupo, a educadora prontificou-se a fazê-lo, anotando numa folha aquilo que ia observando acerca do comportamento das crianças durante esses momentos. Assim, tal como Post e Homann (2011) afirmam, “Ao longo do dia, os vários membros de uma equipa de educadores trabalham em conjunto na observação e no apoio das crianças que frequentam o seu programa educativo.” (p.300). E foi este tipo de trabalho, em cooperação que foi sendo desenvolvido ao longo da investigação.

Para além disso, o facto de eu e a educadora nos termos deparado com esta problemática e com as situações subjacentes à mesma, levou-nos a refletir sobre as mesmas levando a que “cada um dos actores, se envolv[esse] na construção de soluções a partir das potencialidades próprias, (re)descobrimo e (re) definindo quotidianamente formas de acção inovadoras” (Mesquita - Pires, 2007, p. 221). Ou seja, estas reflexões levaram-nos a pensar em diversas estratégias para o grupo, de forma a conseguirmos criar um ambiente, em momentos de grande grupo, em que as atividades realizadas tivessem significado para as crianças e que os objetivos das mesmas conseguissem ser atingidos.

Em equipa é possível “prestar às crianças de quem cuidam um serviço com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objectivos em conjunto quais as estratégias para os concretizar.” (Homann e Weikart, 2011, p.131), ou seja, o facto de eu e a educadora pensarmos em conjunto as estratégias para o nosso objetivo, e tentarmos perceber que fatores influenciavam os comportamentos em grande grupo, facilitou esta tarefa. Também o facto de o estarmos a fazer em parceria ajudou a que as atividades propriamente ditas não fossem desvalorizadas no momento de investigação, uma vez que cada uma tinha uma função, ficando uma a orientar a atividade e outra a observar os comportamentos.

Também o trabalho de equipa desenvolvido com a assistente operacional do AAAF foi importante, isto porque, uma vez que a seguir ao almoço era a mesma que

dispunha as crianças no tapete, foi necessário também explicar-lhe a investigação que estava a fazer e, por isso, em pareceria com ela, pedi-lhe em alguns dias que os dispusesse de determinada ordem, de forma a poder realizar as observações para a investigação.

5. CONCLUSÃO

Tendo em conta a investigação realizada, não foi possível obter respostas concretas que permitissem compreender qual a origem dos comportamentos disruptivos nos momentos de grande grupo. Para além disso, apesar das inúmeras estratégias implementadas, também não foi possível perceber quais as mais eficazes, no entanto, com os resultados obtidos, penso que, a forma como as crianças estão sentadas nestes momentos e/ou o tipo de atividades realizadas, poderá influenciar o comportamento das crianças.

Uma vez que houve bastantes alterações comportamentais com as diversas estratégias nas diversas atividades e, que apenas um grupo de crianças foi considerado amostra, esta investigação não poderá ser conclusiva e, por isso, considero que os comportamentos das crianças em momentos de grande grupo poderão ser influenciados por diversos fatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última secção, importa refletir, fazendo uma caracterização acerca do impacto da minha intervenção e refletir sobre a construção da minha identidade profissional.

Depois de concluída a experiência de intervenção em contexto de creche e de Jardim de Infância, posso concluir que cresci imenso a nível pessoal e profissional, pois pude contactar com diversas equipas educativas, com diferentes visões, bem como com dois grupos de crianças bastante distintos a vários níveis, como ao nível da faixa etária, de interesses e de necessidades.

Relativamente ao impacto da minha intervenção em creche penso que, o facto de nunca ter tido nenhuma experiência em creche, me deixou um pouco reticente e sem saber que tipo de atividades poderia fazer com aquelas crianças e de que forma as poderia introduzir. Contudo à medida que as semanas iam passando, a minha intervenção junto das crianças, foi cada vez sendo mais fluida, dissipando-se o medo.

Quanto ao impacto da minha intervenção em Jardim de Infância, apesar de já ter tido contacto com este contexto durante a licenciatura foi algo que me deixou um pouco ansiosa, pois desta vez iria estar sozinha e responsável por um grupo de crianças. Mas mais uma vez, com o passar do tempo foi sendo tudo muito mais natural e a ansiedade foi diminuindo à medida que as semanas avançavam.

Com isto, pude concluir que apesar do nervosismo inicial que se sente quando se inicia num novo grupo, o tempo passado com as crianças vai ajudando a que esse nervosismo se transforme em prazer pleno. E isto, na minha opinião, deve-se às relações que se vão estabelecendo com as crianças e com a criação de um clima de confiança e afetividade, tão importante para, aquilo que acredito, fazer parte de um clima de aprendizagem.

Para além disso, houve algo no contexto de Jardim de Infância que foi bastante importante na minha intervenção e que me permitiu ter outra visão do que é a educação infantil e daquilo com que nos podemos deparar na mesma e, neste caso, o facto de ter encontrado um grupo bastante agitado foi, a meu ver, uma mais valia e a prática ao longo do tempo foi-me ajudando a encontrar estratégias de forma a conseguir ter uma maior gestão e controlo do grupo e, nesta fase, foi muito importante a ajuda da equipa educativa, especialmente da educadora, na medida em que, trabalhamos em conjunto

de forma a encontrar estratégias para que as atividades em grande grupo funcionassem cada vez melhor.

Outro dos pontos que considero bastante significativo na minha intervenção foi a implementação da metodologia de trabalho de projeto, pois as crianças, uma vez que era a sua primeira vez naquele JI, nunca tinham trabalhado com aquela metodologia e pude introduzi-la, sendo que foi, para ambas as partes, a primeira experiência com a mesma, o que nos permitiu aprender juntos.

Para além disso posso concluir que ambas as intervenções foram bastante importantes e que me deram a oportunidade para por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos 3 anos de licenciatura e deste ano de mestrado.

“A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas” (Sarmento, 2009, p.48). Assim, tal como a autora afirma, a construção da minha identidade só foi possível graças aos contextos em que estagiei, às interações com as diferentes equipas e com as diferentes crianças, bem como com as orientadoras das intervenções no contexto de creche e de JI. E assim será sempre construída, tendo por base, aquilo que irá estar ao meu redor. Ou seja, se até então tem sido um processo contínuo, continuará a sê-lo, a meu ver, uma vez que estamos sempre a aprender para e com as crianças, bem como com os restantes profissionais da área.

Tal como Nóvoa (1987) citado por Sarmento (2009) afirma, a construção da identidade profissional deverá ter em conta um processo de *adesão*, de *ação* e de *auto-consciência*, ou seja, primeiro que tudo é importante que a pessoa queira ser educador(a) de infância, depois é importante que conheça a pedagogia ligada a educação de infância de forma a sustentar a sua prática e, por fim, tem que saber refletir sobre a sua ação profissional.

Posto isto, depois de concluir estas duas intervenções, penso que estarei no bom caminho para continuar a construir a minha identidade profissional, uma vez que, para além de querer ser educadora, tentarei sempre refletir acerca da minha prática, como tenho feito até aqui, pois só assim poderei continuar a crescer enquanto profissional e a contribuir para a formação das crianças, tendo sempre por base os seus interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J.S. (2000). *A construção da disciplina na Escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores
- Andrade, A. (2007). *A influência da afetividade na aprendizagem*. Unievangélica Centro Universitário.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf> no dia 15/06/2015 pelas 16:00.
- Barbosa, S. (n.d.). *Educar e Aprender em Educação Pré-escolar e 1oCiclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Coll, C. Martí, E. (2004). *Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem*. In C. coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: ArtMed
- Costa, C. (2014). *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores Esteves, S. (2007). *Autoridade versus Respeito*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº80, pp.43. Lisboa: APEI
- Estrela, M.T. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Folque, M.A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escolar Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Formosinho, J. O., Lino, D. & Niza, S. (2006). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, V. (2012). *A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Guillaud, M. (2006). *Relaxar as crianças no Jardim-de-Infância – Como descontrair com actividades simples e eficazes*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hortas, M.J., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às Metodologias de Investigação e Intervenção: recolha e análise de dados* (adaptado). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Matos, S. (2014). *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas. Profedições*. Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação
- Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Nascimento, M.J. (2007). *Pensamento e Práticas disciplinares de Professores*. Lisboa: Educa
- Nunes, T. (2014). *A Disciplina na Creche e no Jardim de Infância – Conceções e Práticas das Educadoras*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinheiro, C. (2015). *A Prática da Diferenciação Pedagógica em Contextos de Cooperação Educativa*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Ribeiro, A. C. M., & Cabral, S. M. C. (2011). “*Aqui nós participamos!*” *A participação das crianças na educação de infância*, 240–250.
- Salomão, H. (2007). *A Importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Universidade Federal de São Carlos
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância* (pp. 46–64). Lisboa
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto Editora

FONTES

Enquadramento Legal

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Documentos estruturantes das instituições

Projeto Educativo da instituição de creche

Projeto Educativo do Agrupamento de Jardim de Infância

Projeto Curricular de Sala (creche)

Projeto Curricular de Sala (Jardim de Infância)

ANEXOS

Anexo C. Organograma dos órgãos de creche

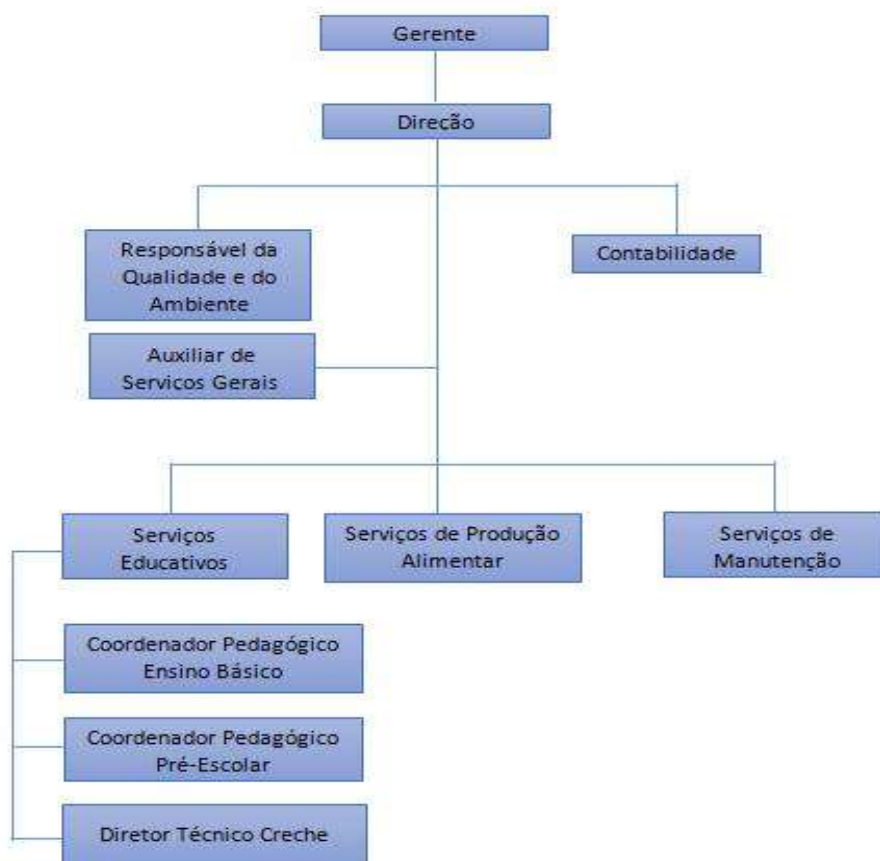


Figura 1: Organograma dos órgãos de creche

Fonte: Elaborado tendo por base um organograma facultado pela instituição

Anexo D. Lotação das salas existentes em creche

Quadro 5: Lotação das salas existentes da valência da creche

Sala	Lotação	N.º de crianças
Chupetas	8	2
Fraldinhas	8	7
Aventureiros	14	8
Reguilas	14	14
Exploradores	18	14
Traquinas	18	12

Fonte: Elaborado com base na conversa com as educadoras.

Anexo E. Escolas pertencentes ao agrupamento de Jardim de Infância

- Jardim de Infância
- Escola Básica Integrada com 1º e 2º ciclo
- Escola Básica com 1º ciclo
- Escola Secundária (escola sede)

Anexo F. Lotação das salas existentes no Jardim de Infância

Quadro 6: Lotação das salas existentes

Salas	Lotação	Nº de crianças
Sala 1	25	25
Sala 2	25	23
Sala 3	25	24
Sala 4	25	24

Fonte: Elaborado com base na conversa com a educadora.

Anexo G. Dados relativos aos progenitores das crianças de creche

Quadro 7: Profissão dos progenitores e agregado familiar

Criança	Pai	Mãe	Agregado familiar
	Profissão	Profissão	
A.F.	Sem informação	Sem informação	3
A.M.	Distribuidor	Professora	3
C.M.	Empresário	Advogada	4
D.G.	Responsável por rent a car	Técnica de ação educativa	4
F.R.	Sem informação	Coordenadora numa estação de televisão	4
G.V.	Polícia	Técnica de ação educativa	5
H.F.	Diretor de compras	Supervisora de loja	3
L.M.	Engenheiro químico	Dentista	4
M.C.	Engenheiro informático	Assistente Pessoal	4
M.R.	Diretor de rádio	Locutora de rádio	2
M.M.R.	Sem informação	Educadora de Infância	3
N.O.	Ver	Seguradora	3

T.G.	Sem informação	Bancária	2
T.M.	Sem informação	Doméstica	3

Fonte: Conversa com a educadora, auxiliar de ação educativa e pais.

Anexo H. Dados relativos aos progenitores das crianças de jardim de infância

Quadro 8: Idades compreendidas do pai e da mãe de cada criança

Idades compreendidas do pai e da mãe de cada criança		
Idade	Pai	mãe
-30 anos	1	2
30-40 anos	12	15
41-50 anos	11	8
+ 50 anos	1	0

Fonte: Baseado no Projeto Curricular de sala

Quadro 9: Habilitações do pai e da mãe de cada criança

Habilitações do pai e da mãe de cada criança						
	2º ciclo	9º ano	12º ano	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Pai	1	3	9	12		3
mãe			10	15	3	

Fonte: Baseado no Projeto Curricular de Sala

Anexo I. Dados relativos ao grupo de crianças de Creche

Quadro 10: Género e data de nascimento das crianças

Nome	Género	Data de Nascimento
A.F.	Masculino	10/01/2012
A.M.	Masculino	05/05/2012
C.M.	Feminino	05/07/2012
D.G.	Masculino	30/03/2012
F.R.	Masculino	29/06/2012
G.V.	Feminino	09/05/2012
H.F.	Feminino	26/11/2012
L.M.	Feminino	18/05/2012
M.C.	Feminino	28/04/2012
M.R.	Feminino	20/09/2012
M.M.R.	Feminino	08/08/2012
N.O.	Masculino	10/09/2012
T.G.	Masculino	15/11/2012
T.M.	Masculino	06/04/2012

Fonte: Baseado no Projeto Curricular de Sala

Anexo J. Dados relativos ao grupo de crianças de Jardim de Infância

Quadro 11: Nome, género e data de nascimento das crianças

Nome	Género	Data de Nascimento
Flor	Feminino	01-05-2010
Clarinha	Feminino	17-03-2010
Laço	Feminino	02-07-2010
Homem-Aranha	Masculino	30-04-2010
Sporting	Masculino	03-02-2010
Francisca	Feminino	02-05-2010
Violeta	Feminino	05-05-2010
Lagarta	Masculino	05-05-2010
Rapunzel	Feminino	21-04-2010
Núvem	Feminino	05-03-2010
Barbie	Feminino	06-06-2010
Carolina	Feminino	16-03-2010
Spyder	Masculino	13-02-2010
Leão	Masculino	11-02-2010
Martina	Feminino	17-01-2010
Dinossauro	Masculino	23-02-2010
Batman	Masculino	28-01-2010
Diogo	Masculino	18-02-2010
Bela Adormecida	Feminino	14-07-2010
Margarida	Feminino	26-02-2010
António	Masculino	09-04-2010
Cão	Masculino	14-09-2010
Duende verde	Masculino	22-01-2010
Fáisca	Masculino	13-04-2010

Fonte: Baseado no PCS

Anexo K. Rotina semanal de creche

Quadro 12: Rotina do grupo de crianças de creche

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h30 - 9h30	Acolhimento/ Atividades livres	Acolhimento/ Atividades livres	Acolhimento/ Atividades livres	Acolhimento/ Atividades livres	Acolhimento/ Atividades livres
9h30 - 10h	Reforço e Higiene	Reforço e Higiene	Reforço e Higiene	Reforço e Higiene	Reforço e Higiene
10h - 12h	Atividades orientadas/ Higiene	Atividades orientadas/ Música (11h15) Higiene	Motricidade (10h45) Atividades orientadas/ Higiene	Atividades orientadas/ Higiene	Atividades orientadas/ Higiene
12h - 13h	Almoço/ Higiene	Almoço/ Higiene	Almoço/ Higiene	Almoço/ Higiene	Almoço/ Higiene
Sesta					
15h15 - 16h	Higiene/ Lanche	Higiene/ Lanche	Higiene/ Lanche	Higiene/ Lanche	Higiene/ Lanche
16h - 17h15	Atividades livres/ Higiene	Atividades livres/ Higiene	Atividades livres/ Higiene	Atividades livres/ Higiene	Atividades livres/ Higiene
17h30 – 17h45	Reforço/ Higiene	Reforço/ Higiene	Reforço/ Higiene	Reforço/ Higiene	Reforço/ Higiene
18h - 20h	Atividades livres/ Saída	Atividades livres/ Saída	Atividades livres/ Saída	Atividades livres/ Saída	Atividades livres/ Saída

Fonte: Elaborado a partir do PCS

Anexo L. Rotina semanal de Jardim de Infância

Quadro 13: Rotina do grupo de crianças

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h - 9h	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h - 10h50	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas
10h50 - 11h	Reforço	Reforço	Reforço	Reforço	Reforço
11h - 11h45	Atividades livres/Recreio	Atividades livres/Recreio	Atividades livres/Recreio	Atividades livres/Recreio	Atividades livres/Recreio
11h45 - 12h	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12h - 13h15	Almoço/ Atividades livres	Almoço/ Atividades livres	Almoço/ Atividades livres	Almoço/ Atividades livres	Almoço/ Atividades livres
13h15 - 15h15	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Motricidade/Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas
15h15 - 15h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15h45 - 19h	Atividades livres/Saída	Atividades livres/Saída	Atividades livres/Saída	Atividades livres/Saída	Atividades livres/Saída

Fonte: Observação direta e conversa com a educadora