



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**“GOSTAVA QUE AJUDASSES AS CRIANÇAS A FAZER  
SILÊNCIO” (JL, 5 anos)**

Promoção da escuta nos momentos de grande grupo

**Maria Inês de Sampayo e Mello**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

**2017**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**“GOSTAVA QUE AJUDASSES AS CRIANÇAS A FAZER  
SILÊNCIO” (JL, 5 anos)**

Promoção da escuta nos momentos de grande grupo

**Maria Inês de Sampayo e Mello**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutora Clarisse Nunes

**2017**

“O silêncio não nos deixa como  
éramos antes. O silêncio oferece-nos,  
sobretudo, a surpresa de possuímos  
dentro de nós algo que não sabíamos  
possuir...”

(Maria Montessori, 1930<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Retirado de Jogo do Silêncio, <http://jogodosilencio.weebly.com/inspiraccedilotildees.html>

## AGRADECIMENTOS

À avó Dida, à mãe e ao pai pela preocupação e palavras de incentivo quando mais precisava.

À Carminho pela paciência e pelo apoio em seguir os meus sonhos; e à Sancha pelo ritmo e pela música que acompanharam as nossas *pausas malucas*.

Ao Gui pelo respeito, carinho, paciência e pelas *pausas* com o gastão.

A todos os tios e tias pelos miminhos, pelo apoio e por acreditarem em mim.

Aos primos e primas, mais novos e mais velhos, por acreditarem em mim, por estarem sempre prontos a ajudar, pela nossa união, pela nossa música, pelas nossas danças, pelas nossas maluquices e pelos nossos momentos.

A todas as minhas amigas e amigos pela força e animação.

À Professora Clarisse, por estar sempre disponível, pelo apoio e incentivo.

À Educadora Paula e à Dra. Isabel pelo apoio, colaboração e orientação na minha investigação.

Às crianças que tornaram os meus dias muito mais ricos em aprendizagens, pois sem eles esta investigação não teria sido possível.

## RESUMO

O presente relatório de estágio reflete a intervenção pedagógica e investigação realizada em contexto pré-escolar, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ou seja procura registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada as motivações, as intenções e os processos vividos na prática profissional supervisionada em jardim-de-infância (JI) (Módulo II) com as crianças e os adultos. A Prática Profissional Supervisionada em jardim de infância foi desenvolvida junto de um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade.

A temática da investigação e na qual se entrevistou foi: *“Gostava que ajudasses as crianças a fazer silêncio!” (JL, 5 anos) - promoção da escuta nos momentos de grande grupo.* A metodologia adotada na realização desta investigação incorporou os pressupostos da modalidade de Investigação-Ação, através da qual se analisou a problemática e se elaborou o plano de intervenção.

A investigação teve como objetivos diminuir a agitação que as crianças manifestam nos momentos de reunião de grande grupo; aumentar a sua concentração no que se faz nesses momentos; e desenvolver o sentido de escuta e respeito pelos outros. Atendendo às necessidades e individualidades de cada criança, pretendi criar oportunidades para que o grupo de crianças conseguisse estar mais calmo quando se encontrava reunido em grupo dentro da sala de atividades. A hipótese de intervenção confirmou-se como positiva e adequada a ser implementada face à problemática identificada.

Ao longo do presente relatório, é possível conhecer o contexto de intervenção, o trabalho desenvolvido durante a prática e conferir toda a investigação realizada.

**Palavras-chave:** silêncio; escuta; momentos de grande grupo; crianças; Investigação-Ação

## ABSTRACT

The present internship report reflects the pedagogical intervention and investigation made at preschool, in the context of the Masters in Preschool Education, which means its purpose is to note and reflect in a systematic and reasoned way, the motivations, intentions and processes lived during the supervised professional practice at the kindergarten (Module II) with the children and the adults. The Supervised Professional Practice at the kindergarten was developed in a group of children between the four and five years old.

The theme of the investigation and intervention was: "I would like you to help the children to make silence! (JL, 5 years) – promoting listening during big group moments. The methodology adopted on this investigation incorporated the suppositions of the Investigation-Action type, under which the problem was analyzed and a plan of intervention was elaborated.

The investigation had as objectives to diminish the agitation children manifest during moments of big group reunion; to increase their concentration on those moments; to develop their ability of listening and respecting others. Paying attention to the needs and individualities of each child, I intended to create opportunities for the group of children to remain calmer while reunited in group at the room of activities. The hypothesis of the intervention was confirmed as positive and adequate to be implemented as a solution of the problem identified.

Throughout the present report, it is possible to get to know the context of the intervention and work developed during the practice, as well as to get access to all the investigation made.

**Keywords:** silence; listening; big group moments; children; Investigation-Action

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização do contexto da ação educativa.....	2
1.1. Meio onde está inserido o contexto .....	2
1.2. Contexto socioeducativo .....	2
1.3. Grupo de crianças .....	3
1.4. Equipa educativa.....	5
1.5. Famílias do grupo de crianças .....	6
2. Análise reflexiva sobre o contexto da ação educativa .....	7
2.1. Princípios orientadores, intenções e finalidades educativas .....	7
2.2. Organização da sala de atividades e do espaço educativo .....	10
2.3. Organização da rotina diária.....	11
3. Análise reflexiva da intervenção.....	13
3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação educativa .....	13
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças .....	13
3.1.2. Intenções para a ação com a equipa educativa .....	16
3.1.3. Intenções para a ação com as famílias .....	17
3.2. Descrição do processo de intervenção .....	18
3.3. Avaliação da concretização das intenções .....	20
4. Investigação “Gostava que ajudasses as crianças a fazer silêncio!” (JL, 5 anos) - promoção da escuta nos momentos de grande grupo .....	22
4.1. Descrição da problemática .....	22
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	27
4.3. Descrição da metodologia .....	29
4.3.1. Natureza e tipo de estudo .....	29
4.3.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados .....	31
4.3.3. Participantes .....	33
4.3.4. Roteiro ético.....	34
4.4. Plano de intervenção: sessões de <i>silêncio, respiração e relaxamento</i> .....	35
4.4.1. Objetivos do plano de intervenção e hipóteses de ação.....	35
4.4.2. Apresentação do plano de intervenção .....	35
4.5. Apresentação e discussão dos resultados.....	37
4.5.1. Comportamentos das crianças durante as diferentes tarefas.....	37
4.5.2. Reflexões semanais – voz do adulto.....	40

4.5.3. Reflexões semanais – voz das crianças .....	41
4.5.4. Estratégias usadas pelo adulto durante as diferentes tarefas .....	43
4.5.5. Opinião da educadora cooperante sobre o projeto de intervenção .....	44
4.6. Conclusões .....	45
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto .....	49
6. Considerações finais.....	51
Referências .....	53
Anexos	

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ciclos da Investigação-Ação (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) .....	31
Figura 2. Mapa pessoal/profissional.....	50

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intencionalidade educativa e objetivos pedagógicos – Planificação semanal (5 a 9 de dezembro de 2016, 11ª semana) .....	14
Tabela 2. Comportamentos desadequados manifestados pelas crianças .....	24
Tabela 3. Comportamentos dos adultos em respostas aos comportamentos das crianças .....	24
Tabela 4. Técnicas de recolha de dados.....	33
Tabela 5. Frequência das tarefas planeadas no plano de intervenção.....	36
Tabela 6. Frequência das tarefas desenvolvidas com o plano de intervenção .....	37

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

COR	Registo de Observação da Criança
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada



## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa exprimir, registar e refletir sobre todo o processo vivido durante a prática profissional supervisionada; evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa e pedagógicas adequadas; e conceber, planear e implementar uma investigação-ação, sobre o contexto de intervenção. O principal objetivo do projeto de intervenção, passou pela criação de oportunidades para que o grupo de crianças possa aprender a estar mais calmo quando está reunido em grupo dentro da sala de atividades, através da criação de momentos específicos.

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em seis capítulos: Caracterização do contexto da ação educativa; Análise reflexiva sobre o contexto da ação educativa; Análise reflexiva da intervenção; Investigação “Gostava que ajudasses as crianças a fazer silêncio!” (JL, 5 anos) – promoção da escuta nos momento de grande grupo; Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto; e Considerações finais.

No capítulo referente à Caracterização do contexto da ação educativa, que diz respeito, principalmente, ao período de observação, é apresentada a observação do contexto educativo, primeiramente, a organização do contexto socioeducativo, destacando-se os aspetos relativos à missão/visão da instituição, prioridades e linhas orientadoras do Projeto Educativo. De seguida, é caracterizada a equipa educativa, o grupo de crianças e as suas famílias. Na caracterização do grupo de crianças, faz-se também o levantamento das necessidades e prioridades educativas. No segundo capítulo, Análise reflexiva sobre o contexto da ação educativa, são apresentados os princípios orientadores, intenções e finalidades educativas; a organização da sala de atividades e do espaço educativo; e a organização da rotina diária do grupo. No terceiro capítulo, são apresentadas e avaliadas as intenções para a ação educativa, descrevendo o processo de intervenção. No quarto capítulo, é apresentado todo o processo de investigação no contexto da ação educativa. No quinto capítulo, reflete-se sobre a construção da identidade profissional como educadora de infância. No último capítulo, faz-se um balanço final do processo vivido na PPS.

Para finalizar, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração deste relatório e, por fim, os anexos onde estão incluídos, entre outros, o

portefólio da PPS, as observações naturalistas e as tabelas utilizadas para a análise categorial dos dados referentes à investigação.

## **1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA AÇÃO EDUCATIVA**

### **1.1. Meio onde está inserido o contexto**

A instituição educativa onde se realiza Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de Jardim de Infância (JI) encontra-se inserida na Área Metropolitana de Lisboa. A freguesia onde se situa a instituição compreende infraestruturas ao nível da rede de transportes públicos, equipamentos do setor de comércio, unidades de saúde, instituições de ensino básico e ensino superior, bem como espaços verdes, museus e espaços de diversão e lazer. A instituição, ao reconhecer os benefícios da diversidade de serviços do meio envolvente para as crianças, promove, frequentemente, idas ao exterior e visitas de estudo para as crianças da valência de JI. Durante o período da PPS concretizou-se um pequeno passeio (*tour*) por zonas históricas de Lisboa e uma visita a um museu existente na comunidade. Estas saídas ao exterior decorreram do tema de um projeto que se desenvolveu com o grupo de crianças de uma das salas do jardim-de-infância.

### **1.2. Contexto socioeducativo**

A instituição educativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e foi inaugurada em 1976, existindo, portanto há 41 anos (XXXX<sup>2</sup>, 2013). Segundo XXXX (2013) a missão da instituição passa por educar crianças e apoiar as suas famílias, tendo como base um conjunto de valores, nomeadamente: (i) promoção de uma educação integral, acompanhando de forma individualizada cada criança e a sua família; (ii) desenvolvimento de uma pedagogia de projeto com base nos interesses de cada criança; (iii) promoção de experiências-chave de desenvolvimento, valorizando o sentido estético e a criatividade; (iv) desenvolvimento nas crianças de competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a

---

<sup>2</sup> Omitimos o nome para manter o anonimato da instituição onde se desenvolveu a PPS.

solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo a educação para a interioridade e as relações interpessoais. (XXXXX, 2013).

Globalmente, a ação da equipa educativa junto das crianças tem como base o desejo que

    pessoas e comunidades cresçam, (...) numa resposta de fé que se expressa num modo de ser e de agir marcado pela simplicidade, pelo espírito de família e pelo espírito de serviço, (...) através de um processo comunitário em que todos vivem uma dinâmica de experiência-reflexão em permanente confronto (...) (XXXXX, 2016/2017, p. 10).

Em termos organizacionais, a instituição está organizada em cinco grupos: a Direção de Orientação Pedagógica; os Serviços Especializados (Psicologia, Primeiros Socorros, Laboratório de Ciências e Educação para a Interioridade); os Serviços de Apoio (receção, secretaria, cozinha/refeitório, limpeza e serviços técnicos); a valência de Creche (quatro salas); e a valência de Jardim de Infância (sete salas). O grupo dos serviços especializados existente na instituição proporciona às crianças experiências de Dança Criativa, Iniciação Musical, Iniciação à Língua Inglesa (a partir dos 4 anos) e Iniciação Coral (a partir dos 5 anos). A instituição conta com mais de 50 colaboradores, entre eles: 12 educadoras de infância, 18 auxiliares de ação educativa, uma psicóloga, um professor de Música, uma professora de Dança Criativa, um professor de Inglês. As crianças com necessidades educativas especiais que frequentam a instituição são acompanhadas pela equipa de intervenção precoce.

Portanto, conhecer o contexto da instituição, permitiu delinear uma intervenção educativa mais adequada e contextualizada, respeitando os valores e princípios pela mesma.

### **1.3. Grupo de crianças**

A sala onde me encontro a realizar a PPS em JI integra um grupo de 24 crianças, 15 são do sexo masculino e nove são do sexo feminino, situando-se a sua faixa etária entre os quatro e cinco anos (média aproximada de 62 meses), sendo que apenas três crianças ainda têm quatro anos (ver anexo A). De acordo com o que foi referido pela educadora na entrevista (anexo B) e pelo que consta no Projeto Pedagógico de Sala (2016/2017), as crianças do grupo têm vontade de aprender, são muito curiosas e empenhadas, embora deveras desafiadoras e algo impulsivas. As crianças evidenciam

vários interesses, gostam muito de atividades que envolvam movimento, como a dança e a educação física, bem como de histórias contadas pelos adultos e também de explorar livros. As áreas do faz-de-conta, dos jogos de mesa e das expressões plásticas são muito utilizadas, tanto pelas meninas como pelos meninos. As crianças entusiasmam-se igualmente por cantar e aprender novas canções e por momentos de jogos de grande grupo.

Tendo em conta as observações efetuadas e a análise e reflexão geral em torno do grupo e do funcionamento do contexto, considero que as crianças manifestam entusiasmo por novas atividades, sendo que, ao longo de toda a rotina, gostam de manifestar a sua opinião, principalmente, de o fazer em momento de grande grupo partilhando os seus pensamentos e respondendo a questões colocadas pelos adultos. Como se descreve numa das reflexões semanais “Relativamente ao clima de grupo, existe uma interação positiva entre as crianças, verificando-se a partilha de objetos/espacos e, em geral, as crianças brincam sem ocorrência de conflitos” (Reflexão semanal, 10 a 14 de outubro de 2016). As crianças procuram partilhar as suas ideias e ações com os amigos e cooperam umas com as outras. Na entrevista à educadora (anexo B), esta refere que quando as crianças trocam de pares, tem algumas dificuldades em partilhar o espaço e os brinquedos, mas através do diálogo conseguem resolver os conflitos. Porém, verifica-se que no grupo de crianças existem pares definidos, ou seja, as mesmas crianças querem estar sempre juntas e brincar nas mesmas áreas. Estes pequenos grupos de crianças são formados por elementos com interesses semelhantes (por exemplo, gostam das mesmas coisas). Fazendo uma breve reflexão, parece que algumas crianças demonstram uma certa dependência dos amigos e acabam por ser influenciadas pelos pares preferidos nas suas escolhas. Por exemplo, muitas vezes, as escolhas das áreas, pelas crianças, são realizadas de acordo com os interesses dos melhores amigos e não tanto por interesses próprios. Perante este comportamento, é frequente a mediação do adulto, no sentido de estimular a brincadeira com pares diferentes e promover a autonomia nas escolhas. Assim, verifica-se que as crianças mais autónomas nas suas escolhas são as que revelam um maior sentido crítico e, pelo contrário, as crianças menos autónomas revelam menor sentido crítico e uma certa dependência dos seus pares.

A avaliação do nível geral de bem-estar e de implicação das crianças nas atividades desenvolvidas na sala de atividades por nós efetuada com recurso à proposta de Portugal e Leavers (2010) (ver anexo C) permitiu-nos verificar que metade das

crianças do grupo tem um nível muito alto de bem-estar quando realiza atividades em pequeno grupo, revelando autoconfiança e autoestima; evidenciando ainda alegria e simpatia, rindo, gritando de prazer, cantarolando, e conversando com os pares; bem como segurança e abertura a novas atividades e experiências (Portugal & Leavers, 2010). Relativamente ao nível de implicação nas atividades, foi possível observar que mais de metade do grupo também revela um nível muito alto de implicação, dado que as crianças escolhem facilmente as atividades; existe grande implicação, expressa em elevada energia, persistência e criatividade (Portugal & Leavers, 2010).

Na perspetiva da educadora cooperante (Educadora Cooperante, 2016/2017) o grupo evidencia porém, “grande impulsividade no modo como comunica. Nas reuniões de grande grupo ainda não conseguem estar atentos e aguardar a sua vez para falar, intervêm ao mesmo tempo, o que dificulta a comunicação” (p.8). Neste sentido, considera ser “esta é uma área de trabalho a privilegiar” (p. 8). As dificuldades descritas pela educadora foram também observadas durante a PPS, principalmente durante os momentos de grande grupo, em momentos de reunião. Ou seja, verificou-se que existem dificuldades no cumprimento de algumas regras de convivência social. As crianças mostram pouca capacidade em escutar/respeitar os outros e esperar pela sua vez de partilhar algo, como se ilustra com a nota de campo que se apresenta de seguida: “na reunião de grupo de manhã, o grupo estava muito agitado e desconcentrado (...) Desta forma, a educadora teve de estar constantemente a pedir às crianças que se calassem e não interrompessem quem estava a participar adequadamente” (Nota de campo 2, 26 de setembro de 2016, sala de atividades).

#### **1.4. Equipa educativa**

A equipa educativa da sala onde se realiza a PPS em Jardim de Infância (JI) é constituída por duas profissionais: uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Quanto ao percurso profissional destes adultos, tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa têm muita experiência na área educativa e formação para tal, como se pode verificar na tabela da equipa apresentada no anexo D, e na entrevista à educadora cooperante (anexo B). A educadora é a responsável pela organização e planeamento das atividades pedagógicas da sala, sendo que tem o apoio da auxiliar. Segundo a educadora cooperante, “ter uma auxiliar é fundamental porque é um trabalho de equipa, ela tem de saber quais são os meus objetivos, as minhas intenções e depois,

também, tem de abraçar esta causa, dentro das suas possibilidades e caminhar ao meu lado” (ver entrevista à educadora, anexo B).

A auxiliar de ação educativa apoia a educadora durante os momentos de ação pedagógica, assegura também os momentos de refeição (almoço e lanche) e o momento de entrega das crianças aos pais, estabelecendo uma relação afetiva com o grupo. Também fazem parte da equipa educativa três professores especializados que orientam as sessões de Dança Criativa, de Música e de Inglês. Estes professores planeiam, em conjunto com a educadora, as atividades tendo em vista os objetivos específicos das suas áreas e integram-se nos projetos em curso.

Como refere a educadora cooperante, faz parte da filosofia da instituição que a mesma funcione como uma família alargada das crianças. Desta forma, a equipa não se restringe apenas às duas pessoas permanentes da sala de atividades, mas abrange todos os funcionários, inclusive a direção (Educadora Cooperante, 2016/2017). Assim, é criado um clima positivo para o trabalho diário com as crianças e as suas famílias.

## **1.5. Famílias do grupo de crianças**

Segundo Costa (1992) a família é um “espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e onde de forma intensa e contínua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (citado por Ferreira, 2004, p. 65). É neste sentido que se considera importante conhecer as famílias das crianças do grupo com quem se desenvolveu a prática dado que a instituição educativa e a família são “dois espaços sociais que estruturam e se tornam parte constitutiva da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” (idem). Atendendo à estrutura familiar das crianças do grupo, das 24 famílias, 22 apresentam uma estrutura nuclear e duas caracterizam-se por serem de guarda partilhada. É possível verificar um conjunto diverso de situações relativamente ao nível profissional e de habilitações literárias. Na situação laboral, verifica-se que 90% se encontra a trabalhar. As profissões variam muito em termos de áreas de formação: há gestores, enfermeiros, trabalhadores temporários, músicos entre outros. A maioria dos pais das crianças concluiu a licenciatura, apesar de nem todos estarem a exercer a profissão de formação (anexo E).

Caracterizando a relação entre os profissionais da instituição e as famílias, segundo o Projeto Pedagógico de Sala (2016/2017), na instituição é dada particular relevância à relação com as famílias e ao seu envolvimento na educação das crianças. No dia-a-dia, a educadora procura que as famílias se sintam seguras e confiantes relativamente aos profissionais a quem “confiam as crianças, sendo a comunicação, eficaz entre todas as pessoas, por quem a criança passa ao longo do dia, um fator que contribui fortemente para o sucesso na relação com as famílias” (Educadora cooperante, 2016/2017, p. 44). Assim, utiliza como meios de comunicação às famílias as reuniões, telefonemas, o e-mail e um caderno à porta da sala (caso não tenham a possibilidade de se encontrar com a educadora durante o dia).

Concluindo, é importante conhecer as famílias das crianças, com que interagimos diariamente, estabelecendo uma relação com cada uma, numa perspetiva de coeducação das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças e por esta razão têm direito a contribuir e a fazer parte da resposta educativa que é dada aos seus filhos.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O CONTEXTO DA AÇÃO EDUCATIVA**

### **2.1. Princípios orientadores, intenções e finalidades educativas**

O ambiente educativo vivido na sala dos cinco anos (sala oito), tem em consideração os modelos pedagógicos implementados pela instituição: High/Scope; Modelo Reggio Emilia; e Movimento da Escola Moderna (MEM). Independentemente dos modelos curriculares adotados pela instituição, a educadora recorre também à Metodologia de Trabalho por Projeto (Educadora Cooperante, 2016/2017). Explicitando um pouco, a educadora orienta a sua prática tendo por base os princípios pedagógicos desses modelos, bem como o protagonizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva, et al., 2016) e os seguintes objetivos gerais, previstos na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997) e elencados no Projeto Pedagógico de Sala (Educadora Cooperante, 2016/2017):

- a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a

cidadania; b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; h) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; [e] i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (s.p.).

Para além destes objetivos gerais, a educadora cooperante, também apresenta no Projeto Pedagógico de Sala (2016/2017), múltiplos objetivos específicos correspondentes a cada área e desenvolvimento. De um modo geral, estes objetivos estão definidos de forma organizada e consistente. Contudo, considero que a educadora cooperante poderia ter definido intenções mais gerais ao nível da interação com as famílias e com a própria equipa educativa.

Para documentar a avaliação do desenvolvimento das crianças a educadora recorre a registos de observação diária e a registos trimestrais tendo por base o instrumento "Registo de Observação da Criança (COR - *Child Observation Record*). Para partilhar as informações recolhidas através destes registos aos pais, a educadora marca reuniões trimestrais e sempre que necessário com os pais (anexo B). Considera-se útil haver preocupação pela avaliação do desenvolvimento das crianças e das suas competências, pois como nos dizem Lopes da Silva, et al. (2016)

planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (p.13)

Seguindo o modelo curricular High/Scope, a educadora promove a aprendizagem pela ação, a existência de interações positivas adulto-criança, um ambiente de aprendizagem agradável, uma rotina diária consistente e a avaliação diária da criança (Hohmann & Weikart, 2007). A educadora cooperante promove o desenvolvimento da responsabilidade nas crianças ao atribuir-lhes diferentes tarefas, e a avaliação diária/semanal é feita em conjunto com o grupo. Considero este último aspecto muito importante porque desta forma a educadora desloca “a ação pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas” (Niza, 2013, p. 142) entre as crianças. Importa referir ainda que: “no momento da escolha das áreas de aprendizagem, a educadora aproveita para elogiar as crianças que são responsáveis e costumam levar a sua atividade/brincadeira até ao fim e deixam o material arrumado” (Nota de campo 8, 28 de setembro de 2016, sala de atividades).

Por outro lado, também segue a Metodologia de Trabalho por Projeto ao promover a realização de projetos que surgem com base nos interesses manifestados pelo grupo de crianças, tendo-se observado durante a PPS o desenvolvimento dos projetos “Aranhas” e “O Casamento da Gata”. De acordo com o observado os projetos desenvolvem-se tendo por base as fases descritas por Vasconcelos (2012), correspondendo a primeira fase à definição do problema; a segunda fase à planificação e desenvolvimento do trabalho; a terceira fase à execução do projeto; e a quarta fase à sua avaliação e divulgação. No período da minha PPS, tive oportunidade de vivenciar a preparação e divulgação do projeto “O Casamento da Gata”, recorrendo à apresentação de um teatro para outras salas da instituição.

Analisando os registos das observações por mim realizadas durante a PPS, considero que a prática pedagógica da educadora se inspira mais no MEM, ao desenvolver “uma perspetiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o local desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 2006, p. 6). Por exemplo, a educadora promove práticas de cooperação e comunicação, ao realizar a planificação diária em conjunto com as crianças, como se ilustra com o seguinte excerto da reflexão diária de 27 de setembro de 2016:

As decisões são tomadas através do diálogo, em que cada criança escolhe o que quer fazer durante o dia, desde começar um trabalho novo ou acabar algum projeto/desafio a que se comprometeu anteriormente. Existe ainda a possibilidade de desenvolver brincadeiras de exploração livre nas diferentes áreas. A educadora tem sempre um papel de mediadora das escolhas das

crianças pois, por vezes, verifica-se que uma criança tem tendência para escolher sempre a mesma área de aprendizagem ou de deixar constantemente trabalhos em atraso. Assim, este momento da reunião de grupo promove a capacidade de argumentação para se chegar a um consenso.

## **2.2. Organização da sala de atividades e do espaço educativo**

A sala oito está organizada, numa multiplicidade de áreas de aprendizagem: recorte e colagem (máximo quatro crianças); desafio (máx. quatro crianças); água (máx. duas crianças); areia (máx. duas crianças); escrita (máx. duas crianças); projeto (máx. três crianças); inglês (máx. quatro crianças); modelagem (máx. quatro crianças); pintura (máx. duas crianças); desenho (máx. quatro crianças); aguarelas (máx. três crianças); biblioteca (máx. três crianças); jogos de mesa (máx. seis crianças); faz-de-conta (máx. quatro crianças); construções (máx. quatro crianças); mesa de luz (máx. duas crianças) e fantoches (máx. três crianças). Estas áreas revelam-se atrativas e correspondem aos interesses e necessidades das crianças, apelando à sua autonomia através de áreas dispostas segundo o número de crianças que pode frequentá-las e de materiais estimulantes para a aprendizagem das crianças. No âmbito da organização de áreas, considero que a educadora tem como principal base a perspetiva High/Scope pois “nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Alguns projetos e atividades podem ser desenvolvidos nas diferentes áreas com o objetivo de desenvolver competências globais das crianças. Muito embora exista um número máximo de crianças para cada área, verifica-se ser este flexível, como documenta com a seguinte nota de campo:

Apesar das áreas serem limitadas relativamente ao máximo de crianças, este fator pode ser ajustado consoante o trabalho/projeto que se está a desenvolver em sala. Relativamente à área do inglês, esta existe porque quando estão em aula de inglês (terças-feiras à tarde) que é dada por um professor especializado, existe trabalho em pequeno grupo e assim a educadora desenvolve as suas atividades em paralelo com este docente. (Nota de campo 1, 26 de setembro de 2016, sala de atividades)

Os materiais/brinquedos são de fácil acesso às crianças, encontram-se dispostos em estantes/armários proporcionais às crianças ou guardados em recipientes transparentes/abertos, facilitando assim a escolha, utilização e arrumação dos mesmos. Considero importante esta prática, pois tal como afirma Oliveira-Formosinho (2013): “porque estão visíveis, acessíveis e etiquetados [também facilitam a autonomia na arrumação]” (p.85).

Relativamente à utilização das áreas pelas crianças, a escolha é livre mediante a orientação da educadora cooperante em dinâmica de grande grupo. Segundo as observações realizadas durante a PPS, a área dos jogos de mesa é aquela que todos os dias era a mais explorada e “escolhida” pelas crianças. Esta área é constituída por uma mesa redonda, cadeiras, e uma estante repleta de vários jogos, desde puzzles, jogos de dados, enfiamentos, dominó, entre outros. Considero que a preferência por esta área tem a ver com o facto de o jogo promover habilidades sociais e aumentar a autoestima das crianças (Ortiz, 2005), sendo que o grupo gosta de superar novos desafios e é muito competitivo.

Na organização do espaço da sala, mobiliário e decoração é possível verificar que é inspirada no modelo pedagógico Reggio Emilia pois “a divisão das áreas é feita com equipamentos e materiais que possibilitam a visibilidade do espaço global da sala, favorecendo as interações e a comunicação entre as crianças e os adultos” (Lino, 2013, p. 121). Neste modelo existem detalhes que a educadora integra para melhorar a sua prática, como por exemplo a aprendizagem pela estética. Neste sentido, permite-se às crianças que tenham visível na sala e outros espaços todos os seus trabalhos, as suas criações, os seus projetos, sendo que “as (...) paredes falam” (Malaguzzi, 1994, citado por Lino, 2013, p. 123), dando a conhecer tudo o que se desenvolve.

### **2.3. Organização da rotina diária**

Na educação pré-escolar a rotina diária é importante para que “a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo (...)” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27). Como se pode observar no anexo F, a rotina diária da sala oito organiza-se numa sequência de situações que são atividades pedagógicas propostas pela educadora ou resultantes da iniciativa da criança (Educadora Cooperante, 2016/2017, p. 24). Analisando a rotina da sala oito, importa assinalar a existência de atividades que

são fixas, nomeadamente a alimentação e o descanso (repouso), mas também atividades mais flexíveis (livres e/ou orientadas). Normalmente, de manhã, as atividades são escolhidas pelas crianças. Na rotina das crianças existem também atividades de enriquecimento curricular, semanais: sessões de Educação Física, Inglês, Dança e Música (anexo G).

Em termos de organização do tempo e considerando que “o tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27) a educadora cooperante e o grupo dispõem de um conjunto de instrumentos de trabalho fundamentais para a organização e registo do trabalho desenvolvido. Regista-se a existência de quadros que são mais destinados à organização do grupo de crianças, sendo que uns têm como objetivo organizar as atividades a desenvolver pelas crianças, nomeadamente: o quadro de escolha das áreas (anexo H) – o qual organiza as áreas da sala e onde as crianças fazem as escolhas; e o quadro dos aniversários, que assinala os momentos de comemoração do dia de aniversário de cada elemento do grupo. Outros quadros destinam-se a atribuir responsabilidades às crianças, como o quadro de presenças e o quadro das tarefas – onde se regista quais as crianças responsáveis pelas tarefas da sala como se ilustra com as seguintes notas de campo:

Depois da distribuição das crianças pelas diferentes áreas, a educadora também seleciona um pequeno grupo de crianças para ficarem encarregues de desempenhar as funções de: responsáveis da fruta (duas crianças); chefe de fila (uma criança); responsável dos chapéus (uma criança); e responsável por regar as plantas. As crianças selecionadas colocam o cartão com a sua identificação no quadro de tarefas e põem ao pescoço um fio com o cartão identificador da sua tarefa. (Nota de campo 3, 26 de setembro de 2016, sala de atividades)

e também

Por volta das 12:00 horas, a educadora pede a quatro crianças para irem pôr a mesa com a ajuda de um adulto. (...) a educadora explicou-me que a sala 8 ficava distribuída por quatro mesas, durante o almoço, e que nesse caso as crianças selecionadas ficavam encarregues de pôr uma das quatro mesas. (...) Realizada esta tarefa, as crianças vão chamar o restante grupo para irem almoçar.

Porém, verifica-se igualmente a presença de um quadro mais destinado aos adultos, que corresponde à rotina semanal e que inclui as atividades dinamizadas pelos professores de Música, Dança e Inglês a desenvolver na semana (anexo G). Como outros instrumentos de organização e registo do trabalho a desenvolver, a educadora elabora a planificação semanal (anexo I) – onde se os objetivos pedagógicos semanais, a qual se encontra afixada à entrada da sala para conhecimento das famílias.

Por outro lado, existem instrumentos destinados tanto à educadora como às crianças, nomeadamente: o plano do dia, onde diariamente a educadora regista com as crianças o que se vai fazer em determinado dia; e a avaliação semanal, que permite à educadora fazer a avaliação da semana, em conjunto com as crianças e registar algumas propostas para a semana seguinte (Educadora Cooperante, 2016/2017).

Portanto, a utilização destes instrumentos de regulação e monitorização são fundamentais pois funcionam como orientadores para o grupo, no sentido de promover o papel ativo das crianças na responsabilização das suas ações e na organização sobre as suas escolhas. Do mesmo modo Folque (2006) defende que estes instrumentos são importantes porque ajudam a criança a regular o que acontece na sala, permitindo que esta seja, desde logo, iniciada em práticas de planificação e avaliação.

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

#### **3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação educativa**

##### **3.1.1. Intenções para a ação com as crianças**

A caracterização que realizei sobre o grupo de crianças através da recolha de dados de observação, das conversas com a educadora da análise do Projeto Pedagógico de Sala (2016/2017) e da interação com as crianças, permitiu-me definir intenções pedagógicas e planear atividades e momentos especificamente para o grupo, respondendo aos seus interesses e necessidades. Essas planificações estão apresentadas no portefólio da PPS, ao longo do anexo J, e permitiram orientar a minha prática educativa.

Sendo que vivemos num mundo em constante mudança e abundante em diversidade, torna-se importante ser capaz de criar um contexto educativo rico em

conhecimentos e valores morais. Segundo Lopes da Silva, et al. (2016), é na participação das crianças na vida do grupo “que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direito e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros” (p. 39). Desta forma, as intenções para a ação com as crianças pretendiam, sobretudo: (i) estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas características<sup>3</sup>; (ii) desenvolver atividades ricas em aprendizagens, promovendo uma transversalidade entre as diferentes áreas de conteúdo; (iii) estimular a participação ativa das crianças; (iv) criar oportunidades para as crianças dialogarem em pequeno ou grande grupo (criança-adulto e/ou criança-criança); e (v) promover a cidadania e a responsabilidade. Com efeito, ao analisar as planificações semanais da PPS (anexo J – Portefólio da PPS), verifica-se que no geral as intenções educativas incluíam, sobretudo, o desenvolvimento de competências nas áreas de Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação, particularmente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Educação Artística, como se pode verificar no exemplo da Tabela 1.

Tabela 1

*Exemplo de intencionalidades educativas e objetivos pedagógicos – Planificação semanal (5 a 9 de dezembro de 2016, 11ª semana)*

<b>Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências na área da Expressão e Comunicação, particularmente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolver a capacidade de diálogo;</li> <li>• fazer perguntas para obter informações;</li> <li>• responder adequadamente a questões;</li> <li>• expressar ideias através de desenho;</li> <li>• associar palavras a imagens;</li> </ul> </li> <li>– No domínio da Educação Artística:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolver a criatividade e o sentido estético;</li> <li>• desenhar ou pintar com muitos detalhes;</li> <li>• desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;</li> <li>• refletir sobre os movimentos rítmicos e a coreografia que experimenta.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Desenvolver competências na área da Formação Pessoal e Social:</li> </ul>

<sup>3</sup> Adaptado do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001).

- cooperar na execução do projeto;
- saber escutar;
- respeitar as regras da sala;
- manifestar sentimentos e emoções.

*Nota.* Elaboração própria.

As atividades inerentes à área de Formação Pessoal e Social tiveram como principal intenção ajudar na aquisição de valores, como seja o respeito pelo outro e o saber aguardar a sua vez, e estimular o espírito crítico das crianças. De acordo com Lopes da Silva, et al. (2016), esta área deverá contribuir para promover atitudes e valores nas crianças que lhes ajudem a tornarem-se cidadãos conscientes e solidários na resolução dos problemas da vida. Relativamente à área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as principais intenções passaram por proporcionar oportunidades de diálogo e partilha entre as crianças; proporcionar momentos ao longo do dia para debater ideias e temas, encorajando as crianças a participar e a formular opiniões sobre as suas experiências. No que respeita ao domínio da Educação Artística, a principal intenção foi facultar materiais diversificados no sentido de promover a criatividade das crianças. Sendo que os materiais foram selecionados de acordo com os interesses do grupo e com a natureza das atividades.

Importa referir que, durante a PPS, implementei um projeto com o grupo de crianças, que ocupou quase a totalidade das semanas de estágio e por isso as planificações semanais são o reflexo de muito do trabalho que foi desenvolvido neste âmbito. A metodologia utilizada para a implementação do projeto foi a Metodologia de Trabalho de Projeto, a qual é desenvolvida com base nos interesses das crianças, de onde parte toda a intencionalidade do adulto. Como nos diz Vasconcelos (2011a) “toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito” (p.10). Sendo que os principais princípios pedagógicos passaram pela promoção do trabalho em grupo, implicando a participação de todas as crianças e envolvendo-as em todo o processo. Desta forma, a planificação do projeto foi elaborada tendo em conta os interesses e a curiosidade do grupo de crianças para que estas adquirissem os saberes e competências previstas. Outro dos princípios pedagógicos que orientou a implementação do projeto, foi a promoção de um currículo diversificado através da transversalidade entre áreas de aprendizagem. Para além destes

objetivos/intenções, pretendi desenvolver relações afetivas com todas as crianças de forma a favorecer a segurança/afeto, promover a sua autonomia, estimular a curiosidade das crianças pelo mundo.

### **3.1.2. Intenções para a ação com a equipa educativa**

Relativamente à equipa educativa tive como principais intenções “construir relações de apoio entre eles [a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa] através da comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência” (Hohmam & Weikart, 2011, p. 136), sendo sempre honesta e direta sobre as minhas ideias/pensamentos. Outra intenção foi tomar decisões conjuntas para apoiar o desenvolvimento de cada criança (idem) e pedir a opinião à educadora e auxiliar de ação educativa sobre as minhas propostas. Ou seja, pretendi principalmente que existisse troca de informações, debate de ideias, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico.

De maneira a que a educação promova efeitos benéficos e duradouros nas crianças, é imprescindível que exista, por parte dos diferentes intervenientes, uma partilha e conhecimentos, por isso, também relativamente à restante equipa pedagógica da instituição, tive a intenção de intervir ao nível da instituição/comunidade, colaborando com a equipa e envolvendo-me nas atividades desenvolvidas para todas as salas ou sempre que fosse necessário um apoio extra. No caso da colaboração e envolvimento em atividades para a comunidade em geral, participei, por exemplo, na festa de Natal da instituição e no teatro do São Martinho, como ilustro com a seguinte nota de campo: “eu e as minhas colegas estagiárias, reunimos com o professor de música e a professora de dança para planearmos o teatro que vamos apresentar na festa de São Martinho” (Nota de campo 40, 9 de novembro de 2016, sala polivalente). Também colaborei com outros elementos da equipa pedagógica, com foi o caso com o professor de música:

De manhã o professor de música foi ter à nossa sala, a pedir que eu fosse uns cinco minutos com ele para outra sala, para lhe ensinar a minha versão da canção “O gafanhoto canhoto”. (...) e por isso fui com o professor de música para o gabinete da coordenadora pedagógica onde também estão guardados materiais e instrumentos para as aulas de música. (...) O professor ficou de apreender a canção na guitarra para cantar nas próximas

aulas de música. (Nota de campo 29, 25 de outubro de 2016, gabinete da coordenadora pedagógica)

### **3.1.3. Intenções para a ação com as famílias**

Porque “a forma como reagimos aos pais merece a mesma atenção e dedicação que o trabalho com as crianças” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 15), o envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas no contexto da PPS foi uma das minhas principais intenções, pois permite que os pais ou outros encarregados de educação façam parte do cotidiano do contexto educativo dos filhos mesmo não estando com elas presencialmente. Como nos dizem Hohmam e Weikart (2011) “conhecer as crianças do seu programa e conhecer as respectivas famílias prepara o caminho para a criação de relações positivas” (p.120). Pretendi, assim, que a minha relação com os pais fosse próxima, devendo como agente educativo, estagiária, esforçar-me por me relacionar de forma aberta e honesta com todas as crianças e com todas as famílias (Hohmam & Weikart 2011). Uma das estratégias foi chegar cedo à instituição e desenvolver pequenas conversas entre estagiária-famílias quando as crianças chegavam, tendo em vista a percepção de necessidades das crianças e a partilha de alguma informação importante:

Hoje de manhã recebi alguns pais sozinha pois a educadora não veio ao JI. Considero que foi uma ótima oportunidade para me aproximar mais dos pais. (...) O MC vinha todo contente, trazendo consigo um livro para partilhar com os amigos. A mãe entregou-me um saco com o livro do projeto de leitura que a educadora está a desenvolver com as famílias. Perguntei se estava tudo bem com o MC e disse que a educadora não iria estar naquele dia, mas que iria correr tudo bem. A mãe do MC disse que não sabia que a educadora ia faltar, mas que sabia que ia correr tudo bem e que confiava em mim (...)  
(Nota de campo 62, 9 de dezembro de 2016, sala de atividades)

Outra intenção foi promover o trabalho colaborativo com as famílias. Desta forma, envolvi os pais no projeto “Os Castelos, os Reis e as Rainhas” que realizei com o grupo, pois as famílias podem contribuir com os seus conhecimentos e a sua participação ativa estimula e promove o entusiasmo das crianças. Após um convite feito aos pais para participarem no projeto, verificou-se um grande envolvimento por parte

das famílias sendo que as crianças foram trazendo imagens, livros e informação impressa para ajudar no desenvolvimento do projeto<sup>4</sup>.

Em suma, pretendi sobretudo, facilitar o acesso, a participação e o envolvimento da família em tudo o que dizia respeito aos seus filhos, mas sempre respeitando as suas disponibilidades e desejos.

### **3.2. Descrição do processo de intervenção**

No decorrer da PPS fui adquirindo novas estratégias para proporcionar situações ao grupo que pudessem promover o seu desenvolvimento, questionando-me sempre, de forma consciente, tendo como base as minhas experiências anteriores e a formação que tive. Segundo Hohmann e Weikart (2011), os educadores devem pôr "em prática estratégias de interacção positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas (...)" (p. 6). Desta forma, nas planificações da intervenção tive como base aquilo em que acredito e que é fundamental no ambiente educativo: proporcionar momentos, atividades, materiais, experiências que permitam às crianças desenvolverem competências sociais e afetivas para que possam apropriar-se "(...) dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural" (Niza, 2007, p. 127).

No início da PPS, o grupo manifestou um grande interesse em saber mais sobre os castelos e os reis e, por isso, implementei com o grupo o projeto "Os Castelos, os Reis e as Rainhas" que se prolongou quase na totalidade das semanas de intervenção. Durante a implementação do projeto, procurei desenvolver aprendizagens de forma ativa, criativa e de modo afetivo para cativar as crianças e estimular o seu espírito crítico. Tive também como preocupação delinear estratégias pedagógicas de forma a chegar não só às crianças mais velhas, como também às mais novas, promovendo o desenvolvimento de competências e a aprendizagem de novos conhecimentos. As principais estratégias durante a PPS passaram por: preparar os materiais antecipadamente para que as atividades decorressem conforme o planeado; conversar

---

<sup>4</sup> "Hoje o FC e o JL trouxeram mais material de casa relacionado com o projeto que estamos a desenvolver. O FC trouxe dois fatos, um de rei e outro de bobo, que tinha em casa e o JL trouxe um livro infantil sobre os cavaleiros da idade média" (Nota de campo 28, 19 de outubro de 2016, sala de atividades).

com as crianças sobre o “o que vamos fazer” em grande grupo; escutar o que as crianças diziam, apoiar a explicação das suas opiniões e incentivar a sua participação ativa nas conversas; valorizar os saberes e competências das crianças como fundamento de novas aprendizagens; documentar, refletir, repetir e rever, sempre que necessário as ideias/inquietações das crianças.

A tarefa do educador inclui a criação de um ambiente que proporcione às crianças estímulos ricos e variados, ajudando-os a multiplicar as experiências (Lezine, 1978). Por isso, a organização do espaço físico “deve promover o desenvolvimento de múltiplas habilidades e, ao mesmo tempo, ser desafiador para a criança.” (Vale, 2012, p. 119). Relativamente à organização do espaço da sala, a educadora cooperante demonstrou sempre uma grande preocupação em conseguir promover aprendizagens significativas, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Desta forma, com a minha intervenção procurei dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e responder a uma necessidade educativa que identifiquei: reorganizar o espaço físico de forma a tornar a sala mais ampla, acolhedora e confortável. Em conversa com a educadora cooperante sobre a minha preocupação acerca do clima pouco positivo que existia nos momentos de grande grupo, sugeri que se fizessem algumas alterações na sala, principalmente, para permitir que as crianças se sentissem mais confortáveis na *roda* e que desta forma promover um nível de bem-estar mais elevado nas atividades e promover um clima positivo grande grupo, como descreve a seguinte nota de campo.

Depois da minha hora de almoço, fui para a sala com a intenção de organizar e preparar materiais. Encontrei a educadora que me perguntou se eu já tinha um desenho de uma nova planta da sala porque no dia anterior tínhamos conversado sobre isto. (...) Começámos de imediato, por “pegar no desejo” da DN quando tive uma conversa com ela: “Trocava o faz-de-conta com os jogos” (DN). Depois pensámos as estratégias de criar um espaço mais amplo no centro da sala: alterando principalmente a posição das mesas. (Nota de campo 46, 11 de novembro de 2016, sala de atividades)

Relativamente à organização das rotinas, durante a PPS, geri os diferentes momentos da rotina em parceria com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, pois a existência de uma rotina adequada e consistente, contribui também para o desenvolvimento da autonomia da criança, possibilitando que a mesma se oriente na relação tempo-espaço (Vale, 2012, p. 118). A rotina permite que as crianças saibam

em que momento do dia se encontram, sendo que, tentei ajudar a manter a rotina diária e semanal, acompanhando o grupo e ajudando-o a antecipar os diferentes momentos.

No caso do início da manhã, as crianças chegam, (...), e marcam a presença de forma individual, acompanhados pela canção do “bom dia”. Depois, eu ou a educadora orientamos o momento seguinte em que se faz a contagem de crianças, o plano do dia, (...), distribuição das crianças por áreas de atividades, seleção dos responsáveis do dia, etc. (Reflexão semanal, 3 a 7 de outubro de 2016)

Outro aspeto que considero muito importante na gestão do tempo foi a criação de uma nova rotina com as atividades da investigação que implementei com o grupo. Relativamente às propostas de atividades relacionadas com a investigação, estabeleci a seguinte rotina: começar o dia em silêncio; ao fim da manhã, realização de uma tarefa de relaxamento; ao início da tarde, desenvolvimento de uma atividade do livro “Respira” que consiste na concretização de exercícios propostos de respiração; ao final do dia, de novo a realização de uma tarefa de relaxamento. As crianças facilmente se adaptaram e interiorizaram a dinâmica “as crianças já vinham ter comigo a perguntar se íamos fazer o jogo do silêncio e, se me esquecia de alguma coisa, eles diziam logo, por exemplo, «Falta a placa do silêncio!»” (Reflexão semanal, 14 a 18 de novembro de 2016).

### **3.3. Avaliação da concretização das intenções**

A minha intervenção teve como base uma pedagogia ativa, colocando em primeiro lugar os interesses e necessidades das crianças. Desta forma, nas atividades dinamizadas por mim, tive a preocupação de relacioná-las com os interesses, necessidades e potencialidades do grupo. Relativamente ao grupo de crianças, senti que consegui estabelecer uma relação muito positiva e de proximidade com elas. Desde o início da PPS, houve uma cumplicidade muito grande com as crianças, revelando estas grande entusiasmo e interesse pelo projeto “Os Castelos, os Reis e as Rainhas”. As crianças mostraram também um elevado empenho nas atividades propostas e prazer na exploração de diversos materiais apresentados durante a PPS. As atividades do projeto tiveram uma grande adesão por partes das crianças, principalmente a construção do castelo de cartão. Mesmo as crianças que no momento não estavam a participar na atividade, iam dando sempre as suas opiniões, partilhavam ideias e estavam constantemente a perguntar se era necessária mais ajuda.

Posso referir que as atividades planificadas, no âmbito deste projeto, potenciaram o desenvolvimento de aprendizagens (ex.: estabelecer relações entre o passado e o presente) através de um processo interativo de experimentação que possibilitou às crianças adquirir novos conhecimentos (ex.: como se vivia nos castelos, como eram os hábitos de higiene, etc). Na maioria das atividades, o nível de bem-estar emocional<sup>5</sup> das crianças revelou-se muito alto: as crianças pareceram estar confortáveis; exibiram autoconfiança; mostraram-se claramente alegres, sorrindo, rindo e conversando comigo ou com outras crianças; e expressaram-se de forma espontânea. O nível de implicação também se revelou muito alto: as crianças estiveram sempre motivadas e as atividades fluíram naturalmente; o nível de concentração, energia, persistência e criatividade foi elevado.

A organização do espaço foi também fundamental na minha intervenção. Considero que a alteração na organização da sala, foi essencial, por exemplo, para um bom início das propostas de intervenção face à investigação realizada. Com um espaço central mais amplo, onde se realizam as reuniões de grupo, conseguimos introduzir um tapete para os momentos de grande grupo, o que contribuiu para as crianças estarem mais confortáveis e relaxadas, visto que muitas revelam dificuldades em estar sossegadas nas cadeiras.

Em relação à minha intervenção junto das famílias, considero que a mesma foi positiva, uma vez que tive oportunidade de contactar com as mesmas, realizando pequenos diálogos. A avaliação dos pais sobre o projeto realizado com as crianças foi feita frequentemente ao longo do projeto, revelando-se nas conversas informais durante os momentos de acolhimentos das crianças, na sua participação na atividade em família e na colaboração na fase de pesquisa.

No que diz respeito à comunidade, sinto que as colaborações e parcerias foram bem conseguidas, nomeadamente nas atividades conjuntas com outras salas e na preparação da festa do São Martinho e de Natal.

Por fim, relativamente à minha relação com a equipa educativa da sala, penso que, no geral, num trabalho colaborativo com a educadora, conseguimos gerir o tempo e o espaço de maneira a que, no final da semana, o grupo revelasse abertura e

---

<sup>5</sup> “Laevers define bem-estar emocional como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

recetividade nas diferentes interações e exploração das atividades e novos momentos. Foi importante e fundamental lembrar todos os dias o que estava planeado relativamente à investigação desenvolvida. Foi essencial estabelecer rotinas na organização do espaço e do tempo para não haver perturbações nos momentos de dinamização das atividades planeadas. Apesar de ocorrerem alguns imprevistos relativamente à rotina dos momentos e à dinâmica dos mesmos, foi tudo resolvido e pensado em conjunto com a educadora, de modo a prevenir a repetição do mesmo.

## **4. INVESTIGAÇÃO “GOSTAVA QUE AJUDASSES AS CRIANÇAS A FAZER SILÊNCIO!” (JL, 5 ANOS) - PROMOÇÃO DA ESCUTA NOS MOMENTOS DE GRANDE GRUPO**

### **4.1. Descrição da problemática**

A Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI) pretende, entre outros objetivos, que os estagiários concebam, planeiem e implementem uma investigação sobre o contexto de intervenção. Especificando, a PPS, “pretende promover processos reflexivos que potenciam os estudantes a transformarem os saberes disciplinares em saberes profissionais, de modo a fundamentar e orientar com sentido a ação educativa”<sup>6</sup>. Tendo por base este objetivo, passo a explicitar a problemática observada no contexto educativo onde no terceiro semestre do mestrado, desenvolvi a componente de PPS.

Ao iniciar a PPS comecei a conhecer a instituição, o grupo de crianças da minha sala, bem como a prática pedagógica desenvolvida pela educadora cooperante. Desde a primeira semana, fui recolhendo um conjunto de dados resultantes das observações realizadas, materializadas em algumas notas de campo (anexo K) e observações naturalistas (anexo L). Importa mencionar que foram elaboradas 10 notas de campo e quatro observações naturalistas durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2016, as quais salientavam o comportamento menos positivo das crianças durante os momentos de reunião de grande grupo. Esses dados permitiram identificar situações que me inquietaram e que, na minha opinião, se revelaram importantes estudar, de

---

<sup>6</sup> Documento de Apoio à PPS - Módulo II – JI, 2016/2017, p. 3.

modo a encontrar estratégias que ajudassem a melhorar o clima existente na sala de atividades, nomeadamente nos momentos de reunião do grande grupo, dado que as situações observadas se relacionavam, sobretudo, com os momentos de reunião de grande grupo.

Como já foi descrito e apresentado no capítulo referente à *Caracterização do contexto da ação educativa*, mais especificamente no tópico relativo à caracterização do grupo, as crianças quando estão em reunião de grande grupo, mostram pouca capacidade para escutar e respeitar os outros, assim como para esperar pela sua vez de partilhar algo. Isto é, através das observações realizadas desde o início da PPS percebi que nos momentos de grande grupo existiam dificuldades no cumprimento de algumas regras de convivência social, o que, sem dúvida, tornava pouco positivo o clima de grupo nesses momentos. Especificando, as reuniões eram frequentemente interrompidas devido à agitação, conversas paralelas, barulho, etc. como retrato com o extrato da seguinte reflexão diária:

No primeiro contacto com o grupo, fiquei com a impressão de este ser bastante agitado e demonstrar ter dificuldade em se manter atento em momentos de grande e pequeno grupo. Durante estes momentos e outras rotinas do dia foi frequente observar que as crianças falam, constantemente, “umas por cima das outras” e gritando, criando muito ruído. (Reflexão diária, 26 de setembro de 2016)

A análise aos dados das notas de campo (ver anexo M) e das observações naturalistas (ver anexo N) permitiu verificar serem os momentos de reunião em grande grupo na sala de atividades, uma das situações onde se verificavam comportamentos mais desadequados por parte das crianças, podendo ocorrer tanto na parte da manhã como na parte da tarde. Importa dizer que os comportamentos menos adequados ocorriam principalmente nas reuniões de grupo vivenciadas na sala de atividades, quando as crianças estavam sentadas nas cadeiras, em roda, a conversar ou a discutir determinado assunto, mas também nas aulas de inglês, ou nas visitas de estudo.

Os dados das notas de campo (anexo M) e das observações naturalistas (anexo N) evidenciam ainda quais os comportamentos desadequados que as crianças manifestavam com maior frequência eram: as conversas paralelas, a agitação motora (ex.: não estar sossegado e bem sentado na cadeira), a falta de respeito pela vez dos outros falarem e a dificuldade em fazerem silêncio quando era preciso, como se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2

*Comportamentos desadequados manifestados pelas crianças*

<b>Comportamento das crianças</b>
Conversas paralelas
Agitação
Não faz silêncio
Não põe o dedo no ar para falar
Faz barulhos vocais
Tenta interagir com os pares
Faz barulhos corporais

*Nota.* Elaboração própria.

Face aos comportamentos das crianças descritos considera-se que os mesmos evidenciam desrespeito pelas regras estabelecidas para estar em grupo.

Analisou-se também os comportamentos dos adultos na gestão do grande grupo face aos comportamentos manifestados pelas crianças, verificando-se que na maioria das vezes, os adultos têm de estar constantemente a chamar a atenção das crianças e pedir-lhes para fazer silêncio, como se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3

*Comportamentos dos adultos em respostas aos comportamentos das crianças*

<b>Comportamento</b>
Chamar a atenção oralmente
Pedir ao grupo para fazer silêncio
Pedir às crianças para respeitarem a vez dos outros falarem
Retirar crianças do círculo

Importa referir que esses comportamentos eram manifestados por qualquer adulto durante a interação com o grupo (educadora, estagiária, auxiliar de ação educativa, professores especializados e até mesmo funcionária de um museu), como se ilustra com a seguinte nota de campo:

Relativamente ao comportamento das crianças, não se verificam diferenças entre as aulas de inglês e os momentos de grande grupo dinamizados pela educadora. Durante a aula de inglês, tanto o professor como eu e a educadora tivemos de intervir constantemente para chamar

a atenção das crianças (Nota de campo 18, 4 de outubro de 2016, sala de atividades)

Para tentar perceber qual a percepção das crianças do grupo sobre os seus comportamentos nos momentos de reunião de grupo realizaram-se entrevistas às crianças (ver anexo O). A análise desses dados (anexo P) permitiu-me perceber quais as suas percepções sobre os sentimentos que vivenciam nos momentos de grande grupo, bem como as suas preferências e as sugestões que apresentam para melhorar o clima existente nesses momentos. Considerou-se importante conhecer as percepções das crianças a este nível, porque como referem Garner e Power (1996), a compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização, ajuda as crianças a controlarem a forma como transmitem os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros.

Relativamente às percepções das crianças sobre os sentimentos vivenciados nos momentos de grande grupo, quase metade (41%) manifesta sentimentos que se entendeu serem positivos, sendo que o mais comum se relacionou com o bem-estar emocional, como se ilustra com a frase de T (5 anos) “Sinto-me bem” (ver anexo O). Também se verificou a manifestação de pensamentos negativos (9%) como o mal-estar (“sinto-me mal porque estou a ver uma coisa que está mal” [FP, 5 anos]) e tristeza (“triste porque estamos todos ao molho porque alguns amigos fazem disparates feios” [GU, 5 anos]).

As crianças descreveram ainda as atividades que preferiam desenvolver nos momentos de grande grupo (anexo P2), revelando ter um gosto especial por *ouvir histórias*, como refere A (5 anos) “Gosto mais da parte das histórias”. E algumas crianças, descreveram as atividades que não gostam de realizar em grande grupo: “Não gosto do jogo da bola rebola porque é atirar só a bola e eu gosto mais de jogar à bola” (JQ, 5 anos). Referiram também que preferiam que o grupo estivesse sossegado e atento nestes momentos e que cumprissem as regras estabelecidas. Por outro lado, a maioria das crianças (72%) parece ter consciência da dificuldade em estar em grande grupo, mencionando nas entrevistas que os comportamentos menos apreciados eram o facto de *todos falarem ao mesmo tempo*, como se ilustra de seguida com as falas de algumas crianças: “O que corre menos bem é quando os meninos estão todos a falar ao mesmo tempo” [FN, 5 anos]), bem como *fazerem muito barulho* (“Não gosto do barulho porque me faz doer a cabeça” [FC, 5 anos]) e ainda *fazerem disparates* (“[A educadora] zanga-se com o P porque ele está sempre a fazer asneira” [JM, 5 anos]).

Nas entrevistas as crianças também apresentaram algumas sugestões para melhorar os momentos de grande grupo (anexo P3), propondo o desenvolvimento de certas atividades que, conseqüentemente, têm a ver com as suas preferências – *ler histórias*. Mais de metade do grupo, refere também a postura/comportamento que o adulto devia ter nessas situações, prevalecendo: *indicar as áreas em que as crianças irão brincar; e pedir às crianças para não falarem*. Uma pequena minoria refere ainda como devia ser a postura da criança – *ouvir os adultos; ter comportamentos adequados; e não falar quando os outros falam*. Com efeito, as respostas das crianças asseguram que as crianças têm noção do que se passa à sua volta.

No que diz respeito à perceção sobre os comportamentos das crianças nos momentos de grande grupo (anexo P4), a maioria (59%) das crianças autoavalia-se referindo que *tem comportamentos adequados* nesses momentos. Mas, como nos diz Harter, 1990, apesar de as crianças conseguirem fazer julgamentos acerca do seu comportamento, tendem a aceitar o julgamento dos adultos, que frequentemente lhes dão feedback positivo e acrítico. Assim, parece-me que algumas crianças sobrestimam as suas capacidades/ comportamentos, como é o caso do P (4 anos): “[porto-me] bem e às vezes mal. Não! Porto-me sempre bem”. Por outro lado, algumas crianças são capazes de fazer uma heteroavaliação, referindo, sobretudo, que há pares que *nem sempre manifestam comportamentos adequados*, como se ilustra com a fala de A. (5 anos): “Às vezes bem e às vezes mal. Os outros meninos também bem e mal. Mas o FN só se portou mal um dia”.

Concluindo, desde o início da PPS que se tornou difícil dinamizar atividades em momentos de grande grupo, pois a desconcentração e a agitação ocupavam a maioria do tempo das crianças, no geral, tornando-se complicado desenvolver as atividades de uma forma calma e sem interrupções, como se descreve na nota de campo que se segue.

Como o grupo não estava todo em silêncio, já antes da educadora iniciar o momento, o JL disse num tom fraco e ofendido: “Assim que houver silêncio” (JL). “Ah pois...” (disse a educadora). Então a educadora teve, mais uma vez, de chamar à atenção o grupo e ver se de uma vez por todas as crianças ficavam em silêncio (Nota de campo 36, 2 de novembro de 2016, sala de atividades).

Portanto, a temática da investigação e que na qual pretendi intervir teve como base a realidade descrita e um desejo referido por uma criança (anexo Q), no início da

minha PPS: “*Gostava que ajudasses as crianças a fazer silêncio! (JL, 5 anos)*”. Assim, considerou-se importante desenvolver um projeto de investigação relacionado com a *promoção da escuta nos momentos de grande grupo*.

## **4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada**

“A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 39), pelo que se entende serem os momentos de grande grupo importantes na rotina diária de um grupo, dado possibilitarem a realização de diversas aprendizagens que têm subjacentes diferentes intenções educativas. Para tal, é fundamental que o educador crie momentos que potenciam a partilha de opiniões e respeito pelos outros, visto que, as crianças através da partilha de opiniões mostram as suas aprendizagens, mas também confrontam as suas ideias com as de outros. 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)

Estes momentos de partilha e de saber ouvir e respeitar o outro permitem o reconhecimento de valores, e conseqüentemente o desenvolvimento de competências interpessoais, potenciando concepções de respeito e troca de ideias. Como referem Lopes da Silva, et al. (2016) “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p. 39).

Portanto, as reuniões de grande grupo, onde se conversa sobre diversos assuntos, proporcionam momentos de escuta e de comunicação oral. Nos momentos de escuta do outro, tanto as crianças como os adultos têm a oportunidade de aprender a colocarem-se na posição do outro. No modelo pedagógico Reggio Emilia, escutar implica estar aberto ao que os outros têm para dizer, implica considerar os outros como

sujeitos que contribuem para a forma como vemos o nosso quotidiano (Lino, 2013). Lino (2014) esclarece que "escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças" (p. 143). Assim, escutar requer uma atitude de reconhecimento das ideias do outro que não é tarefa fácil para muitas crianças. As crianças aos cinco anos revelam ser mais rápidas a tomar decisões. Nas interações entre pares, preferem jogos de grupo e utilizam o diálogo e a negociação em situações de conflito (Baumgartner & Strayer, 2008).

O desenvolvimento psicossocial da criança, entre os quatro e os seis anos, é caracterizado pela formação da identidade e pelo processo de socialização. Sendo que nestas idades, a noção do eu "é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 34). A criança já demonstra capacidades para resolver os seus conflitos mas debate-se com as frustrações, a culpa por ter feito algo de errado. Desta forma, a criança vai desenvolvendo o sentido da moral, ou seja, já consegue distinguir o certo do errado.

Assim, é fundamental compreender o desenvolvimento moral da criança. Como defende Piaget (citado por Kamii, 1996), o desenvolvimento moral "é a «interiorização» de valores e de regras sociais inicialmente exteriores à criança" (p. 42). Segundo Lourenço (1998), a criança entre os três e os cinco anos revela uma moralidade heterónima, que se caracteriza pela moral de obediência, constrangimento e respeito unilateral, ou seja, dependem do adulto, que é quem sabe o que é certo ou errado, fazem julgamentos assentes na realidade objetiva.

A impaciência também é muito comum nas crianças pequenas. Aproximadamente até os seis anos, as crianças revelam dificuldades em escutar e em esperar pela sua vez de participar num diálogo, o que pode gerar ainda mais conflitos.

Promovendo a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento, torna-se fundamental ajudá-las a construir uma disciplina de grupo. Segundo Amado (2000), a disciplina é "autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e colectiva" (p. 8). Na opinião de Guillaud (2006) "compete ao jardim de infância encontrar e suscitar meios próprios para regular as tensões inerentes à aprendizagem da vida coletiva, favorecendo, paralelamente, o desabrochar e o alargamento das experiências das crianças que lhe são confiadas" (p. 5).

As crianças também devem ser educadas na paciência, dependendo da situação e da capacidade de esperar e não interromper se não for necessário. Sendo assim, cabe

ao educador criar um ambiente que possibilite a participação das crianças, que as motive “com vista à maximização do envolvimento [das crianças] e à minimização dos comportamentos perturbadores” (Nascimento, 2007, p.38).

Uma atividade que o educador pode implementar, que traz benefícios como o aumento da concentração, da disciplina, da tranquilidade e do autocontrole das crianças, é o *jogo do silêncio*. Este jogo foi desenvolvido pela pedagoga Maria Montessori, que, no século XX, criou um método educacional - *Método Montessori* - conhecido por valorizar a individualidade e a liberdade da criança e estimular suas percepções sensoriais e motoras. Segundo Montessori (s.d.), “a repetição do exercício pode conduzir a uma educação exterior dos actos, tal que seria impossível obter outra mais perfeita, com o ensino exterior” (p. 225).

Para criar um ambiente de grupo mais sereno e tornar as crianças mais calmas, tolerantes e pacientes na construção do seu conhecimento, Guillaud (2006) sugere igualmente a implementação de atividades de relaxamento com crianças. As atividades de relaxamento permitem, entre outros aspetos, que a criança: tome consciência do seu corpo; controle melhor os gestos e as emoções; se relacione melhor com os outros e saiba exprimir-se em relação ao que vive, sente e faz (idem). Portugal e Leavers (2011) também referem que a realização de momentos de relaxamento é importante para o autoconhecimento, a partilha de emoções e o contacto com outros, e também essencial para um bom desenvolvimento pessoal das crianças.

Considera-se ainda importante ter em conta que o educador, perante as situações em que ocorrem os comportamentos desadequados e que perturbam o funcionamento de uma atividade, 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) relativamente ao tipo de comportamentos que podem ter. Ou seja, as crianças devem compreender que há comportamentos que são aceitáveis e outros que não são aceitáveis socialmente, dependendo das situações em que se encontram.

### **4.3. Descrição da metodologia**

#### **4.3.1. Natureza e tipo de estudo**

Face ao tipo de dados que se recolheu, a natureza do estudo, enquadra-se numa investigação de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas dos indivíduos sobre determinado assunto. Assim, a investigação qualitativa privilegia essencialmente a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

A investigação é de natureza qualitativa porque os dados analisados e tratados são qualitativos. No tratamento de dados, é possível relacionar os dados com as ações dos participantes da investigação, assim como com as observações realizadas.

De referir ainda que a investigação em curso se inspira nos princípios da modalidade de Investigação-Ação, na medida em que se pretende intervir no contexto em que se desenvolve a PPS. Como nos dizem Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação caracteriza-se por ser “um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p. 293), tendo como objetivo principal “promover mudanças sociais” (idem).

A Investigação-Ação desenvolve-se de forma cíclica, ao longo de quatro fases, as quais passo a descrever (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). No caso do presente estudo, a primeira fase procedeu-se ao registo dos comportamentos das crianças e dos adultos observados durante os momentos de grande grupo mas também, à realização de uma entrevista às crianças, correspondendo ao momento da avaliação inicial. A segunda fase correspondeu à revisão da literatura sobre os momentos de grande grupo em educação pré-escolar, o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças e sobre estratégias pedagógicas de promoção da escuta e respeito pelos outros. De referir que os referenciais teóricos se situaram, principalmente, no campo de saber da Formação Pessoal e Social e da Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente no que ao desenvolvimento socio emocional diz respeito. A informação recolhida foi sistematizada, partilhada e discutida com a educadora cooperante, com a psicóloga da instituição e com a supervisora de estágio, no sentido de definir um plano de intervenção. Na terceira fase, colocou-se em prática o plano de intervenção delineado (durante seis semanas), sendo que antes de se começar a implementar explicou-se, de forma clara e simples num dos momentos de grande grupo, a todas as crianças o trabalho que se iria desenvolver. Nesta fase informou-se também os familiares das crianças sobre o estudo que me propus

desenvolver, nomeadamente na reunião de pais, depois através do envio do email e mais tarde pela afixação do plano de intervenção na porta da sala. A quarta fase da investigação correspondeu à avaliação do plano de intervenção, ou seja como nos diz Castro (2012) é o momento “onde se descrevem e analisam os dados que conduzem à avaliação das decisões tomadas e dos efeitos observados” (p.17).

Como se pode observar na Figura 1, a Investigação-Ação não se desenvolve apenas num ciclo porque o que se pretende é alcançar melhorias nos resultados e para isso, normalmente, repete-se o ciclo para reajustar a investigação. Desta forma, o plano de intervenção inicial foi ajustado várias vezes de forma a corresponder às necessidades das crianças e para benefício dos resultados. Inicialmente, pretendia-se implementar o projeto durante apenas quatro semanas, em que se planificaram diversas tarefas de relaxamento. Mas, passada a segunda semana, considerou-se mais benéfico prolongar o projeto durante mais duas semanas e reduzir o tipo de tarefas de relaxamento, conforme as preferências das crianças.

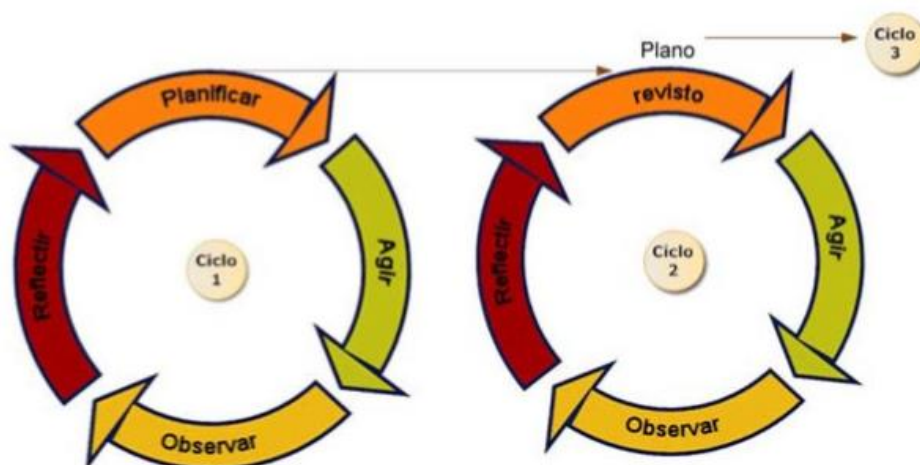


Figura 1. Ciclos da Investigação-Ação (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

#### 4.3.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

“A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p. 24). Para se concretizar a investigação privilegiou-se o recurso a três tipos de técnicas de recolha de dados, a saber: (i) observação participante, (ii) entrevistas semidiretivas e (iii) questionários.

A técnica mais relevante para a concretização do estudo foi a observação participante, a qual se materializou em registos de diversas natureza, as notas de campo e o diário de “investigadora” (Coutinho et al., 2009).

As notas de campo correspondem ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150).

Quanto ao diário de “investigadora”, segundo Castro (2012) esta “é uma técnica narrativa muito popular, que serve para recolher observações, reflexões, (...) e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seu valores e a melhorar a sua prática” (p. 22).

Recorreu-se ainda a técnicas baseadas na conversação (Coutinho, et al., 2009), nomeadamente à entrevista, para recolher dados de opinião das crianças sobre os momentos de grande grupo (ver anexo O) e ao questionário à educadora, o qual foi utilizado após a intervenção tendo como principal objetivo conhecer a opinião da educadora cooperante sobre o projeto de intervenção, permitindo ainda que esta avaliasse de uma forma geral o efeito da intervenção. A entrevista foi realizada uma semana antes de se iniciar o plano de intervenção, individualmente com cada criança, através de uma pequeno jogo faz-de-conta. O questionário (anexo R) continha um conjunto de perguntas referentes às estratégias utilizadas pelo adulto, ao ambiente criado e ao tipo de tarefa desenvolvido, sendo que se abordou apenas as tarefas de silêncio e de relaxamento. Ou seja, nesta avaliação optou-se por juntar (e analisar) as atividades de respiração às de relaxamento porque a educadora não participou na leitura do livro “Respira” e nem sempre esteve presente nestes momentos.

Como técnica de análise dos dados decorrentes das observações naturalistas (anexo N), das notas de campo (anexo M) e da entrevista às crianças (anexo P), recorreremos à análise de conteúdo, entendida como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin, 2014, p.39). Na análise se conteúdo às observações naturalistas e às notas de campo, surgiram categorias como: período do dia; situação; comportamentos das crianças; e comportamentos dos adultos. Na análise da entrevista às crianças, emergiram as seguintes categorias: sentimentos positivos; sentimentos negativos; atividades preferidas; comportamentos mais apreciados; atividades/situações menos apreciadas; comportamentos menos apreciados; atividades

a desenvolver; postura do adulto; postura da criança; opinião sobre si; e opinião sobre os colegas.

Enquanto “investigadora” foi importante reunir e observar o máximo de informações possível e identificar e compreender o contexto em estudo.

Em síntese, na Tabela 4, são apresentadas as técnicas de recolha de dados utilizadas e os respetivos objetivos:

Tabela 4

*Técnicas de recolha de dados*

<b>Técnicas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Momento do estudo</b>	<b>Instrumentos usados</b>
<b>Observação participante</b>	Recolher observações e reflexões sobre os	Antes da implementação do projeto	Notas de campo
	momento de grande grupo	Durante a implementação do projeto	Diário de investigação
<b>Questionário à educadora</b>	Avaliar o projeto de intervenção	No final da implementação do projeto	Questionário
<b>Entrevista às crianças</b>	Saber a opinião das crianças sobre os momentos de grande grupo.	Antes da implementação do projeto	Guião de entrevista

### 4.3.3. Participantes

Participaram na investigação todas as crianças da sala oito, visto que nos momentos de reunião de grupo é frequente a manifestação de comportamentos menos adequados. Lembra-se que o grupo é composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Relativamente ao sexo este é um grupo composto maioritariamente por crianças do sexo masculino (cerca de 63%). Como foi referido anteriormente, no anexo A apresento uma tabela com as características das crianças do grupo.

A investigação contou, também, com a colaboração da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa (Anexo D) e com a psicóloga da instituição. A equipa de sala, responsável pelo grupo no jardim de infância, participou na medida em que deu apoio na gestão do tempo de maneira a conseguir implementar o plano de intervenção.

A psicóloga da instituição colaborou com a disponibilização do livro “Respira” (Inês Castel-Branco, 2015) e com o livro “Relaxar as Crianças no Jardim-de-Infância” (Guillaud, 2006), materiais que foram indispensáveis para colocar em prática o plano de intervenção.

#### **4.3.4. Roteiro ético**

“O comportamento ético está intimamente ligado à atitude (...) que cada um leva para o campo de investigação” (Graue & Walsh, 2003, p. 76), desta forma, foi importante ter em consideração um conjunto de princípios éticos que orientaram a minha intervenção. Ao longo do processo de investigação tive em consideração o respeito pela privacidade e confidencialidade, ou seja, os participantes nesta investigação não foram identificados e coloquei apenas a informação relevante. Toda a informação recolhida durante a investigação será devolvida à equipa educativa da sala, sendo que um exemplar do relatório será entregue ao estabelecimento.

No que respeita aos possíveis custos da investigação (Soares, 2006), considero que não causei custos nem às crianças, nem tão pouco à equipa educativa. Desde o início da PPS, foi importante discutir com a educadora cooperante, com as crianças e com outros elementos da equipa pedagógica, as minhas intenções relativas ao trabalho a desenvolver. A educadora cooperante disponibilizou-se para ajudar no que fosse preciso e deu liberdade para desenvolver as propostas de intervenção. As atividades e as estratégias implementadas foram discutidas com a educadora e criei uma rotina atividades/momentos paralelamente à rotina diária da sala de maneira a não tirar tempo de brincadeira de exploração livre às crianças. Os benefícios decorrentes da investigação (idem), passam, essencialmente, por melhorar as relações sociais das crianças em grande grupo, disponibilizando as planificações dos momentos que ficaram para a sala de atividades, permitindo que a educadora continue a desenvolver as atividades com o grupo de crianças e desta forma promover a escuta nos momentos de grande grupo e proporcionar um bom clima emocional na sala e motivação para aprender.

Importa referir eu este roteiro ético foi considerado não só relativamente à investigação, como em todo o percurso da PPS.

## **4.4. Plano de intervenção: Sessões de *Silêncio, Respiração e Relaxamento***

### **4.4.1. Objetivos do plano de intervenção e hipóteses de ação**

Face à problemática descrita e considerando a revisão da literatura convocada, colocaram-se duas hipóteses de ação: (i) a realização de jogos de silêncio, de relaxamento e de controlo da respiração contribui para que as crianças de 4/5 anos fiquem mais calmas durante os momentos de reunião de grande grupo; (ii) a realização de jogos de silêncio, de relaxamento e de controlo da respiração ajudam as crianças de 4/5 anos a permanecerem mais atentas e a saber escutar os seus colegas durante os momentos de reunião de grande grupo.

Atendendo às hipóteses de ação acima definidas estabeleci como principal finalidade do projeto de intervenção inserido na investigação-ação, ***Promoção da escuta nos momentos de grande grupo***: criar oportunidades para que o grupo de crianças aprenda a estar mais calmo quando se encontra reunido em grupo dentro da sala de atividades. Em última instância deseja-se que o grupo de crianças desenvolva competências a nível da Formação Social e Pessoal. Especificando, espera-se que o presente projeto de intervenção contribua para: (i) diminuir a agitação que as crianças manifestam nos momentos de reunião de grande grupo, (ii) aumentar a sua concentração no que se faz nesses momentos e (iii) desenvolver o sentido de escuta e respeito pelos outros.

Ambicionei ainda, compreender a importância dos momentos de grande grupo como contexto promotor do desenvolvimento social da criança; identificar estratégias para promover mudanças nos comportamentos das crianças para que se tornem melhores cidadãos; e proporcionar um bom clima emocional na sala.

Para alcançar os objetivos delineados e após revisão da literatura optou-se por desenhar um plano de intervenção que envolve a implementação de um conjunto de momentos específicos centrados no relaxamento e no saber escutar, a saber: (i) “jogos de silêncio” que envolvem a criação de momentos de silêncio e meditação); (ii); tarefas de relaxamento; e (iii) tarefas de controlo da respiração, os quais tiveram por base a leitura repartida do livro “Respirar”.

### **4.4.2. Apresentação do plano de intervenção**

Perante os objetivos definidos optei por elaborar um plano de intervenção que estabelecesse uma rotina de momentos integrada na rotina diária da sala de forma a facilitar a adaptação das crianças ao mesmo e para não prejudicar nenhum momento, como ilustro com um excerto da reflexão semanal:

estabeleci a rotina da investigação: começar o dia em silêncio; ao fim da manhã, realização de uma tarefa de relaxamento; ao início da tarde, desenvolvimento de uma atividade do livro “Respira” que consiste na concretização de exercícios propostos de respiração; ao final do dia, de novo a realização de uma tarefa de relaxamento. (Reflexão semanal, 21 a 25 de novembro de 2016 – Anexo J)

Inicialmente, construí um plano para ser implementado durante quatro semanas (ver anexo S), tendo planeado um conjunto de tarefas relacionadas com o silêncio, o relaxamento e a respiração, como se descreve na Tabela 5.

Tabela 5

*Frequência das tarefas planeadas no plano de intervenção*

<b>Tarefas</b>	<b>Frequência</b>	<b>N.º de dias a implementar</b>	<b>Total</b>
• <b>silêncio</b>	Uma a duas vezes por dia	18 dias	22
• <b>relaxamento</b>	Uma a duas vezes por dia	15 dias	25
• <b>respiração</b>	Uma vez por dia	10 dias	10
<b>Total</b>			<b>57</b>

Contudo, a reflexão sobre o comportamento das crianças durante as primeiras semanas levou-me a considerar o plano inicial e a propor o prolongamento do tempo de intervenção, fazendo algumas alterações nas atividades inicialmente pensadas, como retrato com o excerto de uma das reflexões semanais:

Penso que as atividades de relaxamento que cativaram mais a atenção por parte do grupo foram “A casa do sono” e o “Despertador”. Considero que isto se justifica porque são acompanhados de uma pequena “história” (...) penso ser necessário diminuir a diversidade de momentos de relaxamento, mantendo os que são acompanhados de pequenas “histórias”. (Reflexão semanal, 21 a 25 de novembro de 2016 – Anexo J)

Assim, depois das primeiras impressões das crianças sobre as primeiras atividades realizadas e depois de várias reflexões sobre o plano inicial de intervenção, optou-se por fazer algumas alterações (ver anexo T). Como se pode observar na Tabela

6, procedeu-se a algumas alterações ao plano inicial, as quais não implicaram o aumento total de sessões. Especificando, apesar da intervenção se ter prolongado durante mais duas semanas, não foi possível realizar mais atividades devido à rotina implementada pela própria instituição educativa durante as semanas dedicadas aos preparativos para a festa de Natal.

Tabela 6

*Frequência das tarefas desenvolvidas durante a intervenção*

<b>Tarefas</b>	<b>Frequência</b>	<b>N.º de dias de implementação</b>	<b>Total</b>
• <b>silêncio</b>	Uma a duas vezes por dia	22 dias	27
• <b>relaxamento</b>	Uma a duas vezes por dia	14 dias	20
• <b>respiração</b>	Uma vez por dia	9 dias	9
		<b>Total</b>	<b>56</b>

O colocar em prática o plano geral de intervenção implicou a elaboração de planificações específicas (anexo U) para cada momento, definindo-se estratégias a usar nos três tipos de tarefas previstas (anexo V).

## **4.5. Apresentação e discussão dos resultados**

No decorrer da investigação desenvolvida recolheu-se um conjunto de dados de observação das sessões realizadas, registados no diário de “investigadora” e dados de opinião, estes materializados através do questionário respondido pela educadora cooperante. Como as tarefas de silêncio, de relaxamento e de respiração observadas tiveram dinâmicas distintas relativamente ao desenvolvimento das sessões e às estratégias usadas pelo adulto (anexo V), foi possível constatar factos diversificados.

Os dados das observações das sessões realizadas permitiram obter informação relativa ao número de crianças que participaram em cada sessão (anexo W1) e ao modo cada criança participou e se comportou nas diferentes tarefas (anexo W2): de silêncio, de relaxamento e de respiração (anexo X). Começa-se por apresentar esses resultados.

### **4.5.1. Comportamentos das crianças durante as diferentes tarefas**

Começamos por apresentar os dados referentes à frequência com que as crianças participaram nas diversas sessões realizadas em cada uma das tarefas

dinamizadas. Como se pode verificar no anexo W em média participaram nas tarefas de silêncio 18 crianças, 20 nas tarefas de relaxamento e 18.5 nas tarefas de respiração.

Com base na tabela W2 (anexo W), verifica-se que nas **tarefas de silêncio** somente três crianças (o A, o MG e o T) participaram em todas as sessões (**mais vezes**) e que a criança S foi a que participou **menos vezes** (em apenas 25,9% das sessões). Quanto às **tarefas de relaxamento** registou-se um maior número de crianças a participar em 100% das sessões: o A, a DA, a MF, o MC, a MR e o MG (**mais vezes**) e uma ligeira diminuição do número de crianças que participaram **menos vezes** (25%, correspondeu a apenas duas: a DN e o GO). Relativamente às **tarefas de respiração** quatro crianças (o A, a C, a MI e a LP) estiveram presentes em todas as sessões (participaram **mais vezes** - 100%) e apenas uma criança, o S, participou **menos vezes** (11,1%).

Tendo em consideração que a frequência com que as crianças participaram nas diversas tarefas não foi sempre a mesma, apresentamos agora os comportamentos manifestados pelas crianças nessas sessões. Face aos dados de observação registados no diário de “investigadora” ao longo das seis semanas de intervenção categorizaram-se os comportamentos e as ações das crianças, em três categorias: *comportamentos muito favoráveis ao desenvolvimento da sessão*; *comportamentos favoráveis ao desenvolvimento da sessão*; e *comportamentos pouco favoráveis ao desenvolvimento da sessão* (ver anexo X).

Analisando os dados relativos às **tarefas de silêncio** (tabela X1, ver anexo X), verifica-se que duas crianças (a DA, em 6 semanas, e o JQ, em 4 semanas) tiveram muita dificuldade em realizar estas tarefas, manifestando comportamentos como: “tenta interagir com os pares, ri e mostra-se desinteressado/a na tarefa”; e “está desconcentrada/o e pouco relaxada/o, bate palmas ou canta ou faz qualquer tipo de som vocal forte (propositadamente), perturbando os colegas e o funcionamento da sessão”. Embora a criança DA tenha manifestado, na totalidade das semanas de intervenção, *comportamentos pouco favoráveis*, também manifestou algumas vezes *comportamentos muito favoráveis ao desenvolvimento das sessões* durante o mesmo período. Sendo que cerca de 14 crianças do grupo (MM, JM, T, C, A, GU, DA, MR, L, JL, FP, FC, MC e MG), correspondendo a 58%, manifestaram grande facilidade em participar nas **tarefas de silêncio** durante as seis semanas, mostrando comportamentos como: “Corpo relaxado e olhos fechados manifestando serenidade. Está em silêncio”.

Relativamente às **tarefas de relaxamento** (tabela X2, do anexo X), verifica-se que um número mais elevado de crianças teve dificuldades em realizar estas tarefas, a saber: o FC, o GU, o JQ, a MI, o S e o T, manifestando, durante três das cinco semanas, comportamentos como: “Realiza alguns movimentos, mas está desconcentrado/a e pouco interessado/a”; e “Está desconcentrada/o e pouco relaxada/o, bate palmas ou canta ou faz qualquer tipo de som vocal forte (propositadamente), perturbando os colegas e o funcionamento da sessão”. Embora estas seis crianças tenham demonstrado mais dificuldades no desempenho das tarefas de relaxamento, também manifestaram, durante quatro semanas das cinco semanas *comportamentos muito favoráveis ao desenvolvimento das sessões*. Saliencia-se que a maioria do grupo (88%) manifestou muita facilidade em participar nas **tarefas de relaxamento** durante o mesmo período, revelando comportamentos como: “Segue as indicações do adulto, acompanha/ imita os gestos. Está em silêncio e concentrado/a”.

No que diz respeito às **tarefas de respiração** (tabela X3, ver no anexo X), os comportamentos das crianças oscilaram entre *comportamentos muito favoráveis ao desenvolvimento das sessões* e *comportamentos favoráveis ao desenvolvimento das sessões*. A criança MC foi a que apresentou mais dificuldades em concretizar as tarefas solicitadas durante as sessões realizadas, seguindo-se mais três crianças (o FC, a LP e o T). Contudo, estas três últimas revelaram também comportamentos muito adequados nas três semanas (3/3 semanas), enquanto que o MC só teve comportamentos muito adequados durante duas semanas (2/3 semanas). Porém, como se pode verificar na tabela X3 do anexo X, 100% do grupo manifestou *comportamentos muito favoráveis ao desenvolvimento das sessões* durante todas as semanas em que se implementaram **tarefas de respiração**.

Globalmente, a análise dos dados apresentados no anexo X, assinala que 92% do grupo de crianças exibiu comportamentos diversificados, tendo oscilado entre *comportamentos pouco favoráveis*, *comportamentos favoráveis* e *comportamentos muito favoráveis ao desenvolvimento das sessões*. Estes resultados revelam que algumas crianças não conseguiram apresentar um comportamento muito consistente ao longo das sessões, como foi o caso do FC, do JQ e do T. Importa referir ainda que apenas duas crianças (o DN e o GO) não revelaram *comportamentos pouco adequados* nas diversas tarefas realizadas, porém estas duas crianças participaram poucas vezes nas diversas sessões (tabela W2, do anexo W). Ou seja, a análise dos comportamentos

apresentada acima, não contempla o número de participações de cada criança em cada sessão, fazendo-se apenas uma análise a nível semanal.

#### 4.5.2. Reflexões semanais – voz do adulto

Analisando os dados relativos às reflexões semanais presentes no diário de “investigadora”, é possível verificar a evolução no comportamento das crianças ao longo das sessões nos três tipos de tarefas realizadas. Assim, na reflexão da primeira semana de implementação do plano de intervenção (14 a 18 de novembro) é referido que nas primeiras **tarefas de silêncio**, as crianças demonstraram alguma dificuldade em estar em silêncio e, principalmente, em estar relaxadas (rosto e corpo). Considerando-se que foi mais difícil para as crianças que participaram menos vezes, por chegarem atrasadas ou por faltarem ao JI. Com o passar dos dias, verificou-se um aumento do número de crianças que estava relaxada e em silêncio durante o jogo. Considerou-se também que o momento que teve menos êxito, nesta semana, foi a **tarefa de relaxamento** realizada no final da semana. Relativamente ao impacto da realização dos momentos de silêncio/relaxamento no saber estar na reunião de grupo, verificou-se que ainda não se registava melhorias significativas. No final de cada sessão, as crianças mantinham-se no máximo uns dois minutos relaxadas e calmas. Depois voltavam a ocorrer problemas no respeito do momento de grande grupo.

Na reflexão da segunda semana de intervenção (21 a 25 de novembro), refere-se que nas **tarefas de silêncio**, observaram-se melhorias ao nível da descontração e silêncio. Verificou-se que as **tarefas de relaxamento** que cativaram mais a atenção por parte do grupo foram “A casa do sono” e o “Despertador” porque são acompanhados de uma pequena “história”. No que concerne ao livro “Respira” e aos seus exercícios propostos (**tarefas de respiração**), considerou-se que correram muito bem em termos de motivação, interesse, entusiasmo e participação das crianças.

Na reflexão da terceira semana de intervenção (28 de novembro a 2 de dezembro), relativamente às **tarefas de silêncio**, considerou-se que o grupo teve um comportamento/ postura cada vez melhor durante cada jogo. As crianças aprenderam a distinguir perfeitamente os diferentes jogos de silêncio<sup>7</sup> e começaram a demonstrar a preferência que têm entre estes jogos: “toca e acorda”; “escutar os pássaros”; “escutar

---

<sup>7</sup> “(...) a LP pediu-me para segunda-feira (dia 5) fazer o “jogo do silêncio – palavras bonitas” porque ela tinha pensado numa palavra bonita enquanto brincava na área da biblioteca (Nota de campo 60, 2 de dezembro de 2016, sala de atividades).

o mar”; “palavras bonitas”. Relativamente às **tarefas de relaxamento** e às **tarefas de respiração**, referiu-se que as crianças aderem com facilidade aos momentos, que o seu nível de bem-estar e implicação é elevado. Depois das diversas propostas de atividades, foi possível verificar que as crianças conseguiam estar uns minutos (máximo 3/5 minutos) em silêncio e calmos quando se dava início à reunião. Verificaram-se melhorias no “escutar”: as crianças começaram a respeitar a vez dos outros falarem. Conseguiram esperar pela sua vez de participar, colocando o dedo no ar ou pedindo ao adulto (educadora/ estagiária) para falar.

Na reflexão da quarta semana de intervenção (5 a 9 de dezembro), relativamente às **tarefas de silêncio**, notou-se uma grande evolução (positiva) no comportamento/postura do grupo: a maioria do grupo aprendeu a estar relaxado e em silêncio durante as **tarefas de silêncio**; pontualmente, durante as tarefas, alguma criança falava ou movimentava o corpo mas, rapidamente, retomava a calma. Relativamente às **tarefas de relaxamento**, realizadas de manhã, considerou-se que houve mais dificuldades, no início de cada momento, captar a concentração das crianças pois muitas vezes elas vinham dos ensaios da festa de Natal. Relativamente às **tarefas de respiração**, as crianças começaram a respeitar melhor o tempo de cada exercício. Depois das diversas sessões, verificou-se que as crianças conseguem permanecer calmas e em silêncio o máximo durante uns cinco minutos.

Relativamente à quinta semana de intervenção (12 a 16 de dezembro), só foi possível realizar duas **tarefas de silêncio**, devido à minha ausência por motivos de saúde. Nestas tarefas, o que se constatou foi que, no geral, as crianças tiveram um comportamento muito positivo durante os jogos. Relativamente, ao comportamento do grupo nos momentos de grupo, após a realização dos jogos, revelou-se pouco adequado: com alguma agitação, saída e entrada de crianças a meio dos momentos devido aos ensaios da festa de Natal.

Por fim, relativamente à sexta semana de intervenção (2 a 6 de janeiro), tanto nas tarefas de silêncio como nas tarefas de relaxamento, verificou-se um retrocesso no comportamento das crianças, ou seja, voltaram a manifestar muitos dos comportamentos que revelaram nas primeiras semanas de intervenção que perturbaram muitos a concretização das tarefas implementadas. Nos momentos de reunião também voltaram a manifestar com maior frequência comportamentos pouco adequados.

#### **4.5.3. Reflexões semanais – voz das crianças**

Analisando os dados relativos às reflexões semanais das crianças sobre as atividades do plano de intervenção, é possível também verificar as opiniões das crianças sobre o próprio comportamento individual e de grupo e sobre as atividades desenvolvidas. No final da primeira semana de intervenção (14 a 18 de novembro), a reflexão final em grupo foi influenciada pelo tempo e por isso as crianças acabaram por dizer apenas o que tinham gostado mais ou menos durante a semana, por exemplo: “Gosto muito da parte de espreguiçar” (MG). Apenas o JQ e o T fizeram uma autoavaliação sobre a sua participação nas atividades inseridas no projeto de investigação: “Vou melhorar o jogo do silêncio de ouvir os passarinhos” (JQ); “Vou melhorar porque portei-me mal, porque tive de sair da roda” (T).

Na segunda semana (21 a 25 de novembro), relativamente às **tarefas de silêncio**, algumas crianças continuaram a dizer o que gostavam mais, como por exemplo: “Gosto de ficar de olhos fechados para ficar mais confortável” (JM); “Gosto de fechar os olhos e concentrar-me” (C). Algumas crianças também manifestaram o que sentiam nos jogos de silêncio, como: “Sinto o ar” (P); “Sinto o barulho das salas” (MI). Algumas crianças também deram a sua opinião sobre o que tinham de melhorar: “Temos de fechar os olhos” (MC); “Temos de falar baixinho” (GU). A criança JQ continuou a revelar as suas dificuldades em realizar as **tarefas de silêncio**: “O meu jogo preferido é o *do toca e acorda* e ainda não consigo sentir nada”. Relativamente às **tarefas de relaxamento**, as crianças também deram a sua opinião sobre o que gostavam mais e sobre o comportamento do grupo, nomeadamente: “Gosto de «fechar as portas». Sinto que alguns meninos estão a fazer barulho” (GU); “Gosto quando os meninos se portam bem” (MF); “Ainda há meninos que têm de melhorar” (DA).

Na terceira semana (28 de novembro a 2 de dezembro), as crianças começaram a revelar um interesse profundo em refletir sobre os seus comportamentos e dos outros: “Preciso de melhorar a não fazer barulho [jogos de silêncio]” (GU); “Correm bem [jogos de silêncio] porque todos ficam relaxados” (MG); “Sinto todos os amigos a fazer bem [tarefas de relaxamento]” (T); “Sinto que todos os meninos estão em silêncio [nas tarefas de relaxamento]” (MR). A criança A revelou que já começava a realizar este tipo de tarefas em casa: “Um dia vi o Pai Natal lá em casa e fiz com ele o jogo do silêncio”.

Na quarta semana (5 a 9 de dezembro), relativamente às **tarefas de silêncio**, as crianças continuaram a dar a sua opinião sobre o que gostavam mais, o que sentiam e sobre o comportamento grupo: “Gostei de ouvir os passarinhos e a água, é relaxante”

(DA); “Gostei mais *do toca e acorda* porque sinto-me relaxado. Relaxado é estar calmo” (GU); “Estive muito, muito, muito relaxada em todos os jogos. É estar muito quietinha” (LN). A criança P, só foi na sexta-feira ao JI mas disse que tinha feito todos os dias o jogo do silêncio em casa com os pais. Relativamente às **tarefas de respiração**, as crianças começaram a dar a sua opinião sobre o que aprendiam nas sessões, por exemplo: “Achei o livro giro porque tem vários exercícios e aprendemos a respirar” (LP); “Aprendi a fazer os exercícios de cheirar uma rosa, cheirar devagarinho” (C); “Aprendi a não falar durante os jogos” (LN); “Gostei de aprender o exercício do foguetão e fez-me bem à saúde” (JM). Relativamente às **tarefas de relaxamento**, as crianças também disseram o que aprenderam, nomeadamente: “Aprendi a fazer pouco barulho” (GU e P); “Aprendi a relaxar e ficar tranquila no jogo do Menino Jesus” (DA); “Aprendi a pensar melhor” (LN); “Aprendi a ficar relaxado” (JL).

Nas duas últimas semanas de intervenção, não foi possível realizar as reflexões semanais devido à minha ausência e por motivos alheios à minha intervenção.

#### **4.5.4. Estratégias usadas pelo adulto durante as diferentes tarefas**

Analisando as estratégias pedagógicas planeadas e usadas nas tarefas de silêncio, de relaxamento e de respiração, é possível verificar aspetos idênticos e algumas diferenças. A nível de semelhanças, verifica-se o facto de as estratégias usadas se organizarem em três fases distintas: (i) preparação da sessão; (ii) desenvolvimento da sessão; e (iii) conclusão da sessão.

Considerando-se o momento referente à fase de preparação das sessões contemplaram-se estratégias idênticas nos três tipos de sessão, salientando-se: a *conversa com as crianças orientando-as no posicionamento a adotar na sessão e indicação do que vão fazer a seguir*; a *verificação se as crianças estão fisicamente confortáveis*; a *organização das crianças em roda, sentadas de pernas cruzadas no tapete ou sentadas nas cadeiras*; e o *sentar-se entre as crianças*.

Quanto ao desenvolvimento das sessões, verifica-se apenas uma estratégia idêntica: *o recurso a um tom de voz suave*.

Na conclusão das sessões, planificaram-se estratégias iguais para os diferentes tipos de tarefa, destacando-se: o *elogio às crianças que realizaram a tarefa de forma adequada*; e a *conversa com as crianças que tiveram comportamentos menos adequados*.

A nível das diferenças detetadas na preparação das sessões dos diferentes tipos de tarefas, verificam-se diferenças no que diz respeito ao ambiente que se pretendeu criar, nomeadamente: *desliga a luz da sala* – tarefas de silêncio.

Na fase de desenvolvimento das sessões, verificam-se diferenças relativamente aos materiais utilizados, nomeadamente: *usa uma placa com um símbolo referente ao tipo de sessão que as crianças vão realizar nas* tarefas de silêncio; *coloca música relaxante* nas tarefas de relaxamento; *lê uma ou mais partes do livro “Respira” e realiza os exercícios propostos pelo mesmo* nas tarefas de respiração.

Também se verificam diferenças nas estratégias relacionadas com as indicações/instruções que o adulto dá às crianças, nomeadamente: *solicita oralmente às crianças que fechem os olhos e fiquem em silêncio no início da sessão* – tarefas de silêncio; *toca levemente na cabeça das crianças, ou baixa lentamente o volume da música, ou pede para as crianças abrirem os olhos, quando o tempo da sessão termina* – tarefas de silêncio; *dá indicações às crianças para abrirem os olhos de forma calma* – tarefas de silêncio; *encoraja as crianças a imitarem os gestos que acompanham a tarefa* – tarefas de relaxamento; *encoraja as crianças a realizarem os exercícios de respiração propostos, em pequenos grupos ou todos em simultâneo* – tarefas de respiração.

Por fim, verificam-se diferenças nas estratégias no que à postura do adulto dizem respeito, nomeadamente: *faz momentos de silêncio entre os diferentes gestos e frases que acompanham a tarefa* – tarefas de relaxamento; *fecha, por vezes, os olhos e mostra que está relaxado* – tarefas de relaxamento; e *mostra que está relaxado* – tarefas de respiração.

#### **4.5.5. Opinião da educadora cooperante sobre o plano de intervenção**

Como foi referido no subcapítulo *Métodos e técnicas de recolha e análise de dados*, foi realizado um questionário à educadora cooperante como forma de avaliar as semanas referentes à implementação do plano de intervenção, no que aos comportamentos das crianças e às estratégias do adulto dizem respeito.

Analisando as respostas dadas pela educadora cooperante (ver anexo R), verifica-se que esta caracteriza a participação inicial das crianças nas atividades como interessadas. A inquirida considera que, com o decorrer das semanas, as crianças manifestaram-se mais concentradas nos diferentes momentos. Na sua opinião também

se verificou que houve uma diminuição da agitação manifestada pelas crianças nos momentos de reunião de grande grupo. Refere ainda que houve melhorias nos comportamentos das crianças a nível da sua capacidade de escuta e respeito pelos outros, nos momentos de grande grupo.

Relativamente às estratégias do adulto, a inquirida menciona que a rotina criada foi estruturada de forma a facilitar sempre a previsão das crianças sobre a realização de cada sessão. Afirma ainda que: (i) a organização do espaço e a utilização do tapete foi fundamental para a realização das tarefas; (ii) o material de apoio (placa do silêncio, música, livro “Respira”, saquinho de alfazema e outros) foi importante para as crianças; (iii) o ambiente criado, em cada sessão, foi agradável, e a estagiária proporcionou sempre um bom clima emocional na sala e motivação para aprender; (iv) a estagiária encorajou as crianças a participarem nos diversos momentos; (v) as estratégias utilizadas, durante as diferentes sessões, foram úteis e facilitaram o desenvolvimento de aprendizagens/competências nas crianças; (vi) a estagiária foi clara na explicação sobre cada tarefa e nas respostas às questões levantadas pelas crianças; (vii) o tempo disponibilizado para a realização das tarefas foi suficiente; (viii) as **tarefas de silêncio**, as **tarefas de relaxamento**, as **tarefas de respiração** e as reflexões sobre as mesmas foram claras e bem implementadas; e (ix) as reflexões, no final de cada semana foram fundamentais para estimular as crianças a melhorarem o seu comportamento/postura nas tarefas seguintes.

Em suma, a inquirida considera que a maioria das crianças se envolveu muito nas atividades e manifestou entusiasmo pelas atividades propostas sendo que, caracteriza a participação final das crianças nas atividades como muito interessadas. Na resposta aberta, a educadora cooperante, afirma que as atividades desenvolvidas durante o período de intervenção, podem passar a ser um dos momentos contemplados na sua prática pedagógica, com grupos a partir dos três anos, devido aos seus benefícios que estas promovem e também, muito importante, pelo interesse que grupo evidenciou nas sessões proporcionadas.

## **4.6. Conclusões**

Um dos objetivos principais da implementação do projeto consistia em criar oportunidades para que o grupo de crianças pudesse aprender a estar mais calmo quando estava reunido em grupo, através da criação de momentos específicos.

Depois da análise dos comportamentos das crianças durante as tarefas/ momentos implementados e da análise às reflexões semanais do adulto, são visíveis as dificuldades que o grupo demonstrou em participar, principalmente, nas tarefas de silêncio e de relaxamento. Sendo que fazer silêncio e estar relaxado/sossegado são mesmo os comportamentos que as crianças pouco revelavam nos momentos de grande grupo. Apesar de se terem verificado dificuldades, por parte de algumas crianças, em manterem o seu comportamento estável nas diversas tarefas, os resultados obtidos permitem afirmar que houve alguma melhoria no comportamento do grupo, em geral, ao longo das quatro primeiras semanas de intervenção, tanto na realização das tarefas da investigação, como em parte dos momentos de grande grupo/ reuniões. Porém, na última semana, foi visível o declinar dos comportamentos muito favoráveis ao desenvolvimento das sessões, mas também nas reuniões de grande grupo. Contudo, considero que isto aconteceu devido ao facto de a quinta semana ter coincido com os ensaios para a festa de Natal e de se ter interrompido o plano durante duas semanas (entre a quinta e a sexta semana) devido à interrupção do Natal. Ou seja, as crianças acabaram por perder a rotina à qual já estavam adaptadas e depois do Natal regressaram mais agitadas, o que nos parece natural face ao contexto. Contudo, as crianças não se esqueceram das atividades e logo no primeiro dia da última semana, foi visível, mais uma vez o interesse em retomar a rotina:

Quando cheguei à sala de acolhimento para ir buscar as crianças do meu grupo, a C veio ter comigo e perguntou-me, sorridente: “Vais fazer o jogo do silêncio?”. Fiquei muito satisfeita com a pergunta da C pois demonstrou que, apesar de eu ter estado ausente durante duas semanas e meia, a criança revelou manter o interesse e motivação para continuar a realizar as atividades do meu plano de intervenção sobre a investigação. (Nota de campo 63, 3 de janeiro de 2016, sala de acolhimento)

No que concerne às reflexões das crianças sobre as quatro primeiras semanas de intervenção, os dados obtidos possibilitaram assegurar que as crianças têm noção do que se passa à sua volta, aspeto que também foi evidente na entrevista realizada às mesmas, apresentada na *Definição da Problemática*. Ou seja, as crianças com o passar do tempo, foram revelando a sua capacidade de dar a sua opinião sobre o comportamento do grupo, indo ao encontro dos resultados obtidos na análise dos comportamentos e na análise das reflexões do adulto. No final da intervenção, as reflexões começaram a ser mais profundas e críticas. A reflexão realizada pelas

crianças foi um momento em que estas tiveram voz ativa. As crianças são sujeitos ativos e construtores do seu próprio conhecimento e por isso foi importante proporcionar momentos em que o grupo tivesse voz ativa perante o que foi implementado para eles, tendo em conta o seu interesse e a sua aprendizagem. Não há ninguém melhor do que as crianças para dizerem o que acharam das atividades implementadas e se o comportamento do grupo foi o mais adequado. O plano de intervenção é dirigido para o próprio grupo de crianças e por isso é importante saber a sua opinião (se gostaram ou, pelo contrário, não gostaram). Assim como o que aprenderam com as diferentes tarefas.

Relativamente às estratégias do adulto na implementação das sessões, considero que foram adequadas tendo em conta a rotina que se criou e os objetivos específicos de cada tipo de tarefa. No trabalho colaborativo entre a equipa de sala, foi importante e fundamental lembrar todos os dias o que estava planeado relativamente à investigação. Foi essencial estabelecer rotinas na organização do espaço e do tempo para não haver perturbações nos momentos de dinamização das atividades planeadas. Apesar de ocorrerem vários imprevistos relativamente à rotina dos momentos e à dinâmica dos mesmos, foi tudo resolvido e pensado em conjunto com a educadora, de modo a prevenir a repetição do mesmo.

Os dados obtidos através da observação ao grupo, das reflexões em grupo assim como o questionário realizado à educadora cooperante foram uma fonte de informação bastante relevante para obter a informação pretendida. Contudo, a informação recolhida pode não ter sido a suficiente para verificar o impacto do plano de intervenção na resolução da problemática identificada, pois realizou-se uma observação participante em que a recolha de dados foi feita durante cada uma das sessões, por escrito. Desta forma, considero que, se tivesse tido a autorização para filmar as sessões ou se tivesse tido apoio de outros adultos no registo das observações, poderia ter tido uma postura diferente durante as sessões e de, certa forma, atuar mais como um modelo a seguir pelas crianças nas diferentes tarefas. Ou seja, na maioria das vezes, o que aconteceu nas **tarefas de silêncio** foi estar demasiado preocupada em registar o que observava e acabava por não usufruir do momento e de ser um exemplo para o grupo no comportamento que deveriam ter. Tanto nas **tarefas de relaxamento** como nas **tarefas de respiração**, tinha de estar a participar totalmente nas sessões para dar as indicações às crianças, realizar com elas determinados movimentos e exercícios de respiração. Ou seja, a observação tornou-se mais complicada nestes momentos e o

registo do mesmo era realizado após as sessões, por vezes com algum tempo depois porque não podia deixar o grupo sem o acompanhamento/orientação de um adulto.

Tendo em conta os objetivos delineados no plano de intervenção – (i) diminuir a agitação que as crianças manifestam nos momentos de reunião de grande grupo, (ii) aumentar a sua concentração no que se faz nesses momentos e (iii) desenvolver o sentido de escuta e respeito pelos outros – a análise do resultados comprova que, no geral, houve uma melhoria no comportamento das crianças nos momentos de grande grupo, até à quarta semana de intervenção. Ou seja, verificou-se de certa forma o alcance dos objetivos delineados. Apesar de, a partir da quinta semana, se ter verificado um retrocesso no comportamento das crianças, este parece ter sido influenciado pela agitação de corrente dos preparativos para a festa de Natal e de uma interrupção para férias, ou seja, decorreu de situações alheias à minha intervenção. Assim sendo, a hipótese de intervenção confirma-se como positiva e adequada a ser implementada face à problemática identificada. Naturalmente que se não tivesse ocorrido uma interrupção no plano, os resultados teriam sido ainda melhores. Isto é, a longo prazo, o plano de intervenção terá um impacto mais benéfico.

Em suma, considero que criar uma rotina com momentos de silêncio e relaxamento, principalmente começar o dia em silêncio, com qualquer grupo de pré-escolar, pode ser uma mais-valia para a concretização de atividades com a concentração necessária pois estimula o relaxamento e descontração. A avaliação final da educadora, realizada através do questionário, também comprovou que o plano de intervenção teve resultados positivos e que é uma ferramenta pedagógica que pode ser implementada com outros grupos:

Saber escutar, esperar pela sua vez, respeitar os outros é fundamental na formação pessoal e social das crianças. Construíram-se estratégias que envolveram as crianças e os adultos da sala (...) Cada criança passou a conhecer-se melhor a si própria (...) O grupo está mais unido e respeita melhor os interesses e necessidades de cada um. (...) Esta pesquisa pode ser utilizada a partir dos três anos com qualquer grupo. A criança fica com «ferramentas» para poder utilizar noutros momentos da sua vida. O livro “Respira” é tranquilizador para as crianças e adultos. (Educadora Cooperante)

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Segundo Ramos de Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006), existe hoje um consenso segundo o qual se afirma que o educador não deve ser visto apenas como um técnico em questões de educação, mas como pessoa em processo de construir mudanças na sua identidade e no “sentido de si”. Sarmiento (2015) afirma que

a identidade profissional é um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de forma pessoal em relação ao processo de socialização, e que este tem resultados também específicos na história de vida de cada um (...) (p. 72)

Assim, enquanto educadora de infância é fundamental ter em conta os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, pois acredito que durante este processo tive oportunidade de vivenciar experiências ricas que me permitiram planificar, colocar em prática e avaliar atividades, realizando uma prática educativa que conduz ao desenvolvimento integral das crianças. Enquanto profissional tornei-me muito mais flexível e aprendi a refletir sobre a minha prática e a orientar a minha intervenção no sentido de promover uma educação de qualidade. Para além disso, a construção da minha profissionalidade enquanto educadora, não pode deixar de parte a minha identidade pessoal, ou seja, eu como pessoa: aquilo em que acredito, os meus valores, o que me faz sentir bem.

Assim, ao chegar à reta final do mestrado, senti a necessidade de (re)construir o meu mapa pessoal/profissional sobre aquilo em que acredito que seja mais importante na minha ação como educadora e pessoa. Esse mapa pode ser observado na Figura 2.



Figura 2. Mapa pessoal/profissional.

O meu mapa pessoal articula-se em quatro categorias principais: o respeito que é a base de tudo; o envolvimento; o cuidado; e a animação. Estas quatro categorias funcionam como “portas que se abrem” e me convidam a refletir sobre o eu que nelas existe: *qual o seu significado? O que está feito? O que é preciso fazer? Como conseguir isto ou aquilo?*. Por exemplo, no respeito parto do princípio que cada um de nós tem as suas necessidades e todos queremos ser ouvidos, mas é preciso saber escutar, tomar decisões que não ponham em causa a integridade dos outros. Como educadora, devo saber valorizar as necessidades e vulnerabilidades da criança, pondo em prática a minha função pedagógica e de cuidadora. Efetivamente, “o educador como profissional revê-se frequentemente no respeito pela criança e na preocupação em promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todas as crianças” (Vieira, 2010, p. 26). Além disso, a escuta é “um meio para ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 32). “Abrindo agora a porta” do envolvimento, deparo-me com a necessidade de encontrar estratégias de me aproximar mais de outros adultos sem grandes “familiaridades”, principalmente entre equipa educativa e pais das crianças. Penso que a melhor forma de envolver os pais, é “deixá-los entrar”, encontrar algo positivo neles e encorajá-los a participarem na vida escolar dos filhos. A categoria da animação, de momento, é a que se desdobra em mais subcategorias, pela simples razão de ser a mais fácil de “abrir” e de explorar. Ou seja, tudo o que se encontra nesta categoria é algo em que me sinto bastante confiante em colocar em prática. E acredito que através destas ferramentas, consigo dar-me mais aos outros e mostrar o melhor de mim. Importa salientar que este mapa estará em constante (re)construção/ (re)formulação, na medida em que é

influenciado pela socialização e necessidade de adaptação a diferentes contextos. Com efeito, é “a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a refletir, a mudar, a lutar para «superar» e inventar-se a si próprio, com os outros” (Dubar, 2006, citado por Sarmiento, 2015, p. 85).

Como Sarmiento afirma, “a forma como cada profissional – neste jogo entre cada educadora de infância e o grupo profissional das educadoras de infância – se sente, nas suas expectativas, as representações que possui sobre o que os outros têm sobre si, (...) a sua subjetividade, serão fortes intervenientes na análise sobre a pertença e participação nestas recentes estruturas organizativas” (p. 73).

Concluindo, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional reconstrói-se interligando: o que fomos, o que somos, o que estamos a ser e o que seremos, num percurso de “oportunidades de aprender para desenvolver as oportunidades de ensinar.” (Fullan, citado por Oliveira Formosinho, 2000, p.122) e numa rede de interações alargadas.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização deste relatório com incidência na reflexão sobre o processo vivido ao longo da PPS, assim como a investigação centrada na promoção da escuta nos momentos de grande grupo com crianças em idade pré-escolar permitiu aprofundar conhecimentos e perspetivas de prática pedagógica em Educação de Infância. Considero que adotei uma postura flexível e tolerante em toda a PPS, sendo que criei uma relação muito positiva com as crianças e com a equipa educativa. Sinto que cresci muito a nível pessoal e profissional. Aprendi a confiar mais em mim como educadora e a acreditar nas minhas potencialidades. Com a PPS em creche e a PPS na educação pré-escolar consegui colmatar algumas dificuldades e encontrar soluções eficazes para alcançar os meus objetivos enquanto educadora.

Com os resultados da investigação-ação, posso considerar que a implementação de sessões de silêncio, de respiração e de relaxamento favorecem o bem-estar emocional das crianças, a atenção ao próximo, o sentido de escuta e outros aspetos relacionados com a formação pessoal e social. Com efeito, o que experienciei durante a implementação do projeto de investigação, só veio confirmar que ser educadora é o que eu quero para a minha vida profissional.

Do mesmo modo que foi apresentado no capítulo da *Construção da profissionalidade docente como Educadora de Infância em contexto*, esta experiência contribuiu para a primeira (re)construção da minha identidade profissional.

Considero que nos dias de hoje, o papel de educadora deve ser valorizado por toda a sociedade e esta deve ser vista como um elemento que colabora com as famílias, as crianças e a restante comunidade educativa, para atingir o melhor na educação das crianças.

## REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na Escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores.
- Bardin, L. (2014). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumgartner, E. & Strayer, F. F. (2008). Beyond flight or fight: Developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica*, 11, 16-25.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Castel-Branco, I. (2015). *Respira*. Barcelona: Fragmenta.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Consultado em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 355-379.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 - I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Educadora Cooperante. (2016/2017). Projeto Pedagógico de Sala. Lisboa: XXXXX.
- Ferreira, M. (2003). Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças. In T. Caria (Org.), *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*, (pp. 149-166). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guillaud, M. (2006). *Relaxar as crianças no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Harter, S. (1990). Causes, correlate, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Sternberg (Ed.), *Competence considered*:

- Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-97).  
New Haven: Yale University Press.
- Hohmam, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34/97 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Lezine, I. (1978). *Problemas educativos da primeira infância - saúde e educação de infância*. Lisboa: Estampa.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre educação*, 25 (3), 137-154.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia de desenvolvimento Moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Matos, S. (2014). *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Montessori, M. (s.d.). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Nascimento, M.J. (2007). *Pensamento e Práticas disciplinares de Professores*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 125-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/ criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, pp. 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A procura da autonomia na estrutura curricular. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de*

- Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 82-96). Porto: Porto Editora.
- Ortiz, J. P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 9-28). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ramos de Oliveira, Z., Silva, A. P., Cardoso, F. & Augusto, S. (2006). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, 36 (129), pp. 547-571.
- Rosa, M. (Coord). (2016/2017). *Documento de Apoio à PPS - Módulo II – JI*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira & C. Izidro dos Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blachford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação pré-escolar* (pp. 15-20). Lisboa: Texto Editora.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), pp.25-40.
- Vale, I. C. (2012). Educação infantil: um olhar para a inserção. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 117-127). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, M. F. (2010). *A aprendizagem da profissão: um estudo de caso de portefólios reflexivos de educadores de infância* (Tese de doutoramento). Minho: Universidade do Minho.
- XXXXX. (2013). Instituição. Consultado a 30 de outubro de 2016, em <http://www.obrasocialpaulovi.pt/index.html#>
- XXXXX. (2016/2017). *Projeto Educativo da Instituição*. Lisboa: XXXXX.