



MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES DE  
BRINCADEIRA E DE CONFLITO ENTRE  
CRIANÇAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE  
INFÂNCIA

Susana Rita de Jesus Rosa

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

# MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES DE BRINCADEIRA E DE CONFLITO ENTRE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Susana Rita de Jesus Rosa

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador: Professor Doutor João Rosa

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

## RESUMO

A unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS) teve como objetivo o desenvolvimento e aquisição de competências e atitudes de qualidade relacionadas com a educação de infância, mais especificamente em jardim de infância. Neste contexto, tive a oportunidade de contactar com crianças entre os 4 e os 7 anos e desenvolver conhecimentos profissionais e a minha identidade profissional.

No presente relatório caracteriza-se o contexto em que decorreu a PPS e faz-se uma análise reflexiva sobre as minhas intencionalidades para a ação educativa.

No decorrer da prática foi realizada um estudo sobre a mediação de interações de brincadeira e de conflito entre crianças. Teve-se como objetivo, que as mesmas se tornassem mais autónomas nas suas interações e, conseqüentemente, reduzir-se o risco de exclusão entre as crianças.

Seguiu-se uma metodologia de investigação-ação com um paradigma maioritariamente qualitativo. Foram analisadas notas de campo e realizadas provas sociométricas que permitiram avaliar as interações em análise.

Os resultados mostraram que algumas crianças se encontravam aparentemente excluídas do grupo. Por essa razão, foi em seguida desenvolvido um plano de intervenção. Foi então possível verificar que algumas das crianças excluídas passaram a demonstrar mais iniciativa de interação e que as crianças não excluídas se mostraram mais disponíveis para interagirem com as crianças excluídas. Também se identificaram comportamentos no adulto que podem ser melhorados no decorrer das mediações.

Como conclusão, é importante dispor de formas eficazes para identificar dificuldades de interação entre as crianças e para melhorar a qualidade da intervenção dos educadores nessas situações.

Este relatório termina com uma reflexão sobre o processo de construção da minha identidade profissional iniciada como ator individual e, gradualmente, tornando-me num ator integrado no grupo profissional dos educadores de infância.

**Palavras-chave:** Mediação de Interações de brincadeira; Mediação de Interações de conflito; Identidade Profissional; Educação de Infância.

# ABSTRACT

The curricular unit of Supervised Professional Practice II (PPS) had the purpose of developing and acquire quality skills and attitudes related to Early Childhood Education, more specifically in Pre-School. In this context I had the opportunity to contact with children from the age of 4 to 7 and develop my professional identity.

This report presents a description of the context in which the PPS was carried out and a reflexive analysis of my intention for that context.

During this course a research about mediation of interactions of play and conflict between children was carried out. The goal was for children to become more autonomous in their interactions and consequently reducing the risk of exclusion between them.

The investigation method was the Action-Research with a paradigm mostly qualitative. The field notes were analyzed, and Sociometric Tests and Matrices were performed, these allowed the evaluation of the interactions.

The results conclude that some children were, apparently, excluded from the group. Because of this an intervention plan was created. It was possible to verify that some of the excluded ones started to demonstrate more interaction initiative and the ones who were non-excluded were more available to interact with them. It was also possible to verify behaviors in the adults that can be changed during the mediations.

Finally, it's important to have several efficient ways of identifying interaction difficulties between children and to improve the quality of action of kindergarten teachers who are in those situations.

This report began with me as an individual actor and, gradually, becoming an actor integrated in the professional group of kindergarten teachers and ends with a reflection about the process of construction of my professional identity.

**Key-words:** Mediation of Interactions of Play, Mediation of Interactions of Conflict, Professional Identity, Childhood Education.

# ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	4
2.1. Meio envolvente do contexto socioeducativo.....	5
2.2. Contexto socioeducativo .....	5
2.3. Equipa educativa.....	7
2.4. Equipa de sala.....	8
2.5. Ambiente educativo da sala.....	9
2.5.1. Enquadramento espacial .....	9
2.5.2. Enquadramento temporal.....	11
2.6. Crianças da sala.....	12
2.7. Encarregados de educação.....	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	17
3.1. Princípios e intenções para a ação.....	18
3.2. Processo de intervenção .....	23
3.3. Avaliação das intenções.....	25
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	29
4.1. Revisão de literatura sobre a problemática identificada.....	31
4.1.1. Desenvolvimento social de crianças em idade pré-escolar .....	31
4.1.2. Desenvolvimento da autonomia .....	32
4.1.3. A importância do brincar nas interações .....	33
4.1.4. Conflitos entre pares e a sua gestão.....	34
4.1.5. O Educador como mediador entre relações e interações entre as crianças.....	35
4.2. Desenho da investigação .....	36
4.3. Resultados da investigação.....	38
4.3.1. Primeira fase da investigação – testes e matrizes sociométricas .....	38
4.3.2. Segunda fase da investigação – intervenção .....	46

4.4. Conclusão e discussão dos resultados.....	53
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	61
REFERÊNCIAS .....	64
ANEXOS.....	71

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Intenções para a ação – o que fiz, para que fiz e o que esperava.....	22
Tabela 2	Matriz sociométrica de aceitação .....	39
Tabela 3	Matriz sociométrica de rejeição .....	42
Tabela 4	Evidências de mediações.....	50
Tabela 5	Evidências de interações autónomas .....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
AGD	Atraso Global do Desenvolvimento
EE	Encarregado de Educação
JI	Jardim de Infância
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS) do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE). O mesmo tem por base o trabalho realizado, durante quatro meses, num Agrupamento de Escolas Público, na periferia de Lisboa. A prática aqui descrita foi realizada na valência de Pré-Escolar, entre os meses de outubro de 2018 e janeiro de 2019, numa sala com 20 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos.

No decorrer da PPS adotei uma postura autoritativa (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014) valorizando uma aprendizagem ativa, pois tal como mencionam Hohmann e Weikart (1997), “a aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (p.22), acreditando igualmente que a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem.

No decorrer da prática foi realizada uma investigação situada no método investigativo Investigação-Ação com um paradigma misto. Na investigação, que dá título ao presente relatório, foi aprofundada a interação autónoma entre crianças e o papel do adulto enquanto mediador de interações entre as crianças.

Este estudo fez-me compreender as etapas que uma investigação contém, os diferentes métodos investigativos que existem e também me consciencializou sobre a importância de um educador ser também um investigador, pois através da investigação é possível obter um conhecimento mais aprofundado sobre uma determinada temática, um problema ou até mesmo sobre a própria prática.

Foi-me possível compreender o dia-a-dia de uma educadora de infância que adota uma postura de comunicação aberta com as crianças, com os pais e com a equipa educativa enquanto lida com a complexidade do sistema educativo e responsabilidades da mesma.

No que diz respeito à ética profissional é importante mencionar que a minha prática durante a PPS teve em consideração a Carta Ética da APEI (2011) e os Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças, de Tomás (2011), respeitando todos os seus pontos em toda a minha intervenção de modo a conferir a todos os intervenientes respeito e confidencialidade.

Assim o presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos que serão de seguida explicados.

No primeiro capítulo encontra-se a caracterização para a ação. Esta caracterização inclui uma descrição do contexto, nomeadamente do agrupamento, da

equipa educativa, das crianças e dos seus encarregados de educação (EE) assim como a organização do tempo e do espaço da sala de atividades e da organização.

No segundo capítulo são apresentadas as intenções para a ação, estas intenções têm em consideração a caracterização previamente descrita, por conseguinte nesta são apresentadas as intenções que guiaram a minha ação durante a PPS.

O terceiro capítulo remete para a investigação realizada na valência de Educação Pré-Escolar. A investigação centrou-se no tema da mediação de interações. Neste encontra-se o surgimento da investigação, a revisão de literatura sobre a problemática, o desenho da investigação, os resultados e a sua respetiva conclusão e discussão. A investigação incluiu testes e matrizes sociométricas, tabelas com evidências de momentos de mediação e de autonomia das crianças sendo também apresentadas propostas de ação de mediação para serem realizadas pelo adulto. Estas foram consideradas pertinentes para a gradual autonomia das crianças nas suas interações.

No quarto capítulo encontra-se a construção da minha profissionalidade enquanto ator individual que, através das práticas profissionais e da consciencialização teórica do que deverá ser um educador, se foi integrando no grupo profissional de educadores de infância.

No quinto capítulo deste relatório estão presentes as considerações finais sobre as práticas de creche e jardim de infância (JI) sendo referidas as aprendizagens que mais impacto tiveram na construção da minha profissionalidade.

A fase final, para além das referências bibliográficas consultadas, inclui ainda a secção dos anexos que contêm todas as informações recolhidas no contexto, durante a PPS e que foram utilizadas para dar sentido à prática e à construção do relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO  
EDUCATIVA  
| ' ' | | ' ' |

As informações utilizadas para a elaboração das diversas caracterizações no presente capítulo foram obtidas através de observações diretas, conversas informais com os agentes educativos, uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante e documentos oficiais do Agrupamento.

Considero a informação recolhida essencial para o conhecimento do contexto no qual decorreu a PPS, uma vez que, ao conhecer a comunidade, as famílias, a organização, a equipa educativa e as crianças fui capaz de adequar a minha prática às suas características. Consequentemente a informação recolhida auxiliou-me na construção das intenções para a ação, o que fez com que cada ação, fosse o mais adequada possível ao contexto em que me encontrava.

## 2.1. Meio envolvente do contexto socioeducativo

O agrupamento encontra-se numa zona habitacional com um meio bastante diversificado. Existem outras escolas privadas, colégios, ATL's, estabelecimentos de comércio tais como supermercados, cafés e minimercados e diversos serviços nomeadamente, correios, farmácias, um centro de saúde, uma estação de comboio, um terminal de autocarros, uma igreja, zonas verdes e parques infantis.

A proximidade destes espaços constitui uma oportunidade para a promoção do contacto das crianças com os mesmos. O presente contexto permite a saída das crianças da escola (dentro da zona) sem a necessidade de informar previamente os pais, sendo recorrente as crianças pedirem para ir ao parque.

Como consta no Projeto Educativo da Organização (2016) a sua população agrega habitantes provenientes de várias regiões do país e do estrangeiro principalmente de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), caracterizando-se esta população como sendo heterogénea em idades, com diversidade a nível socioeconómico e cultural.

## 2.2. Contexto socioeducativo

Percecionar a escola como organização educativa, implica “a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de política e objectivos educacionais” (Lima, 2011, citado por Caixeiro, 2014, p. 14).

De acordo com o Projeto Educativo (PE) o agrupamento foi fundado no ano de 2007 sendo composto por três escolas próximas fisicamente, integrando as valências de JI, 1º, 2º e 3º Ciclos. O estabelecimento educativo em que foi realizada a PPS insere-se na rede pública e é tutelado pelo Ministério da Educação. No seu espaço físico encontram-se o JI e algumas salas do 1º Ciclo, tendo outras escolas do agrupamento mais salas deste mesmo ciclo.

O agrupamento tem a particularidade de ser abrangido pelo programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este programa atua em territórios económica e socialmente desfavorecidos e tem como objetivos a redução do abandono escolar precoce, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2019).

No PE (2016) consta que o agrupamento tem como visão uma resposta educativa de qualidade, exigente, que valoriza o trabalho colaborativo e que contribui “para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma a que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (p.26). O agrupamento enaltece a importância dos seus alunos adquirirem um sentimento de pertença, reconhecendo a sua identidade como pessoas humanas portadoras de um percurso e de uma história, querendo que para estes o Agrupamento seja “a casa de todos e em que cada um tem o seu lugar” (PE, 2016, p.26). Tem como valores e princípios orientadores: (i) Promoção da igualdade de oportunidades tendo em consideração a diversidade cultural e social dos indivíduos; (ii) Tolerância e respeito pelo outro na pluralidade, diversidade e solidariedade; (iii) Valorização do conhecimento e sucesso educativo; (iv) Cooperação entre docentes e alunos promovendo o sucesso educativo através da partilha de saberes e experiências; (v) Abertura à comunidade no sentido de criar colaborações com escolas externas; (vi) Participação ativa dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos; e (vii) Reflexão e autoavaliação ajudando o aluno a conhecer-se de modo a poder progredir pessoal e profissionalmente.

Em relação ao espaço exterior o estabelecimento educativo dispõe de um espaço amplo maioritariamente composto por asfalto, encontrando-se algumas áreas verdes vedadas às crianças. O espaço exterior é comum aos alunos do JI e do 1º Ciclo (PE, 2016). No decorrer da PPS constatei que as crianças, por vezes, brincavam com os brinquedos vindos de casa e outras exploravam o espaço sem esses brinquedos.

Foi-me possível presenciar crianças de outras salas do JI e do 1º Ciclo a brincarem juntas.

### 2.3. Equipa educativa

A equipa educativa do estabelecimento educativo dá resposta às valências de pré-escolar e de 1º ciclo. Esta equipa é constituída por vários órgãos de administração e de gestão, nomeadamente o conselho geral, a direção, o conselho pedagógico e o conselho administrativo (Cf. Anexo A). No que diz respeito ao JI, a equipa conta com 8 assistentes operacionais e 8 educadoras de infância, pessoal de refeitório, 1 docente de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e 1 terapeuta da fala.

Conforme referido na entrevista com a educadora (Cf. Anexo B), no início do ano letivo a equipa educativa do JI reúne-se para combinar que dias, durante o ano letivo, serão celebrados. São também realizadas algumas reuniões com os docentes do 1º ciclo de forma a existirem articulações entre as duas valências durante o ano letivo. Durante o ano letivo ocorrem reuniões pedagógicas de 15 em 15 dias. Nestas, estão presentes as Educadoras, e, por vezes a Coordenadora Pedagógica. Têm como objetivos a partilha de assuntos, ideias ou dúvidas que possam surgir, refletir sobre as práticas e expor possíveis necessidades, problemas ou dificuldades e ainda discutir que materiais comprar para as salas.

Como afirmado pela educadora na sua entrevista (2018), existe um bom ambiente entre a equipa educativa. Porém, cada educadora tem o seu método de trabalho. Algumas seguem o modelo educativo Movimento da Escola Moderna e outras não seguem um modelo específico.

No decorrer da PPS foi-me possível constatar que, apesar do horário das assistentes operacionais se alterar, devido a limpezas, o horário das educadoras de infância continua fixo, sendo este das 9 horas às 15 horas. É importante referir que, uma vez por mês, existe um horário fixo para o atendimento aos EE, mas, como refere a educadora na entrevista (2018), esse dia é flexível pois tem em consideração a disponibilidade dos EE. As educadoras, todas as semanas, têm duas horas de componente não letiva em que tratam de assuntos burocráticos relacionados com as crianças, famílias ou escola, organizam a semana e preparam materiais (Cf. Anexo B, entrevista, 2018).

Uma vez que a componente letiva decorre até às 15 horas, alguns EE recorrem às Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), que, apesar de ocorrerem dentro da escola, são asseguradas por uma empresa exterior. Alguns EE recorrem também a colégios, sendo que, funcionários dos mesmos, vêm buscar as crianças às 15 horas, à porta da sala.

#### 2.4. Equipa de sala

No presente ano letivo o corpo docente da sala é constituído por 1 assistente operacional (AO) e 1 educadora de infância. A AO acompanha 9 das 20 crianças do grupo desde o ano letivo anterior e a educadora trabalha com estas crianças e nesta organização, pela primeira vez.

Em relação à formação da equipa, a AO está habilitada com o curso de Auxiliar de Ação Educativa, exercendo funções na presente organização há 8 anos. A educadora detém o Bacharelato em Educação de Infância e a Licenciatura em Educação de Infância e exerce a profissão de educadora de infância há 20 anos.

No decorrer da PPS tive a oportunidade de verificar que existe uma relação positiva e de respeito entre a equipa de sala, ocorrendo troca de opiniões sobre diversos assuntos. Também a relação das profissionais com as crianças é positiva tendo sido possível constatar que ambas as profissionais são figuras de apoio para as crianças criando um ambiente de disponibilidade e de respeito. Porém, verifiquei que existe uma relação mais próxima por parte da AO com algumas crianças que acompanha desde o ano letivo anterior. A nota de campo seguinte exemplifica esse aspeto:

“Olha anda cá”, disse a AO enquanto se baixou e esticou um braço. Inês aproximou-se lentamente. A AO levantou-a, colocou-a no seu colo e deu-lhe um beijo na cabeça. “Olá então vens ficar na nossa sala? E como é que te chamas?”, questionou a AO. Inês disse o seu nome. “Vai lá ter com os teus novos amigos, até está ali a prima, não é?”, questionou a AO. Inês acenou a cabeça dizendo que sim e sentou-se no tapete da sala ao lado de Gabriela. A educadora conversou com a mãe de Inês. (Excerto da nota de campo nº 7.1)

É relevante referir que as crianças com NEE são acompanhadas por 1 docente de NEE e que no grupo existem 4 crianças que são acompanhadas por terapeutas da fala, sendo que uma é acompanhada por uma Terapeuta da Fala do agrupamento e as outras crianças em serviços exteriores à escola. Estas docentes, apesar de não integrarem a equipa de sala, são significativas na medida em que apoiam as crianças da sala no seu desenvolvimento.

No decorrer da PPS pude constatar que a relação com a terapeuta de fala do agrupamento é amigável e existe troca de impressões com a educadora da sala sobre o progresso da criança em questão. Contudo não observei troca de opiniões com as terapeutas da fala não afiliadas ao agrupamento. No que diz respeito à docente de NEE existe uma relação profissional com a educadora, sendo que, foram poucas as situações em que presenciei a troca de opiniões e conversas sobre o desenvolvimento ou progresso das crianças.

## 2.5. Ambiente educativo da sala

### 2.5.1. Enquadramento espacial

A sala caracteriza-se fisicamente pela sua luz natural adquirida através de duas grandes janelas de vidro. A sua decoração foi obtida através de pinturas elaboradas pelas crianças, trabalhos realizados pelas famílias e elementos utilizados em atividades que foram posteriormente expostos na sala. A organização do espaço físico caracteriza-se por um modelo de distribuição por áreas de atividade. Significa isto que a sala está organizada de forma a que cada lugar da sala seja especializado para uma ou várias funções específicas (Forneiro, 1998).

O espaço físico, dependendo de como for organizado, poderá representar uma potencialidade e poderá ser um auxílio para o educador, facilitando a aprendizagem das crianças (Portugal, 2011; Hauser-Cram et al. 2014). Durante a PPS pude observar que a gestão das áreas é realizada pela equipa de sala e pelas crianças, isto é, sempre que as áreas eram utilizadas as crianças realizavam a sua arrumação, sendo que, por vezes, os adultos auxiliavam. A maioria dos materiais encontra-se ao alcance das crianças, ajudando-as a ser autónomas não sendo necessário o apoio do adulto. Porém, alguns livros, tintas e instrumentos musicais eram geridos apenas pelos adultos, sendo utilizados pelas crianças quando estas os solicitavam.

Na Figura C2, do Anexo C encontra-se a planta da sala. A sala dispõe de um espaço central composto pelas mesas de trabalho e, ao seu redor, existem oito áreas de atividades (Cf. Anexo D) que as crianças podem explorar durante o tempo de fazer da manhã e da tarde, sendo estas: (i) a área da plasticina – contém várias caixas com plasticina de várias cores e instrumentos de plástico para moldar a plasticina; (ii) a área dos jogos de chão – esta diz respeito ao tapete da sala e a duas estantes que contêm blocos de construção, animais de brincar, objetos de conexão, uma garagem e carros de brincar; (iii) a área da casinha - esta área ocupa um dos cantos da sala e está dividida em duas partes – o quarto e a sala de jantar; (iv) a área da pintura – nesta encontra-se um cavalete, em que as crianças podem pintar ou desenhar; (v) a área da biblioteca - esta é constituída por uma estante com livros infantis diversificados e por dois sofás; (vi) a área da casa - esta área é constituída por uma mesa, uma casa de madeira e objetos e personagens de madeira; (vii) a área dos legos – uma área exclusiva para brincar com peças de encaixe pequenas; e (viii) a área dos jogos de mesa - é constituída por dois armários que contêm puzzles e jogos com várias temáticas.

Em cada área encontra-se um rótulo com a sua designação e a quantidade de crianças que lá pode estar simultaneamente tal como definido pela educadora (Cf. Anexo D, Figura D13).

Algumas áreas da sala de atividades são polivalentes, por exemplo, a área dos jogos de chão contém um rádio, que é utilizado várias vezes para se colocar música e, é no seu tapete que é realizada a reunião da manhã e que são preenchidos os quadros da sala. As mesas centrais da sala são utilizadas para brincar, comer o reforço da manhã e da tarde e realizar atividades.

Em relação à delimitação das áreas, Forneiro (1998) clarifica que “as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante, mas organizado [com] áreas de trabalho bem definidas e os materiais de cada área organizados de forma lógica e claramente rotulados” (p.257). Na sala, as áreas existentes têm uma delimitação fraca, pois são delimitados com mobília baixa, leve e com tapetes fáceis de serem transportados (Forneiro, 1998) e o facto das áreas terem uma delimitação fraca faz com que o espaço seja facilmente conversível (Anexo D, Figuras D14 e D15).

Apesar da sala ter mantido durante os primeiros três meses de PPS uma configuração, escolhi realizar a descrição da sala quando alterada pela educadora, uma vez que a configuração anterior era a do passado ano letivo e a configuração descrita

demonstra a organização que a educadora considerou que fosse mais benéfica para o grupo.

### 2.5.2. Enquadramento temporal

A sala rege-se por um horário que se encontra definido no PE (2016). O horário do 1º ciclo e das outras salas da educação pré-escolar é diferente. No jardim-de-infância cada educadora decide como organizar a rotina da sua sala.

No decorrer da PPS pude comprovar que existe uma rotina. Na Tabela E1 do Anexo E apresenta-se a estrutura do dia-a-dia, identificando-se o momento da rotina, o horário e o espaço em que decorrem. As crianças, em várias situações, demonstraram que estão familiarizadas com a organização do tempo na sala, sendo capazes de prever o que fazer nos diferentes momentos do dia. As crianças que entraram mais recentemente têm mais dificuldades na rotina, mas demonstram que estão a adaptar-se bem:

“As crianças entraram na sala, colocaram os brinquedos que trouxeram de casa no cesto e sentaram-se no tapete a brincarem com as crianças que já lá estavam. A educadora despediu-se dos pais e sentou-se numa cadeira em frente ao grupo de crianças. As crianças sentaram-se viradas para a educadora. Foi cantada a canção do bom dia” (Excerto da nota de campo nº 2.1).

Oliveira-Formosinho (2007) refere que a rotina deve “proporcionar momentos de interação variada (...) momentos de interação entre criança-criança, criança-adulto, pequeno grupo, grande grupo ou momentos para a criança estar sozinha, e deve constituir um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas entre todos os constituintes da sala” (p.69). Também Post e Hohmann (2011) referem que uma rotina previsível ajuda a que as crianças se sintam confiantes e seguras, uma vez que, “seguindo um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais... e depois participarem nestas rotinas de cuidados” (p.195).

“A organização do espaço e do tempo da sala de actividades surge como uma componente fundamental de projecto de trabalho, sendo condicionada pelos objetivos definidos pelo educador” (Cardona, 1992, p.9). A articulação das dimensões espacial e temporal pode ser constatada no Anexo F onde se encontra um dia típico construído

através de notas de campo (Anexo G) recolhidas em diversos dias ao longo da PPS. Este dia típico exemplifica o decorrer de um dia com a equipa e as crianças.

## 2.6. Crianças da sala

A sala conta com um grupo heterogéneo com 20 crianças, sendo 11 do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos. Em relação à diversidade Sociocultural o grupo conta com várias crianças de origem africana e portuguesa ou crianças cujas famílias têm origens africanas, portuguesas ou brasileiras. Quanto à diversidade biológica no grupo existem várias crianças com NEE, nomeadamente 1 com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), 1 com Atraso Global de Desenvolvimento (AGD), 4 crianças em terapia da fala e 1 a ser acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce. Existem ainda crianças com condições clínicas importantes a serem referidas, nomeadamente 1 criança com diabetes tipo 1 e 2 crianças com asma (Cf. Anexo H, Tabela H2).

Quanto ao percurso institucional (Cf. Anexo H, Tabela H2), 11 crianças encontram-se juntas desde o ano letivo passado, 7 crianças integraram-se no grupo no início do ano letivo e 2 crianças apenas nos meses de outubro e novembro.

No que diz respeito às potencialidades, interesses e fragilidades do grupo, através de observações e da interação diária com o grupo foi-me possível identificar a sua preferência pelas áreas da casinha, dos legos e da plasticina, identificando também que as crianças têm um grande interesse por atividades plásticas (Projeto Curricular de Grupo, 2018).

As crianças são empáticas e solidárias e, quando alguma criança chora ou se magoa, vêm alertar o adulto ou tentam ajudar a criança lesada:

Durante a ida ao parque, Maria caiu. “S., S., S., ajuda! A Maria caiu”, exclamou Nelson, enquanto se deslocava com Maria em direção a mim, com uma mão no ombro e outra a segurar o braço ferido de Maria. “Vamos limpar com água”, referi. Dirigimo-nos para o chafariz, coloquei a água a correr e Maria passou água na sua ferida. Nelson observou atentamente. (Nota de campo nº 18.4)

As crianças têm uma boa relação com os adultos e demonstram-se interessadas pelas atividades propostas, são empenhadas e participativas no decorrer das atividades. O grupo manifesta ser curioso e, sempre que aparece algo novo ou alguém estes questionam os adultos:

No decorrer do recreio da manhã Afonso puxou a minha bata e questionou, “Quem são aquelas pessoas?”. “Aquelas pessoas são aos pais do menino novo da sala H.”, respondi. “E vieram também buscar o bebé?”, questionou Afonso. “O bebé pequenino no colo do senhor deve ser o irmão do menino novo, mas penso que eles estão aqui para vir buscar o menino. A M. disse-me”, respondi. (Excerto da nota de campo nº 7.4)

Em relação às fragilidades do grupo destaco a necessidade do apoio do adulto no sentido em que as crianças pedem constantemente feedback sobre os seus trabalhos, mesmo após o adulto os ter acompanhado e, em pequenas coisas em que poderiam ser autónomos, nomeadamente pedir para ir à casa de banho, beber água (a casa de banho situa-se dentro da sala) ou em momentos de brincadeira pedirem ao adulto se podem trocar de área. Realço a dificuldade na resolução de conflitos através do diálogo, sendo que as crianças recorrem ao adulto ou, por vezes, a comportamentos agressivos:

No decorrer da reunião no tapete Rodrigo vira-se de costas. As crianças começaram a discutir. “Para Rodrigo”, referiu Henrique enquanto empurrou Rodrigo. “Henrique, para”, referiu Rodrigo. “Henrique, chega-te para a frente e tu Rodrigo estamos a falar não tens de estar de costas... vê-me a falar de costas para ti?”, questionou a educadora. “Não”, respondeu Rodrigo. “H. ele sempre faz isso”, referiu Henrique. Rodrigo baixou a cabeça e olhou para o tapete. “Rodrigo, cada um tem o seu lugar, se não estivesses de costas não lhe tinhas dado com os pés”, referiu a educadora, “Ele deu um pontapé, não fui eu”, referiu Henrique. “Eu estava aqui paradinho”, acrescentou. A educadora continuou a reunião. (Nota de campo nº 9.2)

Saliento o facto de algumas crianças terem dificuldade em esperar pela sua vez para intervir.

Através das minhas observações diárias foi-me possível verificar diferentes níveis de desenvolvimento nas diversas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016). Na Tabela I3, do Anexo I, encontra-se a minha avaliação completa do grupo. Apresentarei, seguidamente, e de forma sucinta, uma avaliação do grupo nas três áreas de conteúdo e em alguns dos seus domínios.

No que diz respeito à Área da Formação Pessoal e Social o grupo de crianças demonstra ser capaz de identificar várias características pessoais. Algumas das crianças da sala já são capazes de realizar tarefas como despir os casacos, sendo que algumas demonstram ser capazes de vestir e fechar o seu casaco e atar os seus atacadores. Porém, as crianças recorrem aos adultos para tomar decisões em tarefas simples (escolher áreas para brincar, ir à casa de banho, beber água ou ir à mochila buscar fruta). As crianças manifestam, em pequeno ou grande grupo, os seus gostos, preferências e opiniões, sendo que, a maioria das crianças demonstra prazer em explicar as suas produções. No entanto, algumas crianças têm dificuldade em falar para o grupo, falando apenas com o Educador ou em situação de brincadeira com os seus pares.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física as crianças demonstram ter equilíbrio na sua motricidade larga (andar, correr, saltar, saltitar, deslizar, andar para trás, rastejar e rebolar), sendo capazes de verbalizar o seu esquema corporal exterior. Em relação à motricidade fina, a maioria das crianças demonstra ser capaz de pegar em objetos pequenos em pinça e apenas duas crianças do grupo necessitam da supervisão do adulto para realizar recortes. As crianças têm um grande domínio do lápis e pintam dentro dos limites, sendo que são realizadas bastantes atividades no contexto relacionadas com a motricidade fina.

No Domínio da Educação Artística, tendo em conta as minhas observações, realço que as crianças do grupo demonstram interesse e preferência por atividades de expressão visual e expressão plástica e, apesar de, voluntariamente, escolherem realizar este tipo de atividades, as crianças têm dificuldade em representar algumas das suas vivências, recorrendo ao adulto para as auxiliar.

As crianças criam personagens, maioritariamente mãe, pai, filho(a), vendedor(a), e envolvem-se em situações de jogo dramático na área da casinha. Alguns dos seus diálogos e situações ocorrem entre pares ou em grupos de até quatro crianças, sendo, por vezes de longa duração. As crianças conhecem muitas músicas tradicionais e

gravadas, mostrando prazer em cantar, não só em momentos destinados ao canto como também, por exemplo, cantando enquanto brincam ou realizam uma atividade.

Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, existem 4 crianças em terapia da fala, mas que, apesar de demonstraram algumas dificuldades na articulação, conseguem falar fluentemente. A maioria das crianças responde em contexto, mas, uma pequena minoria, por vezes, tem dificuldade neste aspeto. É notório que existem crianças que constroem frases complexas e que possuem um vocabulário mais alargado que outras. As crianças mostram ter prazer com comportamentos de escrita, pedindo o auxílio do adulto para escreverem palavras. Por vezes escrevem pseudopalavras, entusiasmando-se com as mesmas.

Sobre o Domínio da Matemática as crianças revelam ser capazes de contar até ao número 10. Porém, algumas crianças são capazes de contar até 20. Em relação à contagem de grupos, demonstram dificuldade na contagem termo a termo, repetindo ou não contando um ou mais termos. As crianças revelam ser capazes de compreender que o número total de elementos corresponde ao termo. Algumas crianças conseguem verbalizar o nome de um número, mas têm dificuldade em identificar a sua forma escrita (até ao 10).

Na Área do Conhecimento do Mundo compreendem termos como dia, noite, manhã e tarde, mas algumas crianças, nomeadamente Henrique, Elsa, Rocha e Vicente demonstram dificuldade em reconhecer termos como ontem, hoje e amanhã. As crianças identificam os seus cuidadores próximos, reconhecendo o seu parentesco. São também capazes de identificar algumas profissões e as suas atividades. Foi possível verificar que as crianças associam as rotinas a determinadas alturas do dia, mas algumas crianças ainda as confundem. Quanto a reconhecer fenómenos atmosféricos compreendem as diferenças entre sol, nuvens, chuva, vento, frio e calor. As crianças demonstram ter algumas dificuldades em distinguir as suas características físicas individuais das de outros, tendo dificuldade em identificar e reconhecer órgãos e as suas funções.

Realço as diferenças no desenvolvimento das crianças não como algo pejorativo, mas sim como identificação das suas características, reconhecendo que os seus conhecimentos advêm da interação entre a sua maturação biológica e as experiências de aprendizagens que lhes foram proporcionadas ao longo da sua vida (Silva, et al., 2016).

## 2.7. Encarregados de educação

É essencial conhecer as características e individualidades dos EE para que a resposta pedagógica seja individualizada, sendo importante respeitar as diferentes necessidades e níveis de envolvimento e participação que os pais escolhem ter na vida escolar dos filhos (Sá, 2002). O educador deverá reconhecer que a criança beneficiará de uma relação positiva entre EE e a escola (Matos, 2003).

Através da informação recolhida foi realizada a Tabela J4 do Anexo J, referente ao agregado familiar das crianças da sala. Através desta, compreende-se que as famílias são maioritariamente nucleares, existindo também 4 famílias monoparentais femininas e 2 famílias alargadas. É possível verificar que os EE apresentam diversidade sociocultural e económica, tendo em consideração a escolaridade, emprego e origem dos EE, existindo EE estudantes, desempregados e empregados, com percursos académicos diversos. Os EE são de origem Portuguesa, Cabo Verdiana, Guineense, Angolana e Brasileira, tendo sido verificado que vários EE têm dificuldades em compreender a língua portuguesa, principalmente, o código escrito.

Através da Tabela relativa às informações das crianças, foi possível verificar que algumas famílias têm carências económicas. Considero pertinente referir que todas as crianças vivem com pelo menos um dos seus pais e que pelo menos um dos pais está empregado.

Por fim, através dos dados obtidos compreende-se que a maioria dos agregados familiares aparenta ter alguma estabilidade económica, com emprego, sendo que alguns dos pais tiveram acesso a formação profissional. Nas famílias, existindo diferentes profissões, possuem também rendimentos diferentes e, conseqüentemente as crianças poderão ter vidas, hábitos e condição social diferentes.

De acordo com Picanço (2012), “a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos” (p. 14). Considero, através das minhas observações, que existe uma boa relação de partilha de informação da educadora e da AO com os pais, partilhando ideias e preocupações no acolhimento ou na despedida.

O conhecimento aprofundado dos agentes educativos faz com que seja possível compreender a dinâmica dentro do jardim de infância e construir um conjunto de intenções, tendo em conta as diferentes características, individualidades, potencialidades e fragilidades dos mesmos.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo é composto por dois pontos: o primeiro, refere-se às minhas intenções pedagógicas tendo em consideração o contexto em que se insere a PPS em JI; O segundo, diz respeito ao processo de intervenção, isto é, como realizei a minha autoavaliação e avaliação das intenções no decorrer da prática e, por fim como realizei a avaliação dessas intenções.

### 3.1. Princípios e intenções para a ação

É fundamental mencionar que a minha prática seguiu os princípios éticos defendidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) explícitos na sua Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), nomeadamente: a competência – suportando cientificamente o saber que transmito às crianças; a responsabilidade para com a equipa, as crianças e as famílias; a integridade tendo uma conduta honesta, justa e coerente perante todos os intervenientes; e o respeito pela dignidade de todos os envolvidos, comprometendo-me a assegurar o anonimato da instituição, da equipa sala/educativa, das crianças e das famílias.

Na interação com a equipa educativa valorizei uma comunicação aberta com partilha de opiniões sobre diversos assuntos e o trabalho em cooperação, sendo estes aspetos fundamentais para a criação de um ambiente educativo positivo (Post & Hohmann, 2011). Assim, tive como intenção criar uma relação positiva com a equipa, valorizando a sua experiência e conhecimentos.

Foi então minha intenção dar continuidade ao trabalho realizado pela equipa de sala, mesmo que, por vezes, os seus ideais não espelhassem os meus. Acredito que a profissão de educadora de infância seja uma profissão em equipa, em que as decisões para o grupo são pensadas em conjunto e, por esse motivo, tive como intenção a discussão de ideias tanto com a educadora, como com a AO, dando também eu a minha opinião sobre as propostas da educadora e apoiando-a na sua intervenção.

Contudo, também tive como intenção trazer para a sala as minhas ideias e diferentes metodologias de trabalho, nomeadamente a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e um maior envolvimento das crianças na sua aprendizagem, uma vez que o presente contexto é na sua grande maioria dirigido pelos adultos.

É de salientar que todos os agentes se encontram em processo de adaptação, tanto a educadora como a AO e as crianças, significando isto que, ainda estão em fase de conhecimento de qual o trabalho mais adequado para realizar e que conhecimentos

as crianças detêm. Assim, tive como intenção a partilha de conhecimentos, contribuindo para um funcionamento positivo das rotinas.

Em relação à restante equipa educativa, tive como intenções a promoção de momentos de partilha coletivos, como por exemplo, através da divulgação de projetos. Também com as docentes de Terapia da Fala e NEE tive como intenção a partilha de experiências, de preocupações e da evolução das crianças.

Os meus princípios pedagógicos e intencionalidades encontram-se articulados com a representação que tenho da criança, assim como o modo como estas se desenvolvem e aprendem. Assumo cada criança como tendo “uma identidade única e singular, com necessidades, interesses e capacidades próprias” (Silva, et al., 2016, p.12), destacando alguns aspetos, nomeadamente o facto destas: (i) terem direitos específicos, tais como o direito a ser escutada, o direito à educação e o direito à igualdade; (ii) serem um agente ativo da sua própria aprendizagem; (iii) terem a sua aprendizagem influenciada pela sua maturação biológica, em interação com as experiências de aprendizagem que lhes são proporcionadas, assumindo assim que o seu desenvolvimento e a aprendizagem estão fortemente interligados; (iv) aprenderem ao seu próprio ritmo; e (v) serem curiosas, aprendendo de forma holística.

No que diz respeito às intenções com as crianças, o educador deverá criar as condições necessárias para uma relação positiva e de confiança (Portugal, 2012). Assim, a minha primeira intenção para com as crianças foi a criação de uma relação de apoio e confiança, tendo sido esta intenção essencial para que se sentissem confortáveis com a minha presença. Consequentemente, fui conhecendo cada vez melhor as crianças e, ao conhecê-las, conseguia prever os seus comportamentos (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014) e isso permitiu-me adequar a minha ação o mais pormenorizadamente possível às necessidades de cada criança.

Estas duas intenções (criação de uma relação positiva e conhecimento da criança para uma intervenção individualizada) foram essenciais, uma vez que as crianças se encontravam em processo de adaptação e, como nesse processo se podem sentir inseguras, num espaço com adultos e crianças que não conhecem, considero que tive um impacto positivo na adaptação das crianças.

As atitudes por parte do educador deverão transmitir à criança uma sensação de segurança o que, consequentemente, a fará confortável o suficiente para que se sinta segura no meio envolvente (Luís & Portugal, 2016).

Quanto às crianças com NEE, foi necessário compreender as suas características especiais de modo a auxiliá-las no seu dia-a-dia. Para isto foram verificados os registos individuais de cada criança e, com o apoio da equipa de sala e da docente de NEE foi-me possível compreender, dentro do possível, como intervir nas várias situações de perturbação do desenvolvimento e clínicas.

No decorrer da PPS pretendi auxiliar o grupo na melhoria das suas fragilidades. No que diz respeito à dependência do adulto tive como intenção promover a autonomia das crianças para que estas se tornassem, progressivamente, mais independentes.

Para isto considerei essencial a construção do pensamento através do questionamento, isto é, questionar a criança de modo a que esta conseguisse encontrar a resposta para o seu problema e reforçar o facto de que as crianças podem realizar tarefas sem ter de pedir ao adulto:

Afonso aproximou-se de mim. “S., posso ir para os jogos de chão?”, questionou. “Quantos meninos estão lá?”, questionei. Afonso olhou para a área, “Dois”, respondeu. “E quantos podem estar?”, questionei. “Quatro”, respondeu. “Então podes ir ou não?”, questionei. “Sim”, respondeu sorrindo. “Então vai lá brincar”, referi. (Excerto da nota de campo nº 66.1)

As crianças demonstraram ser interessadas e participativas nas propostas dos adultos. Considerei que era importante que estas dissessem as suas propostas e revelassem os seus interesses no sentido de contribuírem para o funcionamento da sala e conseqüentemente promover a sua autonomia na tomada de decisões. Assim, tive como intenção promover momentos em que as crianças pudessem dar a sua opinião e que essa opinião se refletisse em mudanças para o grupo. Para isto foi concretizado um projeto (Anexo K), seguindo as fases da MTP defendidas por Vasconcelos (2011). Este projeto constituiu uma oportunidade para as crianças aprofundarem um tema do seu interesse (o corpo humano), tendo sido valorizadas as suas verbalizações, interesses e questões para a construção do planeamento do projeto.

Ainda em relação à dependência do adulto, foi minha intenção auxiliar as crianças na resolução dos seus conflitos e em situações de brincadeira para que fossem, gradualmente, capazes de gerir as suas interações sem o auxílio do adulto e que tomassem iniciativa de resolver conflitos através do diálogo.

O educador deverá ser o modelo ou, como referem Azeres e Colaço (2014) deve ser o “andaime” - papel desempenhado quando este apoia a interação das crianças no decorrer de uma atividade, facilitando a comunicação entre elas ao mediar conflitos/problemas e ao ajudar as crianças a regularem as emoções e realizando e promovendo a função de scaffolding, uma ajuda que “enables a child to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal that would be beyond his or her unassisted efforts” (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014, p.203), ou seja, conseguir com que as crianças se entreasudassem de modo a que conseguissem resolver as suas dificuldades.

Acreditando na criança como agente ativo na sua aprendizagem, foi elaborado um portfólio de desenvolvimento de uma criança em que esta esteve envolvida na avaliação das suas aprendizagens.

Por fim, refiro que as atividades realizadas com o grupo tiveram como base as áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, et al., 2016) e que tive como intenção a promoção de todas as áreas de forma integrada uma vez que considero que as crianças aprendem de forma holística e, assim, na realização de uma atividade integrava diversas áreas de conteúdo, domínios ou subdomínios.

No que diz respeito à minha ação para com a família, concordo com Zenhas (2010) quando refere que a escola e a família devem ter como objetivo comum o desenvolvimento integral e o sucesso educativo e académico das crianças. Por outro lado, é necessário que as crianças sintam que a relação é benéfica e positiva e não um criador de criticismo (Baum & Swick, 2008). É essencial que a família compreenda a sua responsabilidade assim como a sua eficácia, tendo a escola a responsabilidade de criar pontes que estabeleçam esta colaboração (Zenhas, 2010). Posto isto, tive como intenção a construção de uma relação positiva com as famílias. A minha relação com as famílias foi evoluindo através do meu acompanhamento nos momentos de acolhimento e da saída das crianças, partilhando, nesses momentos, informações sobre os seus educandos e do trabalho que estava a ser realizado em sala.

Tive também como intenção a valorização das características das famílias dando ênfase ao facto de alguns EE terem dificuldade em compreender a língua portuguesa falada e, principalmente, escrita.

A participação da família foi promovida através de pedidos de colaboração para o projeto e o seu envolvimento através do envio de algumas produções das crianças para casa. Deste modo, os EE poderiam verificar e falar com os seus educandos sobre

as aprendizagens destes no JI. Não foi solicitada nenhuma participação que pudesse envolver gastos económicos, uma vez que, algumas famílias têm carências a esse nível. Na tabela seguinte, resumem-se as minhas intenções para a ação.

**Tabela 1**

*Intenções para a ação: o que fiz, para que fiz e o que esperava*

	O que fiz	Para que fiz	O que esperava
<b>Equipa</b>	Mantive uma comunicação aberta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir um ambiente positivo de entreajuda;</li> <li>- Promover a partilha de conhecimentos.</li> </ul>	Um ambiente em que os vários intervenientes sentissem segurança e conforto para partilhar as suas ideias, opiniões e inquietações.
	Dei continuidade à ação da equipa de sala.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir uma ação coerente para as crianças;</li> <li>- Apoiar os agentes em adaptação.</li> </ul>	A continuação de ações tendo em consideração o trabalho da equipa para que a minha organização das atividades mantivesse as regras e postura adotadas pela equipa.
	Promovi a partilha entre grupos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a interação entre grupos;</li> <li>- Promover a partilha de conhecimentos.</li> </ul>	Através da divulgação de projetos era expectável que as crianças adquirissem conhecimentos umas com as outras e valorizassem a transmissão de saberes.
<b>Crianças</b>	Investi na construção de uma relação de confiança.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir uma intervenção individualizada;</li> <li>- Garantir a igualdade de oportunidades.</li> </ul>	Que as crianças vissem em mim um adulto que lhes transmite segurança e que valoriza a sua voz e, conseqüentemente, ter proximidade com as mesmas conhecendo, gradualmente, as suas características.
	Promovi o papel ativo da criança.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a autonomia;</li> <li>- Estimular a tomada de decisões.</li> </ul>	Que as crianças se tornassem e se sentissem mais autónomas, recorrendo cada vez menos ao auxílio do adulto.

	Orientei momentos estruturados e não estruturados.	- Estimular a aprendizagem integrada; - Construir o pensamento através do questionamento.	Que as crianças obtivessem conhecimentos sobre as diversas Áreas de Conteúdo, promovendo o espírito crítico e de questionamento.
<b>Famílias</b>	Investi na construção de uma relação positiva.	- Garantir um ambiente positivo; - Promover a partilha de conhecimentos sobre os educandos.	Um ambiente que ajudasse os EE a compreender que a escola valoriza o seu contributo.
	Valorizei as suas características.	- Promover o respeito entre intervenientes; - Transmitir confiança e segurança.	Uma ação individualizada às famílias fazendo com que estas se sintam respeitadas.
	Promovi o envolvimento e participação.	- Para que os pais se sentissem ativos na educação dos filhos; - Promover a relação escola-família.	Receber feedback dos pais e conseguir um sentimento de segurança nas interações.

Nota. Fonte própria.

### 3.2. Processo de intervenção

Partindo do pressuposto que é necessário realizar o planeamento antes da atividade, no decorrer da PPS a construção das planificações ocorria após a realização de conversas informais com educadora para compreender o tema do seu plano semanal. Posteriormente, verbalizava as minhas intenções e atividades e ouvia as opiniões da equipa. No decorrer do estágio foram realizados planos diários e semanais que contemplavam atividades planeadas e concretizadas pela educadora em que eu conferia apoio quer em atividades planeadas pela educadora e maioritariamente concretizadas por mim quer ainda em atividades planeadas e concretizadas por mim.

No Anexo L encontra-se a organização/planificação semanal das atividades realizadas. É essencial referir que, por vezes, as atividades eram planeadas para um dia e, devido a condicionamentos do contexto, eram realizados noutra. Apesar de na tabela se encontrarem todas as atividades, previamente ao início da semana, apenas

eram preenchidas na tabela as atividades realizadas por mim (a verde), dado que, a maior parte das vezes, apesar de saber o tema, não era referido pela educadora que atividades iria realizar ou, quando isto acontecia as atividades eram, na sua maioria, alteradas.

Para garantir um processo contínuo de avaliação e reflexão sobre a minha prática e de forma a que esta pudesse ser reformulada, foram realizadas várias reflexões no decorrer da PPS. Assim, no Anexo M encontram-se as planificações diárias/atividades. Neste também se encontram as reflexões realizadas após cada atividade assim como alguns registos fotográficos das mesmas.

No Anexo N encontram-se as reflexões semanais, estas reflexões tiveram um papel fundamental na minha prática, uma vez que me ajudaram a aprofundar temas relevantes para o meu conhecimento sobre a educação de infância e também para questionar a minha ação pedagógica no sentido de a melhorar.

Sempre que possível foram realizadas conversas informais com a educadora de modo refletir e a receber feedback sobre a minha ação, não só em atividades planeadas, mas também sobre a minha ação durante o dia-a-dia.

Procurei que a minha intervenção, quer em momentos estruturados quer em momentos não estruturados, tivesse sempre uma intenção tendo em conta as ações dos diferentes intervenientes e os princípios por mim defendidos. As minhas sugestões de atividades foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e do trabalho que estava a ser realizado pela equipa de sala. Tentei promover momentos em pequeno e grande grupo e momentos a pares, em que tive a oportunidade de acompanhar mais sistematicamente as crianças.

Oliveira-Formosinho (2007, citado por Parente, 2012) clarifica que “a observação e a escuta ativa da criança realizada durante as atividades e interações durante o dia-a-dia e registada (...) tornam possível desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz que pode ser partilhada com outras pessoas” (p. 6). Seguindo esta ideia, considero que um educador deverá observar as crianças e manter registos dessas mesmas observações.

As reflexões realizadas auxiliaram-me, no decorrer da prática, a compreender o envolvimento e bem-estar das crianças, ou seja, se a atividade cativou o seu interesse e, através dos indicadores de avaliação, compreender se a atividade foi adequada e se cada criança foi capaz de atingir os objetivos pretendidos. Além disto auxiliaram na

minha compreensão de que estratégias deverei utilizar, como organizar os materiais e como organizar o grupo, melhorando assim a minha ação pedagógica.

A autoavaliação da minha prática foi um processo contínuo, pois, como refere Freire (2002) “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.44). Tive sempre em consideração a equipa, as crianças e as famílias, de modo a ser capaz de reajustar a minha ação aos intervenientes, melhorar a qualidade da minha intervenção e superar dificuldades.

### 3.3. Avaliação das intenções

Considero que as minhas intenções bem como as intenções da equipa foram concretizadas como planeado. Foi criada uma relação de comunicação aberta com a equipa educativa, especialmente com a equipa de sala, tendo assim sido facilitada a comunicação de ideias, opiniões e inquietações, não só por mim como também por parte da educadora e da AO. Esta relação tornou possível a minha adaptação ao contexto, pois, através das partilhas foi-me possível conhecer o trabalho da educadora e AO.

Devo realçar que, apesar de nem sempre concordar com as atividades propostas pela educadora cooperante, mantive sempre uma postura disponível e de valorização das suas opiniões e experiências. Um exemplo disso, é descrito na seguinte reflexão:

Considero que um dos pontos menos positivos da sessão tenha sido o facto de não considerar correto que as crianças saíssem de uma atividade para fazer outra. Por exemplo, quando alguma criança acabava a atividade de pintura da lagartinha, outra criança vinha para a substituir e realizar a pintura/impressão tendo que sair de uma outra atividade que estava a ser orientada pela educadora. Esta situação decorreu mediante a proposta da educadora.  
(Excerto da reflexão da atividade diária nº 3)

A concretização das intenções com as crianças foi um processo bastante complexo. No início algumas crianças não demonstraram tanto afeto por mim, no sentido em que não respondiam quando eu falava com elas ou, quando olhavam para mim, não mantinham contacto visual e não me pediam auxílio mesmo quando eu era o adulto mais próximo delas. Porém, posso confirmar que a meio da PPS as crianças tinham confiança em mim, abordando-me para conversar sobre interesses seus,

vivências, problemas ou quando queriam auxílio, sendo que destaco no grupo a particularidade de as crianças serem bastante afetivas, dando-me abraços e beijos no decorrer do dia.

Posso afirmar que fui capaz de concretizar a intenção da promoção do papel ativo da criança, não só através da concretização de um projeto com base na MTP, metodologia esta que não é implementada pela educadora, assim como também através da mediação de conflitos e de situações de brincadeira que foram um modelo para que as crianças pudessem, mais facilmente, ser autónomas nas interações com os seus pares.

Considero que a intenção de orientar momentos estruturados e não estruturados para estimular a aprendizagem integrada tenha sido concretizada. No decorrer da minha ação focalizei-me mais na área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, tendo em conta que esta era a área principal do projeto e a que as crianças mais demonstraram interesse. Porém, tendo em consideração que as crianças aprendem de forma integrada, a promoção de momentos e atividades englobaram também atividades de construção de maquetes, construções coletivas, leitura, registo, organização de dados e pesquisa de informação.

A elaboração do portfólio da criança (Anexo O), como forma de avaliar a minha intenção da promoção da aprendizagem ativa, não decorreu como inicialmente previsto. O portfólio não constitui um instrumento de avaliação da equipa de sala. No contexto da PPS as crianças são avaliadas apenas através de observações e, posteriormente, é realizado um pequeno registo escrito tendo em conta cada área de conteúdo das OCEPE antes da realização das reuniões com os EE (dezembro e maio). Segundo Shores e Grade (citados por Sousa, 2008), o portfólio é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (p.18).

Porém, apesar do portfólio ter sido elaborado maioritariamente por mim, uma vez que este não ia de encontro às práticas da educadora, a sua elaboração foi negociada com a mesma. No final da PPS, foi permitido que solicitasse a participação da família e uma breve participação dessa criança.

Assim, o portfólio da criança foi contruído através de observações que realizei dos seus comportamentos de interação, com outras crianças, com materiais e com os adultos da sala. Pude também verificar o bem-estar e envolvimento da criança em várias atividades e em momentos de brincadeira livre. Através de observações pude verificar

as competências da criança relativamente às áreas de conteúdo promovidas pelas OCEPE (Silva, et al., 2016). Na nota de campo abaixo verifica-se o seu desenvolvimento em relação à Área da Formação Pessoal e Social quando referia como se sentia, reconhecendo-se como ator individual capaz de sentir emoções e também à Área de Conhecimento do Mundo, quando demonstra saber que as lágrimas caem dos olhos e outras noções relativas ao corpo humano:

Mostrei a Rocha os produtos que ele tinha realizado em casa com a família. “Disseste aqui que te sentias triste... queres desenhar quando te sentes triste?”, questionei. “Sim”, respondeu Rocha. “Vou fazer aqui o corpo... e até vou fazer a barriga”, referiu Rocha. “O que é que desenhaste?”, questionei. “É assim que eu choro... caem as lágrimas... S. agora podes mostrar os outros”, referiu Rocha enquanto tocava na mica que continha os trabalhos realizados em casa com os seus pais. (Nota de campo nº 68.2)

Considero que o portfólio poderá constituir uma ferramenta que permite uma ação pedagógica direcionada, pois permite ao adulto ter um momento individual com a criança, auxiliando a construção da relação entre a criança e o adulto. Parente (2012) refere que “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar propostas, quer ao nível de cuidados quer da educação” (p.5). Os poucos momentos individuais junto da criança, no final da prática, proporcionaram-me, a perspetiva daquilo que poderia ter sido a construção de todo o portfólio.

O portfólio poderia ter sido uma ferramenta interessante para a família da criança, uma vez que se constitui por pais trabalhadores e a criança passa grande parte do tempo com os avós. Por este motivo o portfólio seria uma mais valia para que a família se sentisse envolvida na aprendizagem da criança. A contribuição da família com informações escritas, desenhos e fotografias foi bastante importante para a elaboração do mesmo.

Apesar da construção do portfólio ter sido um processo reflexivo para mim, considero que a criança não esteve suficientemente implicada na construção do mesmo e, por este motivo, não tenha representado um processo reflexivo em conjunto com a criança.

Relativamente às intenções para com as famílias foi-me também possível, ao longo da PPS, construir uma relação de confiança com os pais. Os EE confiavam-me

informações para transmitir à equipa de sala, partilhavam comigo preocupações em relação aos seus educandos e davam-me *feedback* sobre as atividades realizadas por mim, principalmente em relação às atividades do projeto.

Na ação com as famílias tive atenção as suas características. Quando do envio de informação para casa, para além da nota escrita, foi indispensável falar pessoalmente com os EE que têm mais dificuldades de leitura e aqueles que não sabem ler. Para que todos pudessem participar, independentemente das suas dificuldades, foi pedido que os EE trouxessem informação para a sala ou desenhos realizados com o seu educando. Deste modo, avalio positivamente a relação que construí com as famílias. Um exemplo do impacto de atividades desenvolvidas com as crianças é dado na seguinte nota de campo:

“Ele só fala do corpo humano... sempre que vai para o banho explica onde ficam as coisas... e depois conta ao toda a gente, ao telefone, foi lá a tia e esteve a contar”, referiu a Mãe de Duarte no decorrer da reunião. (Nota de campo nº 55.1)

Por fim, considero que os princípios e intenções planeadas tenham sido cumpridos, ainda que, algumas intenções de forma mais rigorosa que outras.

#### 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será apresentada a investigação que decorreu no âmbito da PPS que teve como objetivo compreender os grupos de crianças na sala, se alguma criança se encontrava excluída e, por fim, mediar interações de modo a que as crianças se tornassem, gradualmente, mais autónomas e, conseqüentemente, evitar a sua exclusão.

A problemática que deu origem ao presente capítulo surgiu após uma conversa informal com a educadora em que ambas, no início de outubro, afirmámos que a líder do grupo era a Sofia, uma criança bastante extrovertida que parecia interagir com todas as crianças. Cerca de um mês depois verifiquei que várias crianças, nomeadamente a Joana, a Íris e a Sofia me abordavam várias vezes por dia dizendo que a Natália já não queria ser amiga delas. Na seguinte nota de campo encontra-se um exemplo desses acontecimentos:

“S. a Natália disse que já não é mais minha amiga”, disse Íris. “Então porquê?”, questionei. “Porque ela diz que não quer brincar mais comigo”, respondeu Íris. “Mas ela disse-te porque é que não quer brincar contigo?”, questionei. “Ela está a brincar com a Sofia”, respondeu Íris. (Nota de campo nº 17.2)

Existiram ainda outras situações dentro e fora da sala de atividades em que me foi possível verificar que algumas crianças se recusavam a relacionar-se com outras. Algumas crianças passavam o recreio sozinhas e, mesmo quando um adulto da sala referia que deveriam ir brincar com outras crianças, recusavam. Também dentro da sala, nos momentos de brincadeira livre, mostravam dificuldade em iniciar brincadeiras com o outro, como se mostra no seguinte exemplo:

“Então, mas não queres brincar com algum amigo?”, questionei. “Eu gosto de brincar sozinho”, respondeu Ricardo. “Então, mas se brincasses com os amigos ias ter mais ideias para as tuas brincadeiras e também é bom partilhar os brinquedos com os amigos”, referi. “Eu já tenho muitas ideias”, referiu Ricardo. (...) “O que é isso?”, questionou Afonso. “Não mexas”, disse Ricardo. “Olha Ricardo o Afonso só está a perguntar o que é”, referi. Afonso toca no brinquedo e separa a mola do helicóptero. “Olha partiste”, gritou Ricardo. “Ricardo ele não se partiu, podes encaixar outra

vez”, referi. Ricardo monta o brinquedo. “Olha, mas eu não posso brincar?”, questionou Afonso enquanto tentava mexer no brinquedo. Ricardo colocou o brinquedo nas suas mãos, abriu-as e disse “olha só podes ver não podes mexer”. (Excerto da nota de campo nº 12.3)

Para uma melhor compreensão das interações entre as crianças foi realizada a categorização das interações observadas, sendo que, estas evidências foram anotadas antes da intervenção. Os tipos de interação mais frequentemente observadas foram: interações de cooperação, interações paralelas e interações de conflito. Na tabela P10 do anexo P encontra-se a categorização de evidências antes da intervenção, esta foi essencial para afirmar a pertinência da presente investigação.

Assim, considerei pertinente realizar observações de modo a compreender que interações eram mais frequentes na sala de atividades e posteriormente, realizar testes sociométricos para verificar que grupos ou crianças-líder existiam na sala e se todas as crianças da sala se encontravam incluídas.

#### 4.1. Revisão de literatura sobre a problemática identificada

Tendo em conta a problemática identificada, irei de seguida apresentar alguns conceitos e considerações teóricas acerca do desenvolvimento social e das relações e interações entre crianças. Também aprofundarei a importância da autonomia, do brincar e da resolução de conflitos na infância e o papel do educador na mediação das interações entre as crianças no sentido de as auxiliar a ficarem, gradualmente, mais autónomas.

##### 4.1.1. Desenvolvimento social de crianças em idade pré-escolar

Quando entra para o JI a criança traz consigo um conjunto de competências sociais adquiridas através de experiências anteriores, tenham estas sido com os seus cuidadores, com desconhecidos ou até com profissionais na área da educação. É através dos contextos sociais que vivencia que a criança toma consciência da sua identidade como pessoa autónoma, independente e capaz de tomar decisões. É através das várias interações que decorrem durante o seu dia-a-dia que a criança, gradualmente, compreende “o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Silva, et al., 2016, p.33), estas

competências sociais são fundamentais para o seu desenvolvimento e bem-estar positivo (Post & Hohmann, 2011).

Os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento de competências sociais e estas irão influenciar significativamente o modo como a criança irá futuramente lidar com as diversas situações sociais em que estará imersa diariamente (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Brazelton e Sparrow (2003) referem que é a partir dos 3 anos de idade que a criança começa a “querer agradar às outras crianças para que as possa manter próximas de si. Ela sabe que os pares têm sentimentos e que tem de respeitar esses sentimentos se quiser ganhar a sua amizade” (p.55) mostrando assim que compreende que existem outros independentes de si, com outros sentimentos e que esta os deve respeitar.

Hohmann e Weikart (1997) mencionam que a empatia é um dos alicerces das relações humanas, sendo esta “a capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos de outras” (p.67). Esta empatia ajuda as crianças não só a criar amizades como também as ajuda a reconhecer e a criar um sentimento de compreensão, ao relacionarem sentimentos e emoções já vivenciadas, reconhecendo-as no outro. Esta competência social é essencial para que a criança se torne socialmente competente. (Hauser-Cram et al., 2014).

#### 4.1.2. Desenvolvimento da autonomia

Segundo Hohmann e Weikart (1997) o apoio constante do adulto é fundamental para o desenvolvimento da criança, mas, este apoio deve encorajá-la a ser autónoma. Os autores referem que “a autonomia é a capacidade de levar a cabo acções de independência” (p. 66) e, apesar de ser importante as crianças vivenciarem um forte sentimento de ligação emocional com os seus adultos significativos é, em simultâneo, importante desenvolverem “um sentimento de identidade própria enquanto pessoas autónomas com capacidade de efectuar escolhas” (p. 66).

“crianças mais novas começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros (. ...) Com esta consciência física de si próprio emerge o sentido de *self* como um actor e criador independente – *Eu consigo fazer isto*, e mais tarde, *eu consigo fazê-lo sozinho/a!*” (Post & Hohmann, 2011, p. 28)

A aquisição da autonomia não se rege apenas pelo seu carácter físico, como comer sozinha, lavar as mãos ou despir o casaco. A autonomia reflete-se também na iniciativa da criança. Hohmann e Weikart (1997) definem iniciativa como “a capacidade que as crianças desenvolvem de começar e levar até ao fim uma tarefa” (p. 29), pois, essa tarefa pressupõe uma decisão anterior, uma decisão autónoma realizada pela criança.

Posto isto, aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha advém da sua maturação física, como por exemplo, vestir o casaco sozinha e da sua maturação psicológica, como por exemplo, a construção do sentido de *self*. Tendo em conta uma perspectiva de aprendizagem ativa cabe ao adulto proporcionar um conjunto de oportunidades, regras e modelos que guiam a criança na sua ação (Hohmann & Weikart, 1997). Portugal (2012) defende que os educadores de infância deverão ser “sensíveis e calorosos” (p.7), tendo este aspeto como consequência uma relação positiva entre crianças e adultos cuidadores que fará com que as crianças se sintam seguras e dar-lhes-á um “sentido de autonomia (...) dando-lhes coragem para explorar novas situações, materiais e relações” (Hohmann & Weikart 1997, p.66).

#### 4.1.3. A importância do brincar nas interações

Segundo Goldstein (2012), as primeiras experiências do bebé com o brincar ocorrem com os seus cuidadores. O desenvolvimento do brincar social inicia-se quando a criança tem 3 meses, porém, apenas com 1 ano de idade a criança começa, gradualmente, a ser capaz de distinguir os diferentes papéis na brincadeira. Com 2 anos as crianças começam a conseguir criar variações, sendo assim capaz de compreender regras básicas da estrutura do brincar com outros e os limites e as possibilidades da brincadeira.

Quando entram na valência de pré-escolar as crianças que já são capazes de iniciar e manter brincadeiras de faz-de-conta são consideradas socialmente competentes. Porém, crianças que não são capazes de iniciar e manter interações são socialmente menos competentes. Esta competência está relacionada com a capacidade de a criança ser capaz de iniciar e manter uma interação (Uren, 2009, citado por Goldstein, 2012).

Quando brinca, a criança realiza um processo de socialização na qual tem a oportunidade de “gerir, à sua maneira, seus papéis, suas identidades e relações de

poder” (Monteiro & Delgado, 2014, p.113). Assim, compreende-se que é através da prática de interações com outras crianças que as crianças vão adquirindo experiência de interação e vão assimilando regras de socialização. Deste modo, praticam as suas competências sociais compreendendo aquilo que mais e menos agrada aos seus pares. Por esse motivo torna-se imprescindível que o Educador proporcione momentos de brincadeira às crianças para que estas pratiquem as suas competências, auxiliando-as a tornarem-se mais autônomas (Kuschner, 2012).

Miller e Almon (2009) referem que criar oportunidades para as crianças brincarem é particularmente relevante nos dias de hoje devido aos estilos de vida “media-saturated” (p.52). Muitas crianças que não têm a oportunidade de brincar, não aprendem como iniciar e manter brincadeiras e por esse motivo necessitam da mediação do educador para as ajudar a interagir.

#### 4.1.4. Conflitos entre pares e a sua gestão

Segundo Hay, Payne & Chadwick (2004), enquanto que na creche existe uma maior tendência em ter conflitos sobre materiais, na educação pré-escolar as crianças têm mais tendência para conflitos e disputas sobre modos de brincar, ideias, violação dos estereótipos de género e inclusão de certas crianças nas atividades de grupo. Quando os conflitos acabam de forma agressiva ou abruta, existe uma maior probabilidade para que as crianças deixem de interagir, porém quando existe uma tentativa de reconciliação e resolução do problema isso leva a que as crianças continuem a interagir mesmo após a disputa.

Considerando a ideia no parágrafo anterior sobre a importância de existir uma tentativa de reconciliação quando ocorre um conflito e que isso irá beneficiar posteriormente a interação entre as crianças em causa, Post e Hohmann (2011) propõem seis passos para a resolução de conflitos entre crianças pequenas, nomeadamente: (i) abordar as crianças com um tom de voz calmo e com linguagem corporal suave; (ii) reconhecer e verbalizar o que se considera serem os sentimentos das crianças no momento; (iii) compreender o problema do ponto de vista das crianças; (iv) verbalizar o problema; (v) escolher, em conjunto, uma solução para o problema; e (vi) acompanhar o problema. Os mesmos autores propõem sete passos de resolução de conflitos entre adultos. Nesta resolução ocorre mais um passo que considero importante na resolução de conflitos com crianças em idade pré-escolar,

nomeadamente a troca de informações que consiste em “cada um descreve[r] os detalhes da situação-problema” (p. 334).

Deste modo, o educador tem um modelo que pode usar sistematicamente com as crianças, para as ajudar a resolver os seus conflitos sociais. Estes passos ajudam a criança a ganhar experiência na resolução dos seus conflitos e “exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 92).

#### 4.1.5. O Educador como mediador entre relações e interações entre as crianças

Ao entrar no JI a criança traz consigo saberes que decorreram de vivências anteriores que devem ser valorizados e respeitados (Vala & Guedes, 2015). A criança é, em simultâneo, um “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.” (Silva et al., 2016, p. 33) e, por este motivo, o educador deverá ser um modelo de comportamentos pró-sociais espelhando em si a atitude que quer promover nas crianças.

A cooperação ocorre entre duas ou mais crianças que coordenam o seu comportamento de modo a trabalharem para atingir um interesse comum (Ashley & Tomasello, 1998 citados por Arezes & Colaço, 2014; Hauser-Cram et al., 2014). A promoção da cooperação entre crianças é essencial para desenvolver a sua autonomia, pois “A cooperação entre pares constitui (...) uma oportunidade favorável (...) na medida em que a criança desempenha um papel mais ativo.” (Ashley & Tomasello, 1998 citados por Arezes & Colaço, 2014, p.118). Assim, o educador deverá promover e mediar brincadeiras de cooperação entre as crianças de modo a fomentar a sua autonomia, esta mediação deve valorizar as interações de cooperação e auxiliar a criança a tornar-se mais autónoma nas suas interações.

No que diz respeito à resolução de conflitos, após a familiarização por parte das crianças dos seis passos para a resolução de conflitos e da sua utilidade, o educador poderá ajudar as crianças a utilizá-los de modo autónomo para que, progressivamente, sejam capazes de resolver os conflitos entre si sem necessitarem do auxílio do adulto (Post & Hohmann, 2011).

A mediação é fundamental para que a criança se torne cada vez mais autónoma em iniciar e manter interações e na resolução dos seus conflitos. Porém, cabe também ao educador criar um contexto educativo em que as crianças tenham oportunidade de conversar, ser ouvidas, ouvir os outros e questionar. O educador deve valorizar as interações e a oportunidade das crianças aprenderem umas com as outras criando momentos de partilha entre pares, em pequenos grupos e em grande grupo, proporcionando-lhes tempo para que seja possível desenvolverem essas interações (Vala & Guedes, 2015).

Deverá ainda promover um ambiente rico em linguagem oral e em novos conceitos, pois, quando as crianças têm um vocabulário desenvolvido e são capazes de falar fluentemente passam bastante tempo a conversar com os seus pares, são capazes de conversar com diversos propósitos, por exemplo para procurar informação, discutir, concordar ou discordar ou contar histórias (Kuentay, 2001 & Picket, 1985, citados por Hay et al., 2004). A capacidade de manter uma conversa é considerada um fator que influencia o facto de uma criança ser capaz de realizar uma interação com sucesso com os seus pares (Hay et al., 2004).

#### 4.2. Desenho da investigação

O método investigativo utilizado será o de investigação-ação de modalidade crítica (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) maioritariamente qualitativo, recorrendo, em parte, a uma organização de dados quantitativa.

Esta metodologia caracteriza-se pelo seu carácter cíclico, ou seja, na investigação-ação ocorre um processo de planificação, ação, observação e reflexão. Posteriormente são avaliados os resultados, procedem-se a ajustes e dá-se um novo ciclo de planificação, ação, observação e reflexão, existindo uma alternância entre a ação e a reflexão (Coutinho et al., 2009). Na presente investigação, devido ao espaço de tempo que foi pré-definido, não será possível a realização de mais do que um ciclo.

Esta metodologia adequa-se à investigação, uma vez que, será realizada uma investigação sobre a rejeição e aceitação das crianças da sala, posteriormente haverá uma análise dos dados recolhidos, com base nessa análise será criada uma proposta de intervenção. Após a aplicação da proposta, serão novamente analisados os dados recolhidos e, por fim, será realizada a conclusão da investigação.

A definição da questão adveio da observação de factos, nomeadamente de algumas crianças se recusarem a relacionar-se. A conceptualização do problema (Ferreira, 2009) foi realizada através da revisão de leitura, que permitiu uma melhor compreensão sobre como devem agir os adultos e as crianças para que estas consigam interagir autonomamente. Assim, surge a investigação “Mediação de interações de brincadeira e conflito entre crianças em contexto de Jardim de Infância”.

Como refere Ferreira (2008), a investigação-ação tem como finalidade a formulação de novo conhecimento. Esta é a “exploração reflexiva que o professor [ou educador] faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, et al., 2009, p.360).

As técnicas de recolha de dados utilizadas serão: (i) Observação participante, que tem benefícios devido à “possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 122). Ou seja, através deste tipo de observação serei capaz de aprofundar o meu conhecimento sobre as crianças; (ii) Notas de campo com a descrição de situações reais, consideradas relevantes, pois são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150); (iii) Registos fotográficos; (iv) Testes Sociométricos, realizados através de uma entrevista de descrição de comportamentos (Ferreira, 2009); e (v) Matrizes Sociométricas (Northway & Weld, 1976), enquadrando-se estas no método quantitativo, que servem para compreender o grau de aceitação e rejeição no grupo.

Será realizada uma análise de conteúdo das notas de campo recolhidas, organizadas através de matrizes categoriais que, como refere Bardin (1977) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos (...) a análise temática é rápida e eficaz” (p. 199). Deste modo, será possível interpretar os dados essenciais à investigação. Seguindo esta ideia, Carmo e Ferreira (2008) referem que a análise de conteúdo consiste numa teoria fundamentada em que os dados reais recolhidos são utilizados para que se chegue à compreensão de fenómenos.

## 4.3. Resultados da investigação

### 4.3.1. Primeira fase da investigação – testes e matrizes sociométricas

Para a primeira fase da investigação em campo foi construído e realizado um teste sociométrico (Anexo Q) a todas as crianças da sala. Este consiste numa entrevista com perguntas de contexto para que a criança compreenda a situação que está a ser tratada, seguida de uma questão de aceitação e outra de rejeição em relação aos seus colegas de JI. As questões realizadas foram as que se seguem: (i) “A que é que gostas mais de brincar no recreio?”, “Com quem é que mais gostas de brincar?” e “Com quem é que não brincarias?”; (ii) “A que é que mais gostas de brincar nas áreas da sala?”, “Com quem é que mais gostas de brincar nas áreas da sala?” e “Com quem é que não brincarias?”; e (iii) “Quem convidarias se fizesses uma festa de anos em tua casa?” e “Quem não convidarias?”.

Após a realização dos Testes Sociométricos foi necessário organizar e analisar toda a informação, tendo para isso sido construídas as Matrizes Sociométricas.

Na Matriz são primeiramente colocados na tabela os Índices Sociométricos. Ao ser lido na horizontal os índices representam a criança que realizou as escolhas, sendo que cada posição representa a 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> ou 3<sup>o</sup> questão. Quando lidos na vertical representam o nome da criança, se foi o 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> ou 3<sup>o</sup> a ser mencionado numa questão.

Em leitura horizontal, no final da tabela, pode ler-se a escolha da criança: 1 - Número de escolhas feitas: número de escolhas realizadas pela criança (entre 0 a 9 escolhas) e 2 - Número de escolhidos: quantidade de crianças diferentes que escolheu (entre 0 a 19 crianças).

Em leitura vertical podem ler-se as vezes que cada criança foi escolhida: 3 - Totais em cada critério: número de vezes que a criança foi mencionada, 4 - Totais combinados – soma do número de vezes que a criança foi mencionada (considerando também as posições), representam ainda a probabilidade de escolha desta criança e 5 - Número dos que escolhem: quantidade de crianças diferentes que a mencionaram.

A separação na tabela por género ocorre apenas para a facilitação da leitura de modo a compreender se existem diferenças de escolhas entre géneros que sejam significativas. O mesmo ocorre com a identificação da nacionalidade das famílias e das crianças. A realização dos testes e das matrizes teve como base os modelos e ideias propostas por Northway e Weld (1976).

Tabela 2

Matriz sociométrica de aceitação

MATRIZ SOCIOMÉTRICA DE ACEITAÇÃO																						
	Gabriela	Sofia	Elsa	Natália	Leonor	Íris	Inês	Maria	Joana	Vanessa	Laura	Leandro	Ricardo	Henrique	Nelson	Afonso	Rodrigo	Duarte	Rocha	Vicente	Nº de escolhas feitas	Nº de escolhidos
Gabriela <sup>a</sup>							110										221	002	003	330	9	5
Sofia <sup>b</sup>				111		232			303										020		9	4
Elsa	020				101	200	010			002			003					030			8	7
Natália		121	300			012			233												9	4
Leonor			111						003	222						030					8	4
Íris		223		111					332												9	3
Inês	130	200		300						010	002	003			020		001				9	8
Maria		023		012							100				200				331		9	5
Joana		220		111	332			003													9	4
Vanessa		112		220		001										333					9	4
Laura			300		002			033							111				220		9	5
Leandro	010	020	030	100		002		001									203		300		9	8
Ricardo																	111				3	1
Henrique		220			002							001	010		030	300	100		003		9	8
Nelson								322			233								111		9	3
Afonso		032	003					121	010										200		8	5
Rodrigo	001						010					102	010						303		8	6
Duarte												333						121		202	8	3
Rocha								210	002		300	030			123			001			9	6
Vicente												133		202			311	020			9	4
Totais em cada critério	131	685	322	654	214	224	130	345	335	122	312	335	021	101	342	221	646	123	444	311		
Totais combinados	5*	19*	7	15	7	8	4	12**	11	5	6	11	3***	2	9**	5	16	6	12	5		
Nº dos que escolhem	4	9	5	7	4	5	3	6	6	3	4	6	3	1	5	3	7	5	8	3		

Nota. Fonte própria.

<sup>a</sup> A sublinhado cor-de-rosa encontram-se as crianças com Diversidade Sociocultural, nomeadamente com família de origem Brasileira; <sup>b</sup> A sublinhado azul encontram-se as crianças com Diversidade Sociocultural, nomeadamente de origem ou com família Portuguesa; <sup>c</sup> A sublinhado amarelo encontram-se as crianças com Diversidade Sociocultural, nomeadamente de origem ou com família Africana.

\* A laranja encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha abaixo da probabilidade; \*\* A verde encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha muito acima da média; \*\*\* A azul encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha acima da média; \*\*\*\* A vermelho encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha muito abaixo da probabilidade; \*\*\*\*\* A amarelo encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha média.

Como é possível verificar na Matriz Sociométrica de aceitação, 3 em 20 crianças apresentam índices de posição sociométrica igual ou acima de 15, significando isso que estão acima da probabilidade de serem escolhidos para brincar, 4 das crianças têm uma probabilidade acima da média, 1 tem a probabilidade média, 10 crianças estão abaixo da probabilidade de serem escolhidas e 2 estão muito abaixo da probabilidade de serem escolhidas. Assim, é possível comprovar que Sofia e Rodrigo são as crianças com maior probabilidade de serem escolhidas e Ricardo e Henrique as crianças com menor probabilidade de serem escolhidas, sendo estas últimas, as crianças mais em risco.

Analisando a escolha por género, ocorreram 70 menções de crianças do género feminino a crianças do género feminino e apenas 26 menções sobre o género masculino. Ocorreram 44 menções entre crianças do género masculino, sendo que estes mencionaram as crianças do género feminino 28 vezes. Isto sugere que as crianças do género feminino têm mais tendência a escolher crianças do género feminino e as crianças do género masculino têm mais tendência a escolher crianças do género masculino, sendo ainda possível verificar que as crianças do género feminino têm um número mais elevado de escolhas feitas do que as crianças do género masculino.

Em relação ao número de escolhidos, Inês, Leandro e Henrique são as crianças que demonstram um maior número de escolhas, mencionando 8 crianças cada uma. Verifica-se ainda que Íris, Nelson e Rodrigo mostraram escolheram apenas 3 crianças cada um. As outras crianças do grupo escolheram entre 4 a 7 crianças. Ricardo, porém, apenas escolheu 1 criança em todas as 3 questões o que significa que Ricardo apenas

refere gostar de brincar com 1 criança, sendo este um dado essencial para a minha intervenção.

Focalizando apenas as duas crianças com NEE na sala, Leandro encontra-se no parâmetro da probabilidade de escolhas acima da média, interage com várias crianças da sala (8 escolhas), demonstrando preferência pelo género feminino. Apesar dos resultados supramencionados, durante a realização do teste sociométrico Leandro demonstrou dificuldade em realizá-lo. Num primeiro dia não respondeu a nenhuma questão, repetindo várias vezes, “já posso ir brincar?”. Na segunda tentativa já respondeu. Porém, as suas escolhas foram realizadas pela ordem em que se encontravam as fotografias das crianças e, quando as fotografias das crianças eram retiradas este não respondia.

Apesar de considerar que as escolhas de Leandro poderão não ser fiáveis, o facto de ter 11 no parâmetro de probabilidade de escolha demonstra que as crianças do grupo o escolhem. Por outro lado, Henrique não demonstra estar tão integrado no grupo, apesar de o número de crianças que escolheu ser disperso (8 crianças), apenas foi mencionado por 1 das crianças em 2 perguntas, significando isto que Henrique obteve um nível de probabilidade de escolha de 2. Assim, considero que seja essencial realizar uma intervenção com Henrique para aumentar o seu índice de probabilidade de ser escolhido.

Tabela 3

Matriz sociométrica de rejeição

MATRIZ SOCIOMÉTRICA DE REJEIÇÃO																							
	Gabriela	Sofia	Elsa	Natália	Leonor	Íris	Inês	Maria	Joana	Vanessa	Laura	Leandro	Ricardo	Henrique	Nelson	Afonso	Rodrigo	Duarte	Rocha	Vicente	Nº de escolhas feitas	Nº de escolhos	
Gabriela <sup>d</sup>			010					002			323			201		120					9	5	
Sofia <sup>e</sup>													302	120	003	231		100			9	5	
Elsa		232		103		020			003			300			010						9	6	
Natália													322			233		111			9	3	
Leonor		001				100					203				302		030		010	020	9	7	
Íris	030						221			003	300							112			9	5	
Inês													200	303		132		021		010	9	5	
Maria	100						200					031	020	012			003			300	9	7	
Joana						001		010		200					002	030		100	003	320	9	8	
Vanessa				001	002			200											030		9	7	
Laura		030												300		103	010	201		022	9	6	
Leandro																					0	0	
Ricardo						002		001	310			130		220	003							9	6
Henrique							010		100		030		200			020				300	6	6	
Nelson		200		100	023				300			001	002			030					010	9	8
Afonso												133	300	201			022				010	9	5
Rodrigo			002	100						010	200		003	001		300			020	030	9	9	
Duarte	001			030		020				100	002		010		200	003			300		9	9	
Rocha										300	002				030	101		100		223	9	6	
Vicente		001		212	020					003			030		100			300			9	7	
Totais em cada critério	111	223	011	423	022	122	221	112	311	312	524	333	645	645	325	776	032	734	121	481			
Totais combinados	3*	7**	2	9**	4	5	5	4	5	6	11**	9	15**	15	10	20	5	14	4	13			
Nº dos que escolhem	3	5	2	6	3	5	3	4	4	6	8	5	11	9	8	11	4	8	5	10			

Nota. Fonte própria.

<sup>d</sup> A sublinhado cor-de-rosa encontram-se as crianças com Diversidade Sociocultural, nomeadamente com família de origem Brasileira; <sup>e</sup> A sublinhado azul encontram-se as crianças com Diversidade Sociocultural, nomeadamente de origem ou com família Portuguesa; <sup>f</sup> A sublinhado amarelo encontram-se as crianças com Diversidade Sociocultural, nomeadamente de origem ou com família Africana.

\*A verde encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha muito abaixo da probabilidade; \*\*A azul encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha abaixo da probabilidade; \*\*\*A amarelo encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha média; \*\*\*\*A laranja encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha acima da média; \*\*\*\*\*A vermelho encontram-se os resultados das crianças com probabilidade de escolha muito acima da média.

Considerando a matriz sociométrica que diz respeito à rejeição, quanto mais elevada for a probabilidade de escolha, mais negativo é o resultado para a criança, uma vez que significa que existe uma maior probabilidade de rejeição da criança.

Como é possível verificar, 3 em 20 crianças apresentam índices de posição sociométrica igual ou acima de 15, significando que estão acima da probabilidade de não serem escolhidos para brincar, 4 das crianças têm uma probabilidade acima da média, 2 têm a probabilidade média, 9 crianças estão abaixo da probabilidade de serem escolhidas e 2 estão muito abaixo da probabilidade de serem escolhidas. Assim, é possível comprovar que Gabriela e Elsa são as crianças com menor probabilidade de serem escolhidas. Ricardo, Henrique e Afonso são as crianças com maior probabilidade de não serem escolhidas, estando estas últimas em risco.

Analisando a escolha por género, ocorreram apenas 32 menções de crianças do género feminino a crianças do género feminino e 64 menções ao género masculino. Ocorreram 40 menções entre crianças do género masculino, sendo que estes mencionaram as crianças do género feminino 28 vezes. Estes resultados sugerem que as crianças do género feminino têm mais tendência rejeitar as crianças do género masculino e as crianças do género masculino têm mais tendência rejeitar as crianças do género masculino, sendo ainda possível verificar que, à exceção de Leandro que não respondeu e Henrique, todas as crianças responderam a todas as questões e fizeram 3 escolhas. Henrique foi a criança que menos escolhas fez, perfazendo um total de 6 em 9 escolhas.

Em relação ao número de escolhidos, Rodrigo e Duarte são as crianças que demonstram uma maior dispersão nas suas perguntas, mencionando 9 crianças cada um. Verifica-se ainda que Natália demonstrou ter o grupo mais coeso, escolhendo apenas 3 crianças. As outras crianças do grupo escolheram entre 5 a 8 crianças.

Focalizando apenas as duas crianças com NEE da sala, Leandro encontra-se no parâmetro da probabilidade de escolhas acima da média, porém, esta criança não respondeu a nenhuma das questões. Henrique não demonstra estar tão integrado no grupo, uma vez que o seu índice de probabilidade de ser escolhido por crianças que não gostariam de brincar com ele é de 15. Assim, considero que seja essencial realizar uma intervenção com Henrique para minimizar o seu índice de probabilidade de ser escolhido/rejeitado

Após a categorização das interações observadas, verifiquei que ocorrem duas situação-problema em relação às quais considero pertinente intervir, sendo que ambas dizem respeito à dependência do adulto.

A primeira diz respeito ao facto de existirem 3 crianças, aparentemente, excluídas do grupo, demonstrando alguma dificuldade em iniciar e manter interações. Considero preocupante o facto de Henrique e Afonso estarem excluídos do grupo, uma vez que, durante as minhas observações considerei que estes se encontravam integrados e brincavam com algumas crianças e apenas com a análise das Matrizes verifiquei que isso não seria verdade.

Henrique, uma criança com um AGD, na matriz sociométrica de aceitação releva um índice muito abaixo das probabilidades de ser escolhido para brincar e, na matriz sociométrica de rejeição o seu nível de probabilidade de escolha é muito acima da média, significando que este é escolhido muitas vezes quando as crianças são questionadas sobre quem não escolheriam para brincar. Assim, o seu resultado é bastante negativo. Através das minhas observações não me foi possível comprovar que Henrique estivesse excluído do grupo pois este, em todos os recreios que me foram possíveis observar, brincava ao jogo da apanhada com crianças do género masculino e, tanto com crianças com diversidade biológica como com diversidade sociocultural. Por vezes era ele que fugia e outras vezes era ele que apanhava as outras crianças. Isto fez-me crer que brincava em cooperação com as outras crianças. Também no interior da sala, Henrique brincava com várias crianças nas diversas áreas, como por exemplo, brincava na área dos jogos de chão com Maria ou na área da casinha com Íris, Sofia e Natália. Porém, as observações e evidências demonstram que Henrique é

das crianças que mais tem interações conflituosas e esse poderá ser o motivo pelo qual os seus resultados são tão negativos.

Em relação a Afonso, já tinha observado que no recreio se juntava bastante ao adulto e tinha alguma dificuldade em iniciar uma interação e brincar. Porém, no interior da sala de atividades, Afonso, por vezes brincava com outras crianças, apesar de serem interações maioritariamente em paralelo. Compreendo o porquê deste resultado, pois, Afonso entrou no grupo apenas em outubro e não era muito assíduo, sendo que, no mês de outubro esteve presente no jardim de infância apenas 4 dias. Apesar da sua ausência e da sua dificuldade em interagir com outras crianças, o que demonstra ser mais preocupante é o facto de este ter sido escolhido por 11 crianças na matriz de rejeição, ou seja, há um grupo significativo de crianças que rejeita Afonso.

Apesar de não existir um diagnóstico acredita-se que Ricardo tem Síndrome de Asperger. Esta criança, na matriz de aceitação escolheu apenas uma criança e as minhas observações demonstram que a maioria das vezes este brinca sozinho. Na matriz sociométrica de aceitação é possível verificar que Ricardo se encontra num índice de probabilidade de escolha muito abaixo da média e, também na matriz sociométrica de rejeição se encontra num índice de probabilidade de escolha muito elevado. Apesar destes resultados negativos, através das minhas observações já me tinha sido possível verificar que esta criança está bastante isolada. Neste caso, os resultados nas matrizes apenas vêm confirmar algo que já tinha sido observado.

A segunda situação-problema corresponde à dificuldade que as crianças, em geral, demonstram em resolver os seus conflitos, procurando frequentemente o adulto para os resolver. Como é possível verificar na categorização das interações observadas, nomeadamente nas interações de conflito, os conflitos que mais decorrem advêm de crianças que não querem brincar com ou que afirmam não ser mais amigas de outra criança. Tendo em conta os dados recolhidos e analisados não é possível afirmar que os conflitos estejam relacionados com a diversidade biológica ou sociocultural. Todas as crianças se envolvem em conflitos, porém existe uma maior frequência de interações deste tipo em relação ao género, uma vez que, as crianças do género feminino têm mais conflitos com crianças do género feminino e as crianças do género masculino têm mais conflitos com crianças do género masculino.

Assim, ao refletir sobre os resultados das matrizes sociométricas de aceitação e de rejeição, das notas de campo e observações, considero que existem vários motivos pelos quais será pertinente criar um conjunto de ações que permita às crianças serem

progressivamente autónomas a resolver os seus conflitos e, às crianças aparentemente menos integradas no grupo, de serem capazes de iniciar e continuar uma interação sem a mediação do adulto.

#### 4.3.2. Segunda fase da investigação – intervenção

Proponho promover interações entre as crianças reduzindo a sua dependência do adulto através da (1) mediação de situações de brincadeira e (2) mediação de situações de conflito. Todas as propostas mencionadas terão em consideração a importância da empatia e da comunicação como competências sociais essenciais para o sucesso das interações (Hauser-Cram et al., 2014).

A mediação tem como principais objetivos a resolução de uma situação-problema em alternativa à determinação de vencedores ou vencidos, culpados, errados ou como modo de punição (Sobral, 2014). A mediação tem como objetivo auxiliar as crianças a realizar uma comunicação aberta, a compreenderem e partilharem os seus sentimentos, a confiarem nas suas capacidades e a auxiliar as crianças a solucionarem as suas situações-problema (Torremorell, 2008).

1 - Na **mediação de situações de brincadeira** em que a criança tem dificuldade em iniciar e manter interações de brincadeira, considero como objetivo específico promover a interação entre as crianças. Serão utilizadas diversas estratégias, sendo estas não só referentes à própria criança como também a outras crianças:

- Referentes à própria criança:

(i) A criança em risco está sozinha ou perto de um adulto - Abordar a criança de forma calma, questionar a criança sobre se está a brincar a algo. Questionar a criança sobre as crianças que se encontram a brincar (dentro ou fora da sala). Questioná-la sobre que brincadeira ou com que criança gostaria de brincar. Questionar a criança sobre como seria possível pedir para brincar com uma criança que escolheu ou na sua brincadeira. Dirigir-me com a criança até à criança ou grupo em questão. Incentivar a criança a referir o pedido de interação formulado anteriormente. Se a criança ou grupo aceitarem mediar a interação questionando a criança sobre o que o grupo está a brincar, qual é o seu papel na brincadeira. Dar espaço à criança para que esta se aproprie da brincadeira. Observar o sucesso ou insucesso da interação.

(ii) A criança em risco está a brincar sozinha – Abordar a criança de forma calma, questionar a criança sobre aquilo com que está a brincar. Questionar a criança sobre quem gostaria que estivesse a brincar com ela. Questionar a criança sobre como seria possível pedir à criança para brincar com ela. Dirigir-me com a criança em risco até à criança em questão. Incentivar a criança a referir o pedido de interação formulado anteriormente. Se a criança aceitar mediar a interação questionando a criança sobre o que o grupo está a brincar, qual é o seu papel na brincadeira. Dar espaço à criança para que esta se aproprie da brincadeira. Observar o sucesso ou insucesso da interação.

- Referentes a outra criança ou grupo:

(i) A criança em risco está sozinha ou perto de um adulto – Abordar de forma calma uma outra criança que esteja a brincar sozinha. Questionar a criança sobre aquilo com que está a brincar. Questionar a criança sobre o facto de a criança em risco estar sozinha e o que esta poderá estar a sentir. Questionar a criança sobre como seria possível pedir à criança em risco para brincar com ela. Dirigir-me com a criança até à criança em risco. Incentivar a criança a referir o pedido de interação formulado anteriormente. Se a criança em risco aceitar, mediar a interação questionando-a qual poderá ser o seu papel na brincadeira. Dar espaço à criança para que esta interaja. Observar o sucesso ou insucesso da interação.

(ii) A criança em risco está a brincar sozinha – Abordar de forma calma uma criança que esteja sozinha. Questionar o restante grupo sobre o facto de a criança em risco estar sozinha e o que esta poderá estar a sentir. Questionar o grupo sobre como seria possível pedir à criança para brincar com ela. Dirigir-me com o grupo até à criança em risco. Incentivar o grupo a referir o pedido de interação formulado anteriormente. Se a criança aceitar, mediar a interação questionando o grupo sobre o que está a brincar, e qual poderá ser o papel da criança na brincadeira. Dar espaço à criança para que esta interaja. Observar o sucesso ou insucesso da interação.

As propostas mencionadas têm como justificação a importância do questionamento e valorização da palavra da criança. Na educação de infância, as crianças já são capazes de se expressar. Nas propostas de intervenção existe espaço para que a criança diga o que sente ou aquilo que está a fazer e este é um modo de reconhecer e valorizar a sua voz e a sua perspetiva (Vala & Guedes, 2015).

2 - A **mediação de situações de conflito** tem como objetivos específicos promover competências que habilitem a criança para a resolução de conflitos com os pares, auxiliando a desenvolver a capacidade de a criança resolver os conflitos autonomamente.

Consideram-se várias situações:

1 - Uma criança pede o auxílio do adulto sobre um conflito entre terceiros:

Se a criança viu o acontecimento deve-se ouvir atentamente a criança. Dirigir-se com a criança até às crianças em conflito. Realizar os passos de resolução de conflitos proposta por Post e Hohmann (2011) com a variação de não ouvir apenas as crianças em conflito como também a criança que viu o conflito e pediu o auxílio do adulto.

2 - A criança pede o auxílio do adulto sobre um conflito que não consegue resolver, por exemplo, quando outras crianças se encontram num conflito e demonstram comportamentos agressivos:

Deve aplicar-se o método da resolução de conflitos proposto por Post e Hohmann (2011).

3 - Se as crianças se encontrarem em conflito, não pedirem auxílio do adulto e demonstrarem comportamentos agressivos, serão abordadas e levadas para um sítio fora da zona de conflito onde terão tempo para se acalmarem. Por fim, serão realizados os passos para a resolução de conflitos.

O educador é um agente que deve ter uma ação de qualidade no sentido em que propositadamente planifica situações que levem as crianças a interagir devendo também apoiar a troca de ideias, pois “a discussão em pequeno grupo e grande grupo, regulada diretamente pelo educador, é o modelo ideal de uma interação” (Vala & Guedes, 2015, p.61; Vygotsky, 1988; Vygotsky 2001). Ao introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como um espaço de interação entre as crianças e os seus pares, Vygotsky (1988; 2001) apoia o conceito de aprendizagem colaborativa ou cooperada e a existência de um espaço de construção de aprendizagens através da partilha.

A revisão de literatura mencionada anteriormente aprofundou o meu conhecimento sobre o brincar e em como este poderá ser benéfico nas interações entre pares, assim como a importância de existir um modelo de resolução de conflitos. Por estes e por outros motivos acima mencionados, considero importante que a minha mediação passe por incentivar interações de brincadeira e de resolução de conflitos.

Foi então realizada a divisão das mediações de brincadeira e de conflito realizadas e das interações autónomas também de brincadeira e de conflito. Considerei relevante realizar, em cada uma das observações, a análise/reflexão da ação da criança e da minha ação perante a situação. No Anexo R encontram-se todas as evidências relativamente à intervenção. Apresentam-se agora, alguns exemplos dessas mediações.

**Tabela 4**

*Evidências de mediações*

<b>Evidências - Intervenção</b>		
<b>Mediação</b>	<b>Interação de Brincadeira</b>	<p><b>Excerto da nota de campo nº 67.1 -</b></p> <p>Observava as crianças no recreio quando verifiquei que Afonso se encontrava a brincar sozinho. Aproximei-me de 2 crianças que estavam sentadas no chão a conversar. “Vamos jogar ao lencinho?”, questionei. “Sim”, exclamaram Leonor e Elsa. “E vamos jogar só nós?”, questionei. “Sim!”, exclamaram. “Olhem ali o Afonso... está sozinho... acham que o podíamos chamar para ele vir brincar?”, questionei. “Sim”, respondeu Elsa. Aproximamo-nos de Afonso. “Afonso queres vir brincar connosco?”, questionou Leonor. “Estão a brincar ao quê?”, questionou Afonso. “Olha nós vamos brincar ao lencinho com a S.”, referiu Elsa. Afonso olhou para mim, sorriu e respondeu “Sim”. “Vamos sentar onde?”, questionei. “S., podemos sentar aqui”, referiu Elsa. Sentámo-nos no chão. “S. que estão fazendo?”, questionou Maria. “Vamos jogar ao lencinho”, referi. “Também posso?”, questionou. “Claro que sim Maria, senta aqui”, referi. “Vou chamar a Laura” disse Maria. “Nós esperamos”, referi. Maria chamou algumas crianças. “Temos de abrir mais a roda”, acrescentei. As crianças sentaram-se. “E agora? Não temos lencinho...”, referi. “O meu telemóvel, no outro dia jogámos com ele, faz de lencinho”, referiu Maria. “Por mim pode ser e podes começar tu”, referi. As crianças e eu cantamos a canção repetidamente.</p> <p>(...) Algumas crianças juntaram-se ao jogo e outras saíram.</p> <p>(...) “Já só falta o Nelson ser escolhido”, referi. Henrique coloca o telemóvel atrás de Nelson. As crianças correm.</p>
		<p><b>Reflexão - nota de campo nº 67.1 -</b></p> <p><b>A ação da criança –</b> Afonso mostrou-se contente e aceitou o pedido de brincadeira de Elsa e Leonor.</p> <p><b>A minha ação –</b> Primeiramente aproximei-me do grupo de crianças para que estas tivessem iniciativa para chamar Afonso para a brincadeira. No decorrer do jogo tentei que todas as crianças fossem escolhidas.</p>
	<b>Interação de Conflito</b>	<p><b>Nota de campo nº 61.1 –</b></p> <p>Encontrava-me no corredor enquanto as crianças vestiam os seus casacos para irem para o recreio. Elsa retirou o seu casaco do cabide. Sofia, agressivamente, empurrou Elsa enquanto gritou, "sai". Elsa assustou-se. “Ó Sofia”, gritou. "Sofia podes vir</p>

		<p>sentar-te dentro da sala um bocado", referi. Sofia sentou-se. Baixei-me e questionei, "O que se passou?". "Ela não saía da frente", respondeu Sofia. "E o que é que nós dizemos quando queremos que alguém saia da nossa frente?", questionei. "Com licença", respondeu Sofia. "Exatamente, tu sabes que se pede com licença, então porque não pediste?", questionei. "Eu queria o casaco", respondeu Sofia. "Então podias ter esperado ou pedido à Elsa para se desviar... Não se bate, pois não?", questionei. "Não", respondeu Sofia. "Toma o teu casaco... E vem", referi. Sofia vestiu o casaco e ambas fomos ter com Elsa. "S. a Sofia bateu-me ali", referiu Elsa. "O que é que tens para dizer à Elsa?", questionei. Sofia olhou para mim com um olhar triste, olhando seguidamente para o chão. "O que se diz Sofia?", questionei novamente. "Desculpa", referiu Sofia em tom baixo. "Desculpa e para próxima vez que queres que alguém se desvie como pedes?", questionei. "Por favor", referiu Sofia.</p>
		<p><b>Reflexão - nota de campo nº 61.1 –</b></p> <p><b><u>A ação da criança</u></b> – Sofia foi capaz de encontrar uma solução para o seu comportamento. Elsa aceitou o pedido de desculpa de Sofia. Posteriormente cada criança foi brincar com grupos diferentes.</p> <p><b><u>A minha ação</u></b> – Considero ter sido capaz de manter uma postura correta em relação ao comportamento da criança, auxiliando-a a compreender o porquê de o seu comportamento não ter sido adequado. Foi também importante auxiliar a criança a compreender como poderá agir da próxima vez que ocorrer uma situação idêntica. Devido ao comportamento agressivo por parte de Sofia considerei pertinente colocá-la a pensar sobre as suas ações antes de resolver o conflito. Tive como objetivo auxiliar Sofia e não culpabilizá-la.</p>

Nota. Fonte própria.

**Tabela 5**

*Evidências de interações autônomas*

Evidências - Intervenção		
<b>Interação Autônoma</b>	<b>Interação de Brincadeira</b>	<p><b>Excerto da nota de campo nº 57.2 –</b></p> <p>(...) “S. olha aqui... Onde é o estômago?”, questionou Elsa. “Não sabes onde fica o estômago?”, questionei. “Eu sei”, referiu Ricardo. “Então podes ajudar a Elsa?”, questionei. “Sim olha Elsa é aqui”, referiu Ricardo enquanto retirou o estômago de feltro e o colocou no jogo. Ricardo voltou para a sua área. Elsa e Vanessa jogaram.</p>
		<p><b>Reflexão - nota de campo nº 57.2 –</b></p> <p><b>A ação da criança –</b> Ricardo escutou o diálogo entre mim e Elsa e ofereceu-se para ajudá-la.</p> <p><b>A minha ação -</b> Considero que tenha sido pertinente dar a oportunidade a Ricardo de auxiliar Elsa, em vez de ser eu a responder.</p>
	<b>Interação de conflito</b>	<p><b>Nota de campo nº 57.5 -</b></p> <p>Henrique e Maria sentaram-se no sofá da área da biblioteca. Cada um retirou um livro da prateleira. Abriam os livros e folhearam as páginas enquanto apontavam para os livros um do outro. (...) Maria deitou-se no sofá enquanto Henrique folheava um livro e contava uma história, realizando diálogos. (...) “Já te disse que o meu nome não se diz assim”, referiu Henrique. “Se você não me deixa falar em brasileiro eu já não vou ser mais sua amiga”, referiu Maria. “Posso falar brasileiro?”, questionou Maria. “Sim”, respondeu Henrique.</p>
		<p><b>Reflexão - nota de campo nº 57.5 –</b></p> <p><b>A ação da criança –</b> Henrique foi capaz de interagir com Maria e, quando surgiu um conflito foi capaz de ouvir a perspectiva de Maria e alterar a sua atitude.</p> <p><b>A minha ação -</b> Observei as crianças.</p>

*Nota.* Fonte própria.

A aplicação das ações propostas auxiliou-me a refletir sobre o melhor modo de abordar as crianças, ajudá-las a ponderar e pensar sobre as suas atitudes e na melhor forma de colaborar de modo a resolver um problema, assim como a criar empatia pela situação do outro e agir em cooperação e solidariedade. Considero que a aplicação da proposta correspondeu às expectativas e algumas das mediações realizadas tiveram um desfecho positivo.

Porém, a maior dificuldade prende-se no tempo. O dia-a-dia na sala de atividades em que decorreu a PPS é bastante envolvente e, principalmente na mediação de situações de conflito, apesar das crianças serem capazes de parar e refletir sobre o problema, existem vários fatores que, por vezes, interrompem a mediação, como o ter de arrumar os brinquedos, ir à casa de banho, formar um comboio, alguém chamar uma das crianças por algum motivo ou outras crianças chamarem-me insistentemente para resolver outro conflito.

As crianças com NEE representaram também um desafio uma vez que tinham mais dificuldade em esperar pela sua vez para falar e em manter uma interação. As “crianças com NEE, geralmente interagem com menos frequência, com os seus pares” (Gaspar & Serrano, 2011, p.69) e, considerando que 2 das 3 crianças aparentemente excluídas do grupo têm NEE será necessário proporcionar-lhes mais oportunidades de interação.

Apesar das intervenções de mediação terem sido poucas, existem já algumas ações da minha prática sobre as quais considero que devo melhorar, sendo estas: (i) dar mais tempo às crianças para que estas possam pensar e falar ao seu ritmo, sem as apressar; (ii) não dar respostas pelas crianças, continuar a questioná-las para que estas encontrem uma solução para o problema/conflito; e (iii) não preferir nenhuma das partes, ou seja, deverei procurar proporcionar oportunidades a ambas as crianças para expressarem o seu ponto de vista.

#### 4.4. Conclusão e discussão dos resultados

Apesar de terem sido realizadas apenas algumas mediações de brincadeira e de resolução de conflitos considero que todo o processo de recolha de informação, análise das interações e realização dos testes e matrizes sociométricas que me fizeram chegar à situação-problema, foram etapas bastante enriquecedoras para mim.

As observações realizadas iniciaram-se com o objetivo de verificar as interações de uma criança que brincava bastante sozinha. Com estas pude verificar que algumas crianças demonstravam dificuldade em iniciar e manter interações e recorriam ao adulto no tempo que tinham livre para brincar com outras crianças (recreio e tempo de brincadeira livre)

A categorização das observações demonstrou mais do que o objetivo inicial. Esta deu ênfase à frequência com que ocorriam interações de conflito, interações essas que, apesar de já terem sido verificadas ainda não as tinha considerado um problema.

Posto isto, considero ser importante observar e registar as situações do dia-a-dia pois estas ajudam a compreender melhor as interações entre as crianças, fazendo assim como que seja possível conhecer mais aprofundadamente cada criança (Parente, 2012).

A realização dos testes sociométricos e a construção e análise das matrizes sociométricas foi um processo bastante interessante para mim, uma vez que considero que seja um método útil para compreender as amizades e grupos entre as crianças, mas, principalmente, verificar se alguma criança se encontra excluída do grupo. Assim, enquanto futura educadora este poderá ser um método utilizado por mim, pois, realiza-se num curto espaço de tempo e os seus resultados, na minha perspetiva, poderão ser bastante úteis para conhecer as crianças e assim poder atuar no caso de verificar que existem crianças que estão excluídas.

No decorrer da investigação deparei-me com algumas dificuldades. A primeira prende-se ao facto de não ser possível realizar o registo de uma mediação logo após esta acontecer, pois era recorrente ter de realizar alguma tarefa após essa mediação. Isto faz com que as descrições das mediações não tenham o detalhe desejado. A segunda diz respeito ao facto da realização dos testes sociométricos ter sido realizada, maioritariamente, no momento do recreio o que fez com que as crianças perdessem parte do recreio e tivessem de interromper as suas brincadeiras.

Considero que é importante reconhecer as limitações da investigação e da prática. Em relação às limitações dos testes sociométricos, refiro que os resultados podem não ser completamente fidedignos, uma vez que, como foram realizados no início do ano letivo (novembro), várias crianças se encontravam em adaptação e outras já se conheciam. Significa isto que as crianças podiam não se encontrar excluídas, mas sim ainda não terem tido oportunidade de interagir com todas as crianças do grupo. Com isto, destaco também o facto de algumas crianças poderem ter dificuldade em interagir

apenas por serem novos elementos do grupo. Por este motivo, considero que este tipo de instrumentos deverá ser realizado a meio do ano, quando todas as crianças já se conhecem.

O facto de terem sido realizadas poucas mediações fez com que não ocorressem repetições suficientes para que também as crianças pudessem modificar o seu comportamento. Por este motivo, não foi observada uma alteração significativa em relação às interações de conflito.

Algo que considero negativo por parte da minha ação foi o facto de não ter sido capaz de encontrar uma alternativa para que Leandro conseguisse participar na matriz de rejeição. Esta participação poderia ter alterado os resultados.

Porém, fui capaz de proporcionar exemplos de ação positivos às crianças e, ao refletir sobre o trabalho realizado, não apenas no seu final, mas durante todo o processo de construção do mesmo, adquirir novos conhecimentos sobre a educação de infância, o desenvolvimento social das crianças e as atitudes e o currículo que o educador poderá e deverá desenvolver junto das crianças para as ajudar a desenvolver as suas competências sociais e a sua autonomia.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo irei refletir sobre o processo de construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de Infância, ocorrido ao longo das PPS's de creche e de jardim de infância.

De acordo com Sarmiento (2009) a profissionalidade inicia-se com a formação inicial e com “a integração de um actor social num grupo profissional e a noção de pertença ao mesmo, com a partilha de referenciais identitários como as suas normas e valores” (p.49), sendo que esta vai sendo desenvolvida “em contextos, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (p.48).

Nos diversos grupos profissionais existe “um núcleo comum face ao qual todos os membros se identificam, ainda que as formas de estruturação e expressão individual se possam diferenciar” (Sarmiento, 2009, p.48). A evolução da identidade coletiva encontra-se associada à mudança na valorização das instituições destinadas às crianças e à visão que se tem acerca das mesmas (Sarmiento, 2009; Cardona, 2011). Ao longo da minha formação consultei documentos que orientam as práticas dos Educadores de Infância, nomeadamente as OCEPE e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 24/2001 de 30 de agosto). Estes documentos permitiram-me encontrar o núcleo comum dos educadores de infância.

Silva et al. (2016) destacam a criança como um ser ativo que deve ser envolvido no seu processo de aprendizagem. No decorrer das PPS's, destacando a PPS em creche, tive a oportunidade de presenciar um contexto em que os profissionais baseavam a sua ação neste mesmo pressuposto e, dentro do possível, envolviam as crianças na planificação das atividades de acordo com os seus interesses. Em contexto de JI observei um contexto mais centrado no adulto em relação ao planeamento e avaliação. Porém todos os profissionais (educadoras cooperantes e AO) tinham a perspetiva de que a criança é um ser competente, criando oportunidades de escolha e atribuindo-lhes responsabilidades no dia-a-dia.

A observação de dois contextos diferentes reforça a ideia de que “a profissionalidade em educação é um composto de *ser* (qualidades pessoais dos educadores), *valores* (relativos ao sentido da educação e comportamento dos educadores) e de *competência* (relativa aos conhecimentos, capacidades e atitudes correspondentes)” (Monteiro, 2008, p.47), ou seja, apesar dos educadores terem ações

e ideais comuns, não deixam de ter autonomia na sua ação. Ao contactar com diferentes profissionais a minha formação torna-se/tornou-se mais enriquecedora.

Refletir sobre a prática é uma das necessidades do trabalho dos educadores de infância (Schon, 1995, citado por Melo & Sousa, (2017). Ao observar práticas com as quais me identifico e outras com as quais não me identifico tornou-se imprescindível refletir sobre as minhas práticas e avaliar a minha ação, pensar na minha intervenção diária e procurar novas estratégias para problemas ou situações que surgem no dia-a-dia sobre as quais ainda não sei lidar da forma mais correta.

Apesar de ser essencial refletir sobre as minhas ações, é também essencial estar consciente do ambiente educativo em que me insiro e realizar conversas informais com a equipa de sala, debater ideias e agir em contexto e não apenas de acordo com os meus ideais. O feedback e a experiência dos profissionais com que me cruzei ajudou-me a pensar em novas estratégias no sentido de melhorar a minha ação.

Uma prática de qualidade tem por base princípios éticos. Assim, como referido anteriormente, a minha prática segue os princípios éticos explícitos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011).

Enquanto futura educadora de infância tenho como principais preocupações a relação com as crianças e o seu bem-estar, reconhecendo que “ninguém conhece melhor o sistema de comunicação de uma criança... como aquela pessoa que estabeleceu com ela uma ligação intensa” (Portugal, 2000, p.96). Como referem Luís e Portugal (2016), todas estas atitudes por parte do educador deverão transmitir à criança uma sensação de segurança o que, conseqüentemente, a fará confortável o suficiente para que se sinta segura no meio envolvente, sendo promovido assim o seu ímpeto exploratório.

No decorrer das PPS's procurei ter uma atitude de respeito (Anexo S), compreensão e empatia (Portugal, 2012). Demonstrei interesse em compreender as crianças, fazendo com que se sentissem escutadas o que levou as crianças a criarem uma relação positiva comigo tendo-me como adulto de referência:

“Vamos vestir os casacos”, referi. As crianças entraram no corredor e dirigiram-se aos seus cabides para retirar os seus casacos. “S. podes ajudar-me?”, questionou Íris enquanto me entregava o seu casaco. “Claro... dá-me um braço”, referi enquanto ajudei Íris a vestir o seu casaco. Íris abraçou-me. Baixei-me e abracei-a. “Já estás pronta para ir brincar”, referi.

“Fofa, quero um beijo”, referiu Íris enquanto abriu os braços. Baixei-me, Íris deu-me um beijo na bochecha e eu dei-lhe um beijo na testa. (Excerto da nota de campo nº 40.2)

As famílias são parte da educação das crianças, cabendo ao educador promover momentos que façam com que as famílias/EE se envolvam, ajudando-as a criar competências e adquirir conhecimentos para as ajudar a desempenhar o seu papel, ao comunicar, respeitar, ouvir e ao dar poder às mesmas de tomarem decisões que afetam os seus educandos (Baum & Swick, 2008).

No decorrer de ambos os contextos educativos tive oportunidade de criar uma relação positiva com as famílias tendo como preocupação manter os EE ao corrente daquilo que estava a ser realizado por mim na sala. No Anexo T, encontram-se vários documentos informativos que criei para os EE. Os documentos relativos a autorizações foram entregues pessoalmente, conversando com os EE sobre os mesmos.

Considero que foi essencial participar nos momentos de acolhimento e de despedida, pois, nesses momentos foi-me possível criar uma relação mais próxima com os EE, falando sobre os acontecimentos do dia, recebendo recados ou apenas ouvindo situações que aconteceram com os seus Educandos:

"S., vai-se embora?", questionou a mãe de Rodrigo. "Sim, já está a acabar", respondi. "É que o Rodrigo, na quarta, disse que a S. não vinha na quinta porque ia para a escola dos crescidos, mas que vinha na sexta e era o último dia", referiu." Pois eu já lhes tinha dito para os preparar", referi. "Olhe obrigada pelo trabalho que fez com eles e o Rodrigo fala de si lá em casa", referiu a mãe. "Eu é que agradeço por ter autorizado que eu estivesse aqui com ele e por ter participado com o livro no projeto", referi. "Olhe! Desejo-lhe muito boa sorte e espero que corra tudo bem consigo", referiu a mãe. (Nota de campo 70.1).

Na construção do currículo, o educador deve procurar dar resposta às necessidades e particularidades de cada criança/grupo, de modo a conseguir proporcionar experiências significativas para o desenvolvimento global das crianças (Marchão & Fitas, 2014). Ainda que no decorrer da PPS não fosse possível gerir totalmente o currículo, pude desenvolver várias atividades e um projeto que me deram a

oportunidade de desenvolver capacidades associadas à gestão do ambiente educativo e gestão do currículo. Considero estas oportunidades bastante enriquecedoras, pois, “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p.12).

Como futura educadora, considero que o trabalho em equipa é essencial para o sucesso não só das atividades como também para um clima de comunicação aberta e de respeito. Por esse motivo, escolhi seguir as sugestões da equipa de sala, mesmo que estas, por vezes, não espelhassem as meus ideais. A realização do projeto permitiu-me tomar várias decisões o que proporcionou a oportunidade de explorar uma metodologia com a qual não estava familiarizada. O projeto foi significativo na medida em que também representou uma oportunidade para as crianças contactarem com uma metodologia de acesso ao conhecimento, tendo esta proporcionado a realização de atividades que não são frequentes no contexto.

Nesta construção é ainda necessário que o educador assuma uma atitude crítica e reflexiva tendo em conta a teoria sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, o contexto social, cultural e familiar em que a criança vive e os objetivos e conteúdos que se pretende promover (França & Sousa, 2014). De modo a que estes objetivos sejam desenvolvidos, é benéfico que o currículo decorra a partir da iniciativa da criança para que a aprendizagem ocorra pela ação da mesma.

Finalizo a minha formação inicial com a certeza de que ainda tenho muito para aprender com os profissionais de educação e crianças que irei encontrar enquanto docente de educação de infância. No decorrer das PPS's desenvolvi um espírito crítico sobre a minha própria ação. Este irá auxiliar a continuação do desenvolvimento da minha Identidade profissional para uma prática de qualidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Neste último capítulo irei realizar um balanço final sobre o processo de formação inicial e o meu crescimento enquanto futura educadora de Infância nos últimos 5 anos, destacando as PPS's que foram essenciais para que houvesse o cruzamento da teoria com a prática.

Destaco a importância que o trabalho em equipa e uma comunicação aberta tiveram durante ambas as PPS's. Foi-me possível criar uma relação de confiança não só com as equipas de sala como também com outros profissionais das organizações. A comunicação aberta com as equipas de sala permitiu a discussão de planeamentos, situações com as crianças e a partilha de dúvidas e incertezas às quais sempre obtive uma resposta de apoio e disponibilidade. As relações que criei deram-me o espaço necessário para ser autónoma, fazer escolhas, cometer erros, refletir e melhorar a minha ação. Esta experiência positiva das PPS's faz com que valorize a comunicação aberta e disponibilidade dos intervenientes, algo que continuarei em futuras práticas.

Foi através dos relatórios das PPS's que aprofundi os meus conhecimentos sobre a importância dos portfólios. Destaco o portfólio em creche pois permitiu a aquisição de um conhecimento essencial sobre o desenvolvimento das crianças pequenas com quem estava a intervir.

Ao vivenciar o modelo *High-Scope*, as suas linhas orientadoras e a sua "roda da aprendizagem" (Hohmann e Weikart, 1997), apropriei-me da ideia de que a criança aprende melhor fazendo, e que todas as interações dependem de uma relação positiva e de um ambiente positivo. Com o passar da PPS fui-me familiarizando com as técnicas e instrumentos de Organização que o modelo envolve, nomeadamente o Child Observation Record (COR) e os Key Developmental Indicators (KDIs).

A construção do portfólio da criança de JI não foi tão bem-sucedida. Isto fez com que refletisse sobre a importância do mesmo ser realizado com todas as crianças da sala, sendo este um importante instrumento de avaliação reflexiva. Posto isto, espero utilizar o portfólio como ferramenta de avaliação, valorizando as escolhas e a voz da criança contribuindo para a sua consciência enquanto aprendiz (Silva, et al., 2016).

As investigações realizadas auxiliaram-me na compreensão de que, um educador é também um investigador e que, através destas, é possível recolher dados e refletir sobre os mesmos de modo a melhorar a minha ação.

Anteriormente ao início da PPS em creche, a minha conceção era a de que as crianças eram bastante pequenas, apesar de teoricamente saber que estas já são providas de imensas capacidades. O tema da autonomia fez-me não só pensar na

autonomia em si mas também no processo complexo que é a educação e em como esta engloba inúmeros agentes e inúmeros fatores e que, todos eles, influenciam de algum modo as crianças.

A investigação em JI foi complexa e deu-me a conhecer novos materiais de investigação sociométrica. Esta investigação enfatizou a importância do bem-estar das crianças, de não haver ninguém excluído e do papel do educador enquanto mediador.

A presente PPS foi crucial para a compreensão das funções diárias de uma educadora de infância e todos os atores, tarefas e atitudes que englobam o dia-a-dia em JI.

Ao realizar uma retrospectiva sobre as minhas ações sinto que, mesmo tendo sido um desafio, consegui terminar a formação inicial com sucesso. A minha intenção foi e continuará a ser contribuir para que as crianças se sintam pessoas capazes, com poder de decisão e com uma voz que merece ser ouvida e, no decorrer do processo, aprender também com elas.

Em suma, espero ser capaz de continuar o trabalho realizado até agora e adquirir novas aprendizagens de modo a tornar-me uma profissional cada vez mais competente, com capacidade de proporcionar às crianças novas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <https://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azeres, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Bardin, L. (1976). *Análise de Conteúdo*. (Reto, L. A., & Pinheiro, A., Trad.). Portugal: Edições 70.
- Baum, A. & Swick, K. (2008). Dispositions towards families and family involvement: supporting pre-service teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35, 579-584.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*, 15-80. Portugal: Porto Editora.
- Brazelton, T., B. & Sparrow, J., D. (2003). *O Método Brazelton – A criança e a disciplina* (13.ª ed). (M. F. Morgado, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Caixeiro, M., C. (2014). *O impacto da Liderança do Diretor na(s) Cultura(s) Organizacional(ais) Escolar(es)*. Évora: Instituto de Investigação e Informação Avançada. Consultado em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11416>
- Cardona, M. J. (1992). Organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.
- Cardona, M., J. (2011, dezembro). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances sobre Educação*, 20(21), 141-159.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em <https://tinyurl.com/ycwbmx5h>

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Consultado em <http://bit.ly/2Buktay>
- Direção-Geral da Educação (2017). *Programa de Territórios Educativos e Intervenção Prioritária*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Ferreira, P. (2008). A utilização da metodologia de Investigação-Ação na intervenção social: Uma Reflexão teórica. *Intervenção Social*, 32/34, 215-236.
- França, A. & Sousa, J. (2014). Que avaliação na educação de infância?. *Interações*, 32, 40-53.
- Fitas, A. & Marchão, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portfólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 27-41.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, A. & Serrano., A., M. (2011). Interações sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e os seus pares sem necessidades educativas especiais: Estudo de caso. *Análise Psicológica*, 1(29), 67-82
- Goldstein, J. (2012, fevereiro). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industry of Europe.

- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Willey.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kuschner, D. (2012, 3 de dezembro). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, (3), 242-249.
- Luís, H. & Portugal, G. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, (21), 66-75.
- Matos, M. (2003, 11 de outubro). *Relação Escola – Família – Comunidade*. Setúbal: FERSAP.
- Melo, J. & Sousa, A. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Humanidades e Inovação*, 4(1), 117-128.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Alliance for Childhood: Estados Unidos da América.
- Monteiro, A., R. (2008). *Qualidade Profissional e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora. Coleção Panorama.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar: Educação e Trabalho Social*. 19, 106-113.

Northway, M. & Weld, L. (1976) *Testes Sociométricos*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família – As suas implicações no processo de ensino – aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior De Educação João de Deus. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche, perspetivas de formação teóricas e práticas. *Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, 1*, 85-106.

Portugal, G. (2011). No âmago educação em creche, o primado das relações e a importância dos espaços. *Mesa Redonda*. pp.47-60.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores: políticas e práticas* (pp. 133-152). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.

- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, M (2008). *Práticas de avaliação alternativa em educação de infância: Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagens sobre a utilização de portfólios em pré-escolar*. (pp. 18-21). Associação Profissional de Educação de Infância.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança* (pp. 140-171). Porto: Edições Afrontamento.
- Torremorell, M., C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vala A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção da aprendizagem. *Escola Moderna*, 6(3), 53-63.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalhar por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, L. (1988). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, 18, 1-8.

## Documentos Institucionais Consultados

Projeto Educativo do Agrupamento (2016)

Projeto Curricular de Grupo (2018)

## Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série A*.  
Ministério da Educação, Lisboa.