



“M.R. ESTÁS A GOSTAR DO TEU DIA?”
(F.P.): AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PARES
COMO FACILITADORAS DO PROCESSO DE
ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA AO JARDIM DE
INFÂNCIA

Liliana Tomé

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

2022

| | ' ' | | ' ' |

“M.R. ESTÁS A GOSTAR DO TEU DIA?”
(F.P.): AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE
PARES COMO FACILITADORAS DO PROCESSO
DE ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA AO JARDIM DE
INFÂNCIA

Liliana Tomé

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

Orientadora: Professora especialista Manuela Rosa

2022

| | ' | | ' |

Miniatura

Pois eu gosto de crianças!
Já fui criança também...
Não me lembro de o ter sido;
Mas só ver reproduzido
O que fui, sabe-me bem.

É como se de repente
A minha imagem mudasse
No cristal duma nascente,
E tudo o que sou voltasse
À pureza da semente.

Miguel Torga in *Diário VIII*

AGRADECIMENTOS

“Porque todas as pessoas crescidas já foram crianças (Há é poucas que se lembrem)”
Antoine de Saint-Exupéry in *O Príncipezinho*

E porque este não foi um caminho solitário, quero agradecer a todas as *peessoas crescidas* e às crianças que se cruzaram comigo neste percurso, que me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje e a profissional que serei *amanhã*. Mas em especial....

À minha **mãe** e ao meu **pai**, por terem tornado tudo isto possível, por terem sido os patrocinadores e os grandes impulsionadores desta viagem. E a toda a restante família: **tios, avós, bisavós, Ana e Filipe**.

Aos meus **irmãos** e aos meus **primos**, por nos últimos treze anos fomentarem a vontade de querer cuidar, educar e fazer parte da vida de uma criança.

Ao **Rafael**, por todo o amor, apoio e compreensão. Por ter acreditado que conseguia sem que eu mesma acreditasse. Por toda a confiança e coragem que me transmitiu.

À **Leonor**, agradeço-lhe por ser a amiga de todas as horas com quem partilhei os anseios e as alegrias que a licenciatura e este mestrado suscitaram. Por todo o apoio, entreajuda e amizade. Pelo “adeus que não te vou dizer”, levo-te comigo para a vida.

À **Joana** e à **Madalena** o meu profundo agradecimento pela excelente dinâmica de trabalho que desenvolvemos, pela partilha de experiências, generosidade e palavras de ânimo.

À **professora Manuela Rosa** pelas valiosas orientações para o desenvolvimento deste trabalho, pela disponibilidade e a generosidade na partilha dos seus saberes, que permitiram expandir os meus horizontes nesta área de conhecimento.

À **Educadora Joana**, por ser um exemplo enquanto profissional, por todos os ensinamentos, pelas suas palavras de coragem, por me fazer refletir constantemente sobre a minha ação. A si **Joana**, o meu sincero agradecimento e desejo que continue a fazer tão bem o seu trabalho, de forma tão humana e generosa. À Auxiliar **Rita**, que me recebeu tão bem e me deu confiança para agir.

Às **crianças** que me recordam constantemente dos valores basilares da vida e que me iluminaram este percurso formativo, levando-me a perceber que devemos ser agentes de mudança sempre abertos ao futuro, cujo caminho devemos desbravar em conjunto. As crianças inspiram-me a estar sempre pronta para dar o meu melhor na

atualização profissional, de modo a facultar instrumentos e oportunidades de crescimento, formando juntos uma sociedade mais feliz, inclusiva e equitativa.

Por último, agradeço à criança que me permitiram ser que moldou a *pessoa crescida* que sou hoje e que *amanhã* se tornará educadora de infância. Que perante tudo o que este mestrado exigiu nunca desistiu e ousou terminá-lo.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e tem o intuito de ilustrar e fundamentar reflexivamente o trabalho desenvolvido em contexto de jardim de infância (JI), que decorreu no período de 18 de outubro de 2021 a 25 de fevereiro de 2022.

O estudo aqui descrito surge na sequência das minhas observações e vivências durante a PPS II, num grupo de 22 crianças, das quais oito frequentavam pela primeira vez o JI.

Neste sentido e ao observar as interações entre crianças recém-chegadas (novatas) e as crianças que já frequentavam o JI (veteranas), surgiu a temática em estudo: *As relações sociais entre pares como facilitadoras do processo de adaptação da criança ao JI*, que visou perceber de que forma as relações sociais entre pares influenciam/facilitam o processo de adaptação da criança, aferir que estratégias da educadora cooperante contribuíram positivamente para a adaptação e compreender como o ambiente educativo pode ser promotor de relações sociais entre pares e conseqüente adaptação da criança ao JI.

O estudo assume uma natureza qualitativa e adota uma metodologia de estudo de caso. Para dar resposta à temática apresentada recorri a técnicas de recolha de dados como a observação participante, entrevista e inquérito por questionário.

Através da análise de conteúdo dos resultados obtidos, pude constatar que as crianças que apresentam relações satisfatórias com os seus pares evidenciam estar emocionalmente calmas e apropriam-se facilmente do ambiente educativo e do que este envolve. Para facilitar esse processo de inclusão, o/a educador/a deve estabelecer uma relação próxima e de confiança com a criança e uma parceria com as famílias, a fim de envolver as crianças veteranas e criar um ambiente educacional securizante. Assim pude concluir que o ambiente educativo promove, através da configuração de espaços, materiais e rotinas, relações sociais positivas entre pares que viabilizam a adaptação da criança ao JI.

Palavras-chave: Adaptação; Criança; Jardim de infância; Relações sociais entre pares

ABSTRACT

This report was developed within the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice II (SPP II) and aims to illustrate and present a reflexion regarding the work developed in the context of kindergarten (KIGA), which took place between 18 October 2021 and 25 February 2022.

This report includes my observations and experiences during SPP II, in a group of 22 children, eight of whom were attending KIGA for the first time.

In this sense, and when observing the interactions between newcomers (newbies) and children who were already attending KIGA (veterans), the theme under study emerged: Social relationships between peers as facilitators of the child's adaptation process to KIGA. That aimed to understand how social relationships between peers influence/facilitate the child's adaptation process; to assess which strategies of the cooperating educator contributed positively to adaptation; to understand how the educational environment can promote social relationships between peers and consequent adaptation of the child to the KIGA.

The study assumes a qualitative nature and adopts a case study methodology. To respond to the theme presented, I resorted to data collection techniques such as participant observation, interview, and questionnaire survey.

Through the content analysis of the results obtained, I could infer that children who have satisfactory relationships with their peers show emotional calmness and easily appropriate the educational environment and what it involves. To facilitate this inclusion process, the educator should establish a close and trusting relationship with the child and a partnership with the families, in order to involve veteran children and create a safe educational environment. I reached the conclusion that the educational environment promotes, through the configuration of spaces, materials and routines, positive social relationships between peers that enables the child's adaptation to KIGA.

Keywords: Adaptation; Child; Kindergarten; Social relationships between peers

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	4
2.1. Caracterização do meio envolvente.....	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
2.3. Caracterização da equipa educativa.....	7
2.4. Caracterização das famílias	10
2.5. Caracterização do grupo	12
2.6. Caracterização do ambiente educativo.....	15
3. Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância	23
3.1. Intenções para a ação pedagógica.....	24
3.1.1. Com as crianças.....	24
3.1.2. Com a equipa educativa	31
3.1.3. Com as famílias.....	32
4. Investigação em jardim de infância.....	35
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	36
4.2. <i>As relações sociais entre pares como facilitadoras do processo de adaptação da criança ao JI – revisão da literatura.....</i>	<i>37</i>
4.2.1. As relações sociais entre pares na infância	37
4.2.2. A adaptação da criança ao JI.....	39
4.2.3. O papel do/a educador/a de infância no processo de adaptação da criança ao JI e como promotor/mediador das relações sociais entre pares.....	43
4.3. Roteiro metodológico e ético	45
4.4. Apresentação e discussão dos dados	48
4.4.1. Apresentação dos dados	48
4.4.2. Discussão dos dados.....	69
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	74
6. Considerações Finais	78
Referências	81
Anexo. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Árvore categorial da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.....	48
Tabela 2. Fatores que, segundo as famílias, influenciaram/facilitaram o processo de adaptação.....	53
Tabela 3. <i>Feedback</i> recebido pelas famílias por parte do/a seu/sua educando/a	53
Tabela 4. Perspetiva das famílias sobre a relação que a educadora de infância estabeleceu com as mesmas durante este processo.....	55
Tabela 5. Árvore categorial das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças veteranas do grupo.....	57
Tabela 6. Árvore categorial das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças novatas do grupo	58
Tabela 7. Análise categorial das competências sociais evidenciadas pelas crianças veteranas do grupo face às novatas.	60
Tabela 8. Árvore categorial do apoio oferecido pelas crianças veteranas na apropriação do ambiente educativo e como este é promotor das relações sociais entre pares	62
Tabela 9. Árvore categorial dos comportamentos que evidenciam a adaptação, adaptado de Lopéz e Cantero (2004)	67

LISTA DE ABREVIATURAS

CF	Conferir
EAS	Escala de aptidões sociais
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>
PCEPE	<i>Plano Curricular da Educação Pré-Escolar</i>
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

|' '' | | ''

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), referente ao Mestrado em Educação Pré-escolar ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo como intuito ilustrar e fundamentar o trabalho desenvolvido no decorrer da UC.

A PPS II decorreu entre 18 de outubro de 2021 e 25 de fevereiro de 2022, em contexto de Jardim de Infância (JI), numa organização socioeducativa da rede privada, mais especificamente num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Desta prática pedagógica, emergiu uma investigação de estudo de caso, seguindo o método qualitativo, subordinado ao tema “As relações sociais entre pares como facilitadoras do processo de adaptação da criança ao JI”, com os seguintes objetivos: (i) perceber de que forma as relações sociais entre pares influenciam/facilitam o processo de adaptação da criança ao JI; (ii) aferir que estratégias da educadora contribuíram positivamente para o processo de adaptação da criança ao JI; (iii) compreender como o ambiente educativo pode ser promotor de relações sociais entre pares e conseqüente adaptação da criança ao JI.

Assim, este relatório encontra-se estruturado em seis capítulos, incluindo a presente introdução, que passo a discriminar.

No que respeita ao segundo capítulo, *caracterização de uma ação educativa contextualizada*, procedo à caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das famílias do grupo de crianças, do grupo e do ambiente educativo, em que decorreu a PPS II.

No terceiro capítulo, *análise reflexiva da intervenção em jardim de infância*, enuncio as intenções delineadas para a minha ação pedagógica e analiso reflexivamente a sua concretização.

No que concerne ao quarto capítulo, *investigação em jardim de infância*, começo por identificar e fundamentar a problemática a investigar. Farei em seguida um enquadramento teórico acerca da temática. Posteriormente, apresento o roteiro metodológico e ético que orientaram a minha investigação. Por último, apresento os dados resultantes da investigação e procedo à discussão destes com intuito de responder aos objetivos a que me proponho e formular conclusões.

O quinto capítulo, *construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto*, constitui-se como um capítulo reflexivo do meu percurso enquanto educadora estagiária em contexto de creche e em contexto de JI.

Por último, nas *considerações finais*, farei um balanço sobre a concretização da PPS II, bem como do presente relatório, apresentando ainda as limitações da investigação aqui apresentada.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA
AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA
| " " | | " "

As crianças, ao entrarem nos estabelecimentos de educação para a infância, “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Desta forma, para intervir e orientar a minha ação enquanto educadora de infância estagiária junto de um grupo de crianças, tornou-se essencial conhecer, caracterizar e refletir acerca do meio envolvente ao JI, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das famílias e do grupo, onde decorreu a PPS II.

Dito isto, no presente capítulo, pretendo contextualizar a minha ação, caracterizando e refletindo acerca dos aspetos acima referidos. Para uma caracterização aprofundada, recorri à observação participante e posterior registo, à entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.) e à consulta documental do *website* da organização socioeducativa, do *Plano Curricular da Educação Pré-Escolar* (PCEPE) do JI e do documento denominado *Linhas de Orientação Educativa* da organização socioeducativa.

2.1. Caracterização do meio envolvente

O meio é, de acordo com Roldão (2004), “por si mesmo, um factor de motivação ‘natural’ para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (pp. 22-23). Assim, observar e caracterizar o meio que envolve os estabelecimentos de educação para a infância permite que o/a educador/a de infância possa ter um conhecimento alargado que lhe permita proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas, incentivando um contacto com a sua comunidade e com o contexto que as enquadra.

A organização socioeducativa em que realizei a PPS II localiza-se no Parque das Nações, no concelho de Lisboa. Esta é uma zona urbana composta por diversos espaços verdes e com passeio à beira-rio. O referido local apresenta facilidade de acesso, está localizado perto de transportes rodoviários e ferroviários, junto de vias de comunicação terrestre, como estradas e autoestradas.

Nas mediações da organização socioeducativa, encontram-se um número significativo de edifícios habitacionais, espaços verdes de lazer, restauração, grandes superfícies comerciais e comércio local – como cafés, pastelarias, padarias e gelatarias – e estabelecimentos de educação para a infância e de ensino, sobretudo da rede privada.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

O contexto socioeducativo onde realizei a PPS II é de caráter particular com fins lucrativos. Apresenta como principal missão desenvolver a “personalidade única de cada aluno, segundo um ideal de formação integral e um harmonioso desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral e espiritual” (*website* da organização socioeducativa). Visa ajudar cada criança e jovem a adotar, progressivamente, a responsabilidade pela sua formação e implementar hábitos que “estimulem a criatividade e a adaptabilidade e permitam a aprendizagem ao longo da vida” (*Idem*).

Por conseguinte, o projeto educativo da organização socioeducativa assenta em quatro pilares: académico, pastoral, formação humana e atividades de complemento curricular – aquáticas, desportivas, gímnicas, artísticas e de estratégia e lógica – (*Ibidem*), transversais a todas as valências de educação e ensino. A oferta educativa do estabelecimento socioeducativo é vasta, pois este acolhe crianças e jovens, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

O lema que orienta a comunidade educativa prende-se na expressão “Ser a servir” e trata-se de uma prática recorrente no quotidiano do JI. É esta ajuda e atenção para com o outro que é possível observar na prática. É recorrente falar-se na ajuda ao outro e essa mensagem é transmitida às crianças¹, que, no seu quotidiano, implementam esses princípios².

A organização socioeducativa pretende formar cidadãos/ãs capazes de respeitar o próximo, contendo uma atitude de serviço em que os seus valores matriciais promovem a justiça e os cuidados especiais aos mais desfavorecidos, inspirando-se no exemplo de vida do seu patrono. Assumidamente cristão, o estabelecimento de educação e ensino rege-se pela pedagogia inaciana e mantém “laços sólidos com os colégios da Companhia de Jesus” (*Ibidem*).

¹ Como tive a oportunidade de registar em seguida: “No final [da representação acerca da vida do patrono], é referido que quem deu o nome ao colégio quis que os alunos que por ali passassem, desde o pré-escolar ao 12.º ano pudessem aprender alguma coisa com aquilo que o patrono viveu. Aprender a ajudar os amigos, a partilhar e a estar atento ao outro” (Excerto da nota de campo n.º 77 – segunda-feira, 15 de novembro de 2021).

² Consoante registei na seguinte nota de campo: “Observo a M.T., por iniciativa própria e sem que lhe seja solicitado por um adulto, a ajudar a B.M. a trocar de sapatos, ajuda a tira-lhe os ténis e a calçar-lhe as sapatilhas para a sessão de música e posterior sessão de educação física” (Excerto da nota de campo n.º 16 – quarta-feira, 20 de outubro de 2021).

Segundo o *website* da organização socioeducativa, a pedagogia inaciana “radica numa experiência de crescimento pessoal, espiritual e de serviço aos outros, vivida por Santo Inácio de Loyola (1491 – 1556)” (*Ibidem*). Esta “pressupõe uma educação humanista que radica numa espiritualidade” (PCEPE, s.d., p. 1).

Este modelo pedagógico alicerça-se em cinco elementos-chave, a saber: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação (*website* da organização socioeducativa).

Segundo Klein (2014), a pedagogia inaciana defende que a aprendizagem é centrada no educando, não no conteúdo, nem no educador. Neste sentido, a organização socioeducativa defende a participação ativa da criança e segue um *currículo emergente*, centrado na criança, nas suas necessidades e interesses, não existindo objetivos específicos para cada atividade ou projeto, mas sim “objetivos pedagógicos gerais, adequados às etapas de desenvolvimento e suficientemente flexíveis para que possam satisfazer as necessidades verificadas em contexto” (PCEPE, s.d. p. 2). Defende ainda que “os conteúdos programáticos devem ser estruturados em planos e projetos segundo a *Metodologia de Trabalho de Projeto* (MTP), negociados entre o educador e as crianças envolvidas” (*Idem*).

A nível estrutural, o estabelecimento socioeducativo apresenta um espaço imenso. Com edifícios direcionados para as diversas valências e espaços comuns a todas, como piscina, campo de futebol e de ténis, pavilhão multiusos, auditório, capela e refeitório. Em seguida, caracterizarei o espaço destinado à valência de pré-escolar.

Ao entrarmos no edifício desta valência, observamos um extenso corredor. Ao longo deste, situam-se dez salas de atividades, três casas de banho para crianças e uma para adultos. Neste espaço, destinado à educação pré-escolar, situa-se também um ginásio, uma sala de música, uma sala de apoio – onde se encontra a biblioteca e onde as crianças fazem o seu repouso – uma sala de arrumos, sala destinada a docentes e outra a auxiliares de ação educativa e ainda uma sala de direção. A nível exterior, existem diversos recreios desafiantes para as crianças, que irei descrever posteriormente, aquando da caracterização do ambiente educativo.

2.3. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa do contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II é composta pela diretora da valência da educação pré-escolar, dez educadoras de

infância, treze auxiliares de ação educativa e professores especializados na área da música e da educação física. É ainda composta por uma equipa técnica que reúne psicomotricistas, psicólogas e terapeutas. Todos os profissionais “trabalham em parceria para promoverem o bem-estar e o bom desenvolvimento de cada criança” e “estão disponíveis para apoiar todos os momentos do dia, conscientes de que a aprendizagem acontece em todos os momentos da rotina diária”³ (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.).

Semanalmente, a equipa pedagógica reúne-se para debaterem e refletirem “sobre a ação pedagógica desenvolvida” e tomar “decisões conjuntas sobre aspetos que dizem respeito ao trabalho educativo” (*Idem*).

A equipa de educadoras de infância forma grupos de trabalho entre si, existindo equipas responsáveis pelo plano pastoral, pela formação humana, pelos passeios, pela comunicação e pelo recreio.

Constato através das minhas observações, de conversas informais com a equipa educativa e entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante, que esta é uma equipa pedagógica que trabalha de facto em parceria e cooperativamente, em que todos os intervenientes se envolvem no quotidiano das crianças, o que promove, segundo a educadora cooperante, “a melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças” (*Ibidem*).

Os docentes, na valência de pré-escolar, trabalham em parceria e em colaboração, não só com esta valência, como também a um nível mais alargado de todo o contexto socioeducativo, visto que os docentes das mais variadas áreas de conhecimento e de várias valências de ensino, colaboram e cooperam em projetos realizados no pré-escolar⁴.

O trabalho em equipa torna-se fundamental no quotidiano de um estabelecimento de educação para a infância, o mesmo influencia “o funcionamento de

³ Como verifiquei através das minhas observações e apresento como exemplo na seguinte nota de campo: “Na chegada ao refeitório as crianças distribuem-se ao longo da mesa que lhes está atribuída. (...) Observo que os docentes de educação física e de música também estão no refeitório, interagem com as crianças e auxiliam-nas naquilo que é necessário” (Excerto da nota de campo n.º 119 – quarta-feira, 24 de novembro de 2021).

⁴ Como pude comprovar aquando da realização de um projeto, à luz da MTP, concretizado com um pequeno grupo de crianças (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 3.3.).

qualquer contexto, pois é formado por pessoas distintas, com características pessoais e profissionais que se articulam, complementam e dependem necessariamente umas das outras para atingir as finalidades a que se propõem” (Tavares, 2010, p. 51).

A equipa educativa de cada sala de atividades é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Cada sala de atividades faz parceria com outra sala, em que existe um contacto mais direto entre os dois grupos de crianças e respetivas equipas.

De um modo particular, a sala de atividades onde realizei a PPS II é formada por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, que exerce funções como auxiliar de ação educativa há 13 anos, dos quais sete foram nesta organização socioeducativa. Através da entrevista semiestruturada realizada à cooperante, tomei conhecimento que é licenciada em Educação de Infância (Pré-Bolonha) e apostou na sua formação contínua, com formações e oficinas no âmbito do Movimento da Escola Moderna, gestão de emoções e “formações de enriquecimento da prática, ao longo dos anos, em diversas áreas”. Exerce funções de educadora de infância na valência de JI na organização socioeducativa desde que terminou a sua formação académica, em 2011 (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.).

A sua prática pedagógica “pressupõe um ambiente respeitador dos ritmos, desenvolvimento e individualidade de cada criança, assim como uma perspetiva socioconstrutivista, que pretende que cada criança tenha um papel ativo no seu processo de aprendizagem” (*Idem*). Rege a sua ação através da Pedagogia Inaciana e desenvolve um *currículo emergente*, “contextualizado e reajustado às necessidades e interesses do grupo e das crianças” (*Ibidem*). Para agir em função do *currículo emergente*, recorre à MTP – “uma metodologia que valoriza as diferentes formas de expressão, a criatividade e as múltiplas inteligências, com o intuito de formar as crianças de forma integral” – e momentos de conselho cooperativo – “promovendo momentos de valorização dos processos de desenvolvimento, maturação e aprendizagens individuais e coletivas” (*Ibidem*).

Na sala de atividades, a cooperante mantém um trabalho de parceria e de cooperação com a auxiliar de ação educativa, que se reflete no quotidiano do grupo. Segundo a educadora cooperante, em conjunto, refletem acerca de cada criança, partilham observações e delineiam estratégias para ação (*Ibidem*).

A partilha e a cooperação entre todos os agentes torna-se essencial num contexto educativo, para que desta forma se atinjam mais facilmente os resultados

pretendidos e que se responda de forma adequada às necessidades e interesses de cada criança e do grupo.

2.4. Caracterização das famílias

A caracterização das famílias das crianças torna-se fundamental para que o/a educador/a possa conhecer os contextos dos quais provêm as crianças. Esta análise é essencial para compreender as suas ações, visto que o meio familiar influencia diretamente a criança e é “naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares” (Ferreira, 2004, p. 66) que se refletem nas relações sociais que estabelecem com outras crianças.

Foi neste sentido que caracterizei as famílias das crianças da sala de atividades onde realizei a PPS II (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 2.4.) e a relação que o JI estabelece com as mesmas. Os dados recolhidos provêm de conversas informais com a educadora cooperante, da entrevista semiestruturada (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.) realizada à mesma e das fichas individuais de cada criança.

As famílias das crianças apresentam um nível socioeconómico médio-alto e estão empregadas nas mais variadas áreas, entre as quais: da saúde e saúde veterinária, da justiça, da economia, da gestão, da educação, *marketing*, engenharia e empresarial. Importa ainda referir que as habilitações das famílias variam entre a licenciatura e o mestrado, apenas uma família (mãe e pai) e um pai têm apenas o 12.º ano de escolaridade (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 2.4.).

É essencial que os/as educadores/as de infância estabeleçam uma relação de parceria com as famílias, permitindo um melhor conhecimento de cada criança,

dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 11).

Para compreender a relação que se estabelece entre estes dois agentes educativos nesta sala de JI, abordei este tema na entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.). Segundo a

mesma, a relação que estabelece com as famílias “centra-se na criança, e esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas de informação informais, orais e escritas, e em momentos planeados (reuniões)” (*Idem*). As trocas de informações escritas realizam-se através da plataforma *teams*, onde se partilha o quotidiano do grupo. No decorrer do ano letivo sucedem-se várias reuniões, que, segundo a educadora cooperante, “são ocasiões muito importantes para conhecer as necessidades e expectativas educativas dos pais, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (*Ibidem*). Ao longo do ano, para além de reuniões gerais com todas as famílias, são realizadas reuniões individuais, no primeiro período, para refletirem em conjunto acerca da adaptação ou regresso ao JI e, posteriormente, mediante necessidade por parte da família ou do JI (*Ibidem*).

Conforme Mata e Pedro (2021), a participação das famílias permite que estas compreendam o papel do/a educador/a, criem uma ligação e partilhem ideias, proporcionando uma maior proximidade aos/às educandos/as, uma consciência mais aprofundada das suas aprendizagens, bem como uma maior ligação com o contexto e facilidade na continuidade das aprendizagens efetuadas.

Neste seguimento, a educadora de infância defende que as famílias “podem, devem e são sempre convidadas a enriquecer o grupo com visitas à sala e participações em projetos ou outras atividades”. Mesmo quando tal não é possível, a cooperante afirma que, em conjunto com as famílias, encontram soluções para ser garantida a sua participação e para que todas as crianças tenham a “oportunidade de ver representadas as suas famílias” (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.).

Para finalizar, durante a PPS II, por diversas vezes foi-me possível observar o contacto direto das famílias com o JI, sobretudo no envolvimento em projetos, como destaque na seguinte nota de campo:

“No âmbito do projeto dos cães a educadora de infância convidou a mãe da M.R.C. – médica veterinária – para hoje vir à sala de atividades responder às questões colocadas pelas crianças acerca dos cães.

A mãe da M.R.C. entra na sala de atividades acompanhada pelo seu cão. A M.R.C. corre para a mãe para a abraçar e as restantes crianças tentam aproximar-se do cão para lhe dar festas.

Com as crianças sentadas, a mãe da M.R.C. projeta, na parede, uma apresentação *PowerPoint*, que realizou previamente, com imagens e tópicos para dar resposta às questões colocadas para o projeto.”

(Nota de campo n.º 226 – terça-feira, 15 de fevereiro de 2022).

2.5. Caracterização do grupo

A caracterização do grupo de crianças e de cada criança na sua individualidade permite ao/à educador/a conhecer e identificar os seus interesses, as suas potencialidades e as suas necessidades, permitindo, assim, um melhor planeamento da sua ação pedagógica. Com este intuito, realizei a presente caracterização, com base nas minhas observações, nas fichas individuais de cada criança e nas conversas informais com a educadora cooperante.

O grupo de crianças é constituído por vinte e duas crianças de nacionalidade portuguesa, das quais catorze são do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 2.5.).

Das vinte e duas crianças, oito ingressaram este ano letivo, pela primeira vez, na organização socioeducativa – das quais seis transitam de um contexto de creche (B.M., C., M.H., F.S., L.D. e S.P.), uma de outro JI (M.R.) e uma criança frequente pela primeira vez um estabelecimento de educação para a infância (J.) – estando algumas ainda em fase de adaptação e apropriação do ambiente educativo. Das restantes catorze crianças, oito frequentam pela segunda vez o JI, cinco frequentam-no pela terceira vez e uma criança frequenta-o pelo quarto ano letivo consecutivo (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 2.5.).

Ao caracterizar os interesses do grupo de crianças, considero que revelam interesse ao nível do conhecimento do mundo, interessando-se por livros de histórias – gostam de ouvir ler ou de os interpretar sozinhas. Demonstram ter gosto em explorar o espaço exterior, trepar e baloiçar nas árvores e brincar com a terra. A isto acrescento os interesses pela expressão plástica, pelo que envolva desenhar, pintar, colar e recortar.

Caracterizo-o como um grupo curioso, interessado e participativo. Este é um grupo que já está familiarizado com a MTP, pois as crianças sugerem por diversas vezes a realização de projetos, cuja temática surge a partir de algo ou curiosidade que uma

criança trouxera ou sobre um assunto que quisera aprofundar, como descrevo na seguinte nota de campo:

“Antes da reunião da manhã a M.T. escreveu no *‘quero mostrar, contar ou escrever...’* o seu nome, quando o R.R. chamou o seu nome disse: ‘Eu queria fazer um projeto’.

A educadora questionou a criança sobre o que queria fazer.

M.T.: ‘Querida fazer sobre os caracóis.’

Educadora-Cooperante: ‘O que é que querias saber sobre os caracóis?’

M.T.: ‘Eu queria saber como os caracóis saem’

Educadora-Cooperante: ‘saem do quê?’

M.T.: ‘Da carapaça.’”

(Excerto da nota de campo n.º 122 – sexta-feira, 26 de novembro de 2021)

Ao caracterizar as relações e as interações que o grupo de crianças estabelece entre si, constato que é um grupo que se preocupa com o outro e cuida do outro. Estas competências são inerentes à Pedagogia Inaciana, seguida pela educadora cooperante e pela organização socioeducativa, como já mencionei no subcapítulo referente à *caracterização do contexto socioeducativo*. Deste cuidado para com o outro, advém a afetividade que demonstram frequentemente, como evidencio em seguida:

“O F.S. está de mão dada com a B.M. e dá-lhe espontaneamente um abraço e esta retribui.”

(Excerto nota de campo n.º 97 - sexta-feira, 19 de novembro de 2021).

Para além da afetividade demonstrada, também evidenciam capacidades de entajuda para com os seus pares, por iniciativa própria ou quando solicitados por um adulto, como pude registar na nota de campo que se segue:

“A L.D. está a andar de bicicleta no recreio, reparo que está a ter dificuldades em pedalar.

B.M.: ‘L.D. eu ajudo!’ – diz a B.M. enquanto empurra a L.D. na bicicleta.”

(Nota de campo n.º 199 – terça-feira, 1 de fevereiro de 2022)

O exemplo apresentado é apenas um registo desses momentos de entajuda que pude observar. A ajuda e o apoio para com o outro são também evidentes na interação entre as crianças que já frequentam a sala de JI para com as crianças que

ingressaram este ano letivo. As primeiras apoiam as novas na apropriação do ambiente educativo e o que este envolve, como espaços, materiais, rotinas e interações entre os diferentes intervenientes.

O grupo, na sua generalidade, revela sentido de autonomia na resolução de tarefas diárias, como ir à casa de banho, lavar as mãos e comer, sendo que os mais novos, em termos etários, necessitam de alguma atenção por parte do adulto.

Contudo, apesar de demonstrarem autonomia, também demonstram dependência e necessidade da intervenção de um adulto para se vestirem ou para arrumarem o seu tabuleiro usado na refeição, como evidencio em seguida:

“Ao terminar de comer a M.C. olhou-me e disse para eu lhe arrumar o tabuleiro.

Educadora-Estagiária: ‘Vai arrumar M.C.’ – digo, mas a M.C. abana a cabeça.

Educadora-Estagiária: ‘Leva o tabuleiro primeiro e depois vens buscar o prato pode ser’

Ao dizer isto a M.C. levanta-se do seu lugar, arruma a cadeira e vai arrumar o seu tabuleiro.”

(Nota de campo n.º 224 – terça-feira, 15 de fevereiro de 2022)

Para além do que foi referido, recorrem frequentemente à figura do adulto para a resolução do seu conflito, como pude registar nas seguintes notas de campo:

“L.M.: ‘Liliana a M.G. não deixa ver o desenho dela!’”

(Nota de campo n.º 29 – segunda-feira, 25 de outubro de 2021)

“A M.T. vem ter comigo para me dizer que a A. lhe chamara ‘burra’.

Disse-lhe para chamar a A. A M.T. veio ter comigo com a A. e digo para se sentarem a conversar.

Fiquei a observar a M.T. e a A. a conversarem. No fim a A. disse: ‘Vamos brincar’ e deram um abraço.”

(Nota de campo n.º 33 – terça-feira, 26 de outubro de 2021)

Para terminar, ao caracterizar as crianças, pude observar que algumas revelam dificuldades ao nível da linguagem, sendo acompanhadas por terapeutas da fala na organização socioeducativa ou por terapeutas exteriores. Referi, anteriormente, que as crianças são muito participativas e comunicativas, mas reconheço que não é geral, em situações de comunicação em grande grupo e quando algo lhes é questionado

diretamente, certas crianças tendem em não responder ou responder *timidamente* – a falar num tom baixo, com as mãos nos bolsos ou com a cabeça baixa. Já em pequeno grupo, situações de brincadeira ou de forma espontânea, sem que lhes seja dirigida nenhuma questão, essas crianças, comunicam com facilidade.

2.6. Caracterização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo constitui o suporte de desenvolvimento curricular de um/a educador/a de infância. Forneiro (1998) considera o ambiente como “uma estrutura com quatro dimensões claramente definidas, mas inter-relacionadas entre si” (p. 235), estas são: a dimensão física e a dimensão funcional – espaços e materiais –, a dimensão temporal e a dimensão relacional.

Para que o/a educador/a possa proporcionar um ambiente de aprendizagem coerente com os seus princípios e intenções que delinea para a sua ação, deve ser um “observador reflexivo, disposto a analisar e avaliar em todos os momentos se a disposição do ambiente responde de maneira eficaz às intenções educativas” (p. 267) que o impulsionava (Forneiro, 1998). Assim, é essencial que o/a educador/a planeie intencionalmente esta organização, reflita e avalie, de forma sistemática, acerca das oportunidades que o ambiente pode oferecer às crianças, de modo que lhes proporcione segurança, bem-estar e oportunidades de se desenvolverem e aprenderem.

Desta forma, enquanto estagiária de um contexto de JI, considerei fundamental caracterizar o ambiente educativo da sala de atividades, para conhecer e compreender as intenções da educadora cooperante em relação à organização dos espaços e materiais, das rotinas e das relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo e poder dar-lhes continuidade, como também compreender o modo como as crianças se apropriam dos espaços e das rotinas.

O modo como o espaço é organizado “e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (Horn, 2004, p. 15). O/a educador/a deve assim organizá-lo intencionalmente, respondendo às necessidades do grupo e de cada criança na sua individualidade.

Foi neste seguimento que procurei conhecer as intenções da educadora de infância para a organização do espaço da sala de atividades. A cooperante revela que este é

organizado com o objetivo de promover oportunidades de aprendizagem significativas e variadas, tendo por base todas as áreas de conteúdo, das orientações curriculares para a educação de infância. O objetivo é proporcionar sempre um contexto relevante para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social de cada criança. (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.).

A organização do espaço é decidida em conjunto com o grupo de crianças, estas que se envolvem diretamente no seu processo de aprendizagem, para compreenderem as potencialidades do espaço e para se sentirem parte integrante e envolvidas “nesta decisão, promovendo assim aprendizagens muito mais significativas, variadas e completas” (*Idem*).

No que diz respeito à organização temporal, esta deve ser também planeada intencionalmente e estruturada para que proporcione segurança às crianças, que “adquirem mais independência, pois distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então nortear seus próprios comportamentos” (Rodrigues & Garms, 2007, p. 127). Na organização da rotina diária, a cooperante afirma organizá-la em função das necessidades das crianças e defende o ideal de uma rotina estruturada e flexível “em que os diferentes momentos façam sentido para as crianças e que respeitem os seus tempos para explorarem, brincarem, experimentarem, modificarem e aperfeiçoarem” (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.).

Considerando o espaço e o tempo como dimensões interligadas e indissociáveis (Silva, et al., 2016), caracterizarei em seguida, de forma integrada, o espaço em função do tempo e das interações que nele ocorrem.

Todas as manhãs ao chegarem ao JI, as crianças dirigem-se para junto da sala de atividades onde deixam os seus pertences na zona de cabides e são acolhidas, na sala de atividades ou no recreio, pela auxiliar de ação educativa da equipa de sala ou da equipa educativa da sala parceira.

Ao entrar na sala de atividades, pode observar-se um espaço amplo, dividido por áreas que permitem a livre exploração por parte das crianças, com estantes com diversos materiais – brinquedos e materiais pedagógicos – e as paredes revestidas por materiais da vivência de sala – materiais executados pelas crianças, materiais utilizados

em propostas pedagógicas e *instrumentos de pilotagem*⁵. Como a cooperante descreve na sua entrevista, “os materiais estão ao alcance das crianças facilitando a sua utilização segura e promovendo a autonomia, iniciativa e proatividade” (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.).

Pelas 9h a educadora de infância chega à sala de atividades e é recebida de forma afetiva e calorosa pelas crianças, como evidencio em seguida:

“A educadora cooperante chega à sala de atividades e as crianças correm para a abraçar.

‘J. [educadora cooperante]!’ – gritam algumas crianças enquanto correm para esta.

Educadora-cooperante: ‘Bom dia!’ – diz ao abraçar as crianças.”

(Nota de campo n.º 214 – sexta-feira, 11 de fevereiro de 2022)

Neste momento de acolhimento, as crianças marcam a sua presença no *mapa de presenças*; concretizam, a pares, as tarefas pelas quais são responsáveis que constam no *mapa de tarefas* – responsáveis de sala, responsáveis por dar de comida ao peixe, por cuidar das plantas, por marcar o tempo e por marcar o calendário – e, se assim o pretenderem, inscrevem o seu nome no instrumento de pilotagem “*quero mostrar, contar ou escrever...*”, se pretenderem partilhar algo com o grande grupo na reunião da manhã. Este constitui um momento da rotina promotor de interações entre as crianças, de cooperação e de entreajuda⁶.

Posteriormente, o grupo reúne-se em redor da mesa central da sala de atividades para a reunião da manhã e iniciam a mesma com a canção do “bom dia”. Findada a canção os responsáveis leem os nomes que constam no mapa “*quero mostrar, contar ou escrever...*” e dão oportunidade a essas mesmas crianças para comunicarem. Em seguida, em grande grupo, elabora-se o *plano do dia*, tendo em consideração a *agenda semanal* – planeada na reunião de conselho – e as necessidades atuais das crianças.

⁵ Para além dos *instrumentos de pilotagem* descritos no presente subcapítulo, constituem também o ambiente educativo o *mapa de aniversários* e a *lista de projetos*.

⁶ A seguinte nota de campo descreve um dos momentos de interação neste momento da rotina: “A L.M. e o M.P. são os responsáveis por cuidar das plantas esta semana.

A L.M. entrega o regador ao M.P. e diz: ‘M.P. hoje és tu.’

O M.P. vai regando as plantas.

L.M.: ‘Já está bom M.P.! Não pode ser muito!’ – dizia enquanto o M.P. regava.”

(Nota de campo n.º 93 – sexta-feira, 19 de novembro de 2022).

Terminada a reunião da manhã, as crianças fazem a sua higiene e dirigem-se para a zona de cabides onde fazem o reforço da manhã. Posto isto, ao regressarem, à sala de atividades, as crianças realizam em pequeno ou grande grupo as propostas pedagógicas planeadas na reunião da manhã e/ou exploram o espaço de sala livremente.

O espaço encontra-se dividido em sete áreas distintas, a saber: a *área do computador*; a *área da biblioteca*; a *área dos jogos de construção e garagem*; a *área da matemática e das ciências*; a *área do faz de conta*; a *área da plástica* e a *área da escrita* (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 2.6.)

A *área do computador* encontra-se à entrada, do lado esquerdo, com um computador, para as crianças usufruírem, com o auxílio de um adulto, sobretudo na concretização de projetos. Imediatamente a seguir encontra-se a *área da biblioteca*, com um tapete, almofadas e uma estante com livros, alcançável a todas as crianças, onde são lidas histórias em grande grupo, jogos e as crianças ao escolherem esta área em momentos de exploração livre do espaço, procuram para ver os livros e interpretá-los⁷.

A estante de livros é a fronteira para a *área dos jogos de construção e garagem*, que dispõe de diversos brinquedos – entre os quais animais e meios de transporte – e jogos de construção – como *lego* e blocos de madeira. Ao brincarem nesta área, através das minhas observações, constato que procuram sobretudo os jogos de construção, em que realizam construções individuais ou em pequenos grupos⁸.

A parede que está paralela à entrada da sala de atividades é revestida por janelas de vidro e por tijolo de vidro, permitindo a incidência de luz natural na sala durante o dia e apresenta ainda uma porta que dá acesso ao espaço exterior de recreio. É nessa parede que se encontra a *área da matemática e das ciências*, composta por materiais pedagógicos, ao alcance das crianças correspondentes à área de conteúdo

⁷ Como descrevo na seguinte nota de campo: “Observo a M.G. que se encontra sentada na *área da biblioteca* com o livro *O Nabo Gigante* ao seu colo.

M.G.: ‘tinham quatro galinhas, três gatos pretos, dois porcos e uma grande vaca castanha’ – diz a M.G. enquanto vê uma das páginas do livro e aponta para o que está escrito e para aquilo que observa.”

(Excerto da nota de campo n.º 146 – segunda-feira, 13 de dezembro de 2021)

⁸ Como demonstro, a título de exemplo, em seguida: “Observo o M.R. a brincar com legos na *área dos jogos de construção e garagem*, a criança brinca sozinha, mesmo estando ao lado do R.R. e do F.P.

F.P.: ‘M.R. queres fazer este robô comigo?’

O M.R. confirma que quer fazer o robô e junta-se ao F.P. para a sua construção.”

(Nota de campo n.º 177 – quarta-feira, 12 de janeiro de 2022).

do conhecimento do mundo – como lupas, elementos da natureza, globo terrestre, experiências e materiais para a concretização das mesmas – e ao domínio da matemática – *puzzles* e jogos matemáticos. Através das minhas observações, ao apropriarem-se desta área da sala de atividades, as crianças gostam de experimentar jogos matemáticos⁹, procurar experiências novas que possam realizar no futuro e observar à lupa diversos elementos da natureza¹⁰.

Separada da *área da matemática e das ciências* por uma estante, figura a *área do faz de conta*, recheada de brinquedos que nos remetem para o jogo dramático e simbólico e disfarces – a maioria, levados para o JI pelas crianças da sala de atividades. Através de observações, noto que esta é uma área de eleição para as crianças, onde trocam de roupa e brincam ao *faz de conta* representando interpretativamente a realidade que as rodeia¹¹.

No limiar da *área do faz de conta*, consta a *área da plástica*. Com diversos materiais de pintura, desenho e materiais reutilizáveis para a livre exploração das crianças e para propostas pedagógicas dirigidas pela equipa educativa. Ao apropriarem-se das áreas da sala, esta também é uma área de eleição, onde as crianças pintam, desenham e criam produções plásticas¹².

Ladeando a *área da plástica*, observamos uma extensa bancada com arrumação e um lavatório, que se estende até ao limite da parede, onde se encontra uma porta de acesso à sala de arrumes. É sob esta bancada que se encontra o aquário com um peixe.

⁹ Como é exemplo os jogos de enfiamentos que proporcionam momentos de interação, conforme destaco em seguida: “A A. e a T. retiram do armário um jogo de enfiamentos. Começam a colocar as peças nos cordões, formando padrões de cores e fazem colares com isso.

Vendo isto, rapidamente outras crianças juntaram-se, primeiro a L.D., depois a M.R.C., a M.T. e a L.M.

Observo a A. a ajudar a L.D., que não consegue colocar uma peça sem que saia pela outra ponta. A A., para a ajudar, agarra numa ponta do cordão enquanto a L.D. coloca as peças.”

(Excerto da nota de campo n.º 148 – terça-feira, 14 de dezembro de 2021).

¹⁰ Como evidencio na seguinte nota de campo: “Observo o J. na *área da matemática e das ciências*. Observei a criança sozinha com uma lupa a ver conchas, estrelas-do-mar e búzios.

J.: ‘Uma concha grande!’”

(Nota de campo n.º 14 – terça-feira, 19 de outubro de 2021).

¹¹ Na nota de campo seguinte evidencio um dos momentos em que as crianças, neste caso a M.H. e a S.B., se apropriam deste espaço: “No *faz de conta*, a M.H. e a S.B. brincam entre si, vestem e despem os fatos disponibilizados no espaço.

S.B.: ‘M.H., eu sou a mãe e tu és a filha’”

(Excerto da nota de campo n.º 148 – terça-feira, 14 de dezembro de 2021).

¹² A apropriação desta área da sala, proporciona momentos de interação entre pares, como evidencio em seguida: “A D. encontra-se numa mesa da sala de atividades a desenhar junto da M.C., a D. desenha corações numa folha e a M.C. tenta fazer igual com a ajuda da D.”

(Excerto da nota de campo n.º 148 – terça-feira, 14 de dezembro de 2021).

No seguimento da porta que dá acesso à sala de arrumos e junto à porta de entrada consta a *área da escrita*, com materiais de escrita como lápis de carvão, afias, folhas e jogos de linguagem.

Após este período de livre exploração e apropriação do espaço e/ou concretização das propostas pedagógicas, as crianças começam a arrumar a sala e fazem a sua higiene para seguirem, posteriormente, para o refeitório, onde almoçam. Neste momento de transição, o grupo canta canções até à chegada ao refeitório¹³. Chegadas ao local, as crianças sentam-se na mesa predestinada à sala de atividades deste grupo de crianças.

Terminadas de almoçar, ao meio-dia, as crianças regressam à sala de atividades, fazem a sua higiene e as crianças que dormem a sesta preparam-se para a mesma. Posto isto, as restantes vão para o recreio, onde permanecem com o grupo da sala par, sobre a supervisão das auxiliares de ação educativa das respetivas salas.

O espaço do recreio é extenso e, devido à atual situação pandémica, encontra-se dividido em cinco espaços distintos, rotativos entre as cinco parcerias de equipas educativas existentes no JI. Este é um espaço desafiante que permite a interação entre as crianças do grupo e entre as crianças do grupo e as crianças da sala par. O espaço destinado ao grupo no primeiro dia da semana designa-se *recreio das pedras*, estando coberto por um toldo com diversos materiais desafiantes, para as crianças treparem e baloiçarem, bem como um barco e uma casa em madeira. É atribuído, a este par, no dia seguinte o *recreio da parede de música*, constituindo um espaço grande, composto por um castelo, pneus, caixas de cartão e um espaço com terra que permite o contacto com a natureza. O grupo ocupa o *recreio da pista* à quarta-feira, consiste em jogos desenhados no chão, pneus para brincarem e bicicletas. Em seguida, o *recreio do campo*, que contém balizas e jogos no chão, permite a livre exploração e interpretação das crianças. No último dia da semana, está atribuído ao grupo o *recreio da horta*, onde existe uma pequena horta, onde as crianças brincam e exploram a terra¹⁴ e os arbustos.

¹³ Conforme destaque em seguida: “Sigo com o grupo para o refeitório e questiono: ‘Qual é a música que querem cantar hoje?’

L.M.: ‘Três reis!’

E começo a cantar com as crianças essa mesma música até ao refeitório.”

(Excerto da nota de campo n.º 142 – sexta-feira, 10 de dezembro de 2021).

¹⁴ Como realço em seguida: “Observo a T. a fazer bolos com a terra, com formas de *lego* que existem no recreio.

A L.M. e a M.R.C. colocam terra num recipiente e começam a mexer como se tivessem a fazer um bolo”

(Nota de campo n.º 152 – sexta-feira, 17 de dezembro de 2021).

Vindas do espaço exterior, as crianças realizam a sua higiene e com a educadora regressam à sala de atividades, onde concretizam o que estava proposto no *plano do dia*.

Pelas 15h15, as crianças arrumam a sala e preparam-se para a reunião do final da tarde, em que fazem um balanço do que sucedeu, avaliam o *plano do dia*¹⁵ e, se houver crianças inscritas no *mapa das comunicações*, estas comunicam com o grupo algo que concretizaram durante o dia em momentos de exploração livre ou em propostas dirigidas, que queiram sugerir ao grupo também realizar¹⁶. Posteriormente, as crianças realizam a sua higiene e lancham. Terminadas de lanchar, pelas 16h, dá-se por terminado o tempo letivo. As famílias começam a ir buscar as crianças, algumas permanecem para as atividades de complemento curricular e outras para o prolongamento, até às 19h.

Complementar ao dia *tipo* descrito, prevalece à quarta-feira de manhã e à sexta-feira à tarde sessões de música e de educação física com professores especializados. A par disso, à sexta-feira de manhã, existe um tempo de *conselho cooperativo semanal*, onde revêm em conjunto o *diário* – escrito no decorrer da semana pelas crianças, que inscrevem o seu nome, na parcela *não gostei, gostei, ou o que queremos fazer* para ser partilhado e discutido em grande grupo e mediado pelos responsáveis de sala –, elabora-se a *agenda semanal*, as crianças avaliam o seu desempenho nas tarefas pelas quais foram responsáveis e elabora-se um novo *mapa de tarefas* com novos responsáveis.

¹⁵ A avaliação do *plano do dia* procede-se como exemplifico em seguida: “Educadora-Estagiária: ‘Como correu hoje o dia?’

Algumas crianças respondem ‘bem’

Auxílio o R.R. e a S.B. a verem o que planeámos

Educadora-Estagiária: ‘comunicação do projeto dos pássaros’ – digo baixo para o R.R.

R.R.: ‘Comunicámos o projeto dos pássaros?’

‘Não’ – dizem em coro as crianças.

F.P.: ‘Falta perguntar qual é a cor?’

R.R.: ‘Qual é a cor?’

‘Vermelho’ – dizem as crianças.

O R.R. assinala com um círculo vermelho a comunicação do projeto dos pássaros, pois não foi concretizada.”

(Excerto nota de campo n.º 118 – terça-feira, 23 de novembro de 2021).

¹⁶ A exemplo de uma comunicação e o seu intuito: “A M.G. mostrou uma colagem que fez, num momento de exploração livre, com diversos materiais, como cápsulas de café, rolhas, entre outros, que formavam uma flor. Sugeriu assim, que o grupo fizesse uma colagem com diversos materiais reciclados que originassem uma determinada forma.”

(Excerto nota de campo n.º 83 – terça-feira, 16 de novembro de 2021).

Para terminar, deve referir-se que a organização temporal e espacial é flexível e é reestruturada e repensada consoante as necessidades das crianças. Considero que o modo como está organizado o ambiente educativo promove segurança e bem-estar ao grupo de crianças e proporciona momentos de partilha e interação entre todos os intervenientes do processo educativo, não só entre as crianças da sala de atividades, como com as crianças da sala de atividades parceira, como também entre a equipa educativa do JI, entre equipa educativa da sala de atividades e entre a equipa educativa e as famílias, como tenho descrito nos subcapítulos anteriores.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA
| ' ' | | ' ' |

A partir da caracterização apresentada no capítulo anterior, *caracterização de uma ação educativa contextualizada*, pude reunir informação acerca do contexto onde decorreu a PPS II e, através dessa informação, delinear, no presente capítulo, as intenções que orientaram a minha ação. No presente capítulo dedico-me a apresentar a minha intencionalidade educativa em relação às crianças, à equipa educativa e famílias, analisando reflexivamente a concretização dessas intenções.

3.1. Intenções para a ação pedagógica

A intencionalidade educativa caracteriza a intervenção do/a educador/a, ou seja, responde à questão “para que vou fazer isto?” e o “que pretendo alcançar?”, atribuindo, desta forma, sentido à ação (Silva et al., 2016). Ao ser delineada uma intenção, é importante que se perspetive, planifique, execute, avalie e aprecie a ação (Luís, 2014). Para isso é fundamental que exista um processo contínuo de observação, planeamento, ação e reflexão, para que se proceda, não só à recolha de informação e à definição de objetivos que sustentem a tomada de decisão, como também à avaliação e tomada de decisões que melhor respondem à necessidade e diversidade das crianças (Portugal, 2017).

Neste sentido, o significado que atribuo à minha ação é o que sustentará a minha intervenção enquanto estagiária e futura educadora de infância. As intenções foram delineadas através da caracterização apresentada anteriormente, seguindo as intenções já previamente delineadas pela educadora cooperante e com base nos fundamentos e princípios da pedagogia da infância, apresentados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), por Silva et al. (2016).

Assim, planeei a minha ação e defini as minhas intenções considerando os diferentes agentes do processo educativo da criança: as crianças; a equipa educativa; e as famílias. Em seguida, apresentá-la-eis e analisarei reflexivamente a minha intervenção.

3.1.1. Com as crianças

Ao observar o grupo de crianças e caracterizá-las, compreendi quais os seus interesses, potencialidades e necessidades. Esta caracterização foi o suporte para a formulação das intenções para a ação pedagógica junto das crianças, para que fossem ao encontro das características do grupo e de cada criança na sua individualidade.

Portugal (2008) esclarece que as crianças aprendem e desenvolvem-se através das relações que estabelecem com as pessoas que as rodeiam, que saibam cuidar, respeitar e conferir-lhes segurança, cuidadores que sejam sensíveis e atentos, que as estimulem e proporcionem o sentido de autonomia e responsabilidade. Foi neste sentido que procurei: *construir relações com base na afetividade, segurança e de proximidade para com as crianças*, considerando o cuidar e o educar como duas vertentes indissociáveis.

De início, trabalhei a proximidade e a afetividade para com as crianças, para que estas pudessem confiar e sentirem-se seguras e, gradualmente, começar a intervir junto destas.

Numa primeira abordagem, ao chegar à sala de atividades apresentei-me ao grupo e integrei-me, aproximando-me do mesmo. Em seguida, evidencio uns dos meus primeiros momentos na sala de atividades:

“As crianças estavam dispostas pelas áreas. Observo um pequeno grupo de crianças numa mesa a espremer limões, aproximo-me e sento-me numa cadeira. Pergunto o que estão a fazer.

L.M.: ‘Estamos a fazer limonada!’

Educadora-Estagiária: ‘A sério? Que bom! E como te chamas?’

L.M.: ‘L.M.’

Educadora-Estagiária: ‘E tu? como te chamas?’ – digo ao dirigir-me para outra criança que também se encontra na mesa.

M.R.C.: ‘M.R.C.’”

(Nota de campo n.º 4 – segunda-feira, 18 de outubro de 2021)

Todas as manhãs, quando chegava, cumprimentava o grupo com um “bom dia” e um abraço, criando um clima relacional de proximidade e afetividade:

“Chego pelas 8h55, as crianças encontram-se no recreio com a auxiliar da sala parceira e com o seu grupo.

Digo ‘bom dia’ à auxiliar e às crianças.

Cumprimento as crianças com um “bom dia” e com um abraço.

R.L.: “Lili!” – diz enquanto corre até mim para me abraçar.

S.B.: ‘Lili!’ – diz dando-me um abraço.

Outras crianças se aproximam para me abraçar.”

(Nota de campo n.º 99 – segunda-feira, 22 de novembro de 2021)

A relação de proximidade que estabeleci de início com o grupo de crianças foi crucial para o desenvolvimento da minha prática, ao ganharem confiança comigo e eu com elas, tornou-se mais fácil intervir e ir ao encontro das suas necessidades. Estas reconheciam-me como um adulto da sala a quem respeitavam e procuravam quando necessitavam.

No decorrer da minha intervenção tive também como intenção: *respeitar os ritmos e características de cada criança e do grupo*. Como futura educadora de infância, constato a importância de olhar para cada criança como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p. 8). No planeamento da minha ação esta intenção esteve sempre presente, na medida em que procurei respeitar todas as crianças nos diversos momentos da rotina – momentos de conselho cooperativo, propostas pedagógicas e projeto (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 3.2. e 3.3.), momentos de brincadeira, refeições e higiene. Em seguida destaco um excerto de uma reflexão semanal, em que reflito sobre a envolvimento das crianças no projeto e o respeitar os ritmos de cada criança:

“No decorrer do projeto tencionei envolver todas as crianças, responder às suas necessidades e interesses e respeitar o ritmo de cada criança, em função das suas características e necessidades. O J., que estava pela primeira vez envolvido num projeto, nem sempre estava predisposto a fazer o projeto e não insistia para que ficasse a concretizá-lo com os restantes. Quando comecei a perceber os seus interesses e ir ao encontro destes – por exemplo, imagens de dinossauros e de fósseis de dinossauros no computador, dinossauros em brinquedo –, o J. começou a envolver-se mais.”

(Excerto da reflexão semanal n.º 14 – 14 a 18 de fevereiro de 2022)

Posto isto, foi com base na observação que me apercebi que algumas crianças têm dificuldades em expressar-se e a comunicarem em grande grupo. Não só ao nível da comunicação, como também ao nível da linguagem, algumas crianças apresentavam dificuldades. Assim, pretendi durante a minha prática: *desenvolver a linguagem e a comunicação oral*, pois esta é uma necessidade demonstrada pelo grupo. Para combater esta dificuldade concretizei propostas e promovi momentos que fossem a esse encontro. O excerto seguinte é uma reflexão acerca de uma dessas propostas:

“A C. parecia tímida, com as mãos nos bolsos e calada, acabou por dizer a palavra que correspondia ao seu cartão no fim de algumas pistas dadas pelas restantes crianças. Contudo, no final, quis voltar a repetir. Já o M.P. não quis participar, não quis insistir com ele, nem que o mesmo saísse da sua zona de conforto. *Como poderei contornar esta situação?* Numa próxima vez, para tentar que este participe, penso que uma ideia para transmitir mais confiança à criança, o ideal seria realizar este, ou outro jogo, com todas as crianças sentadas em roda, para que todas estejam ao mesmo nível e evite o constrangimento de estar em pé com as restantes crianças a observá-lo.”

(Excerto da reflexão diária n.º 40 – quinta-feira, 27 janeiro de 2022)

A dificuldade em comunicar em grande grupo foi algo que me fez refletir por diversas vezes, como *poderia contornar?* Compreendendo que cada criança tem os seus ritmos, pelo que nunca forcei essa participação nos diálogos, a timidez e a confiança é algo que se vai trabalhando ao longo do tempo e constituem características individuais das crianças.

Ao nível da linguagem, concretizei algumas propostas pedagógicas (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 3.2.) tendo por base os seus interesses. Era comum observar as crianças na hora de almoço ou à hora do lanche, entre si, a formular rimas com os seus nomes ou dividindo-o por sílabas.

Outra intenção que esteve e estará sempre no centro da minha ação é: *incentivar, motivar e potenciar a participação e envolvimento da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.* Conforme Tomás (2007),

Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (p. 49).

A autora, nesse mesmo artigo, afirma que a “participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (p. 56). Assim, consciencializada da agência e participação ativa que cada criança deve ter no seu próprio processo de aprendizagem, proporcionei momentos de diálogo em grande grupo onde me dediquei a ouvir a sua

voz, compreendendo as suas vontades, os seus gostos e as suas necessidades, que se refletem nas propostas concretizadas e no projeto realizado, com os fundamentos da MTP (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 3.2. e 3.3.). O projeto foi realizado e negociado com as crianças, acerca do que gostavam de saber e como gostavam de saber. Na seguinte nota de campo, retrato um momento de negociação com as crianças acerca de uma sessão de educação física que iria concretizar com as crianças no âmbito do projeto desenvolvido¹⁷:

“Educadora-Estagiária: ‘Gostavam de ter uma aula de educação física sobre fósseis e paleontólogos?’

‘Sim’ – dizem em coro.

Educadora-Estagiária: ‘E o que gostavam de fazer?’

R.L.: ‘Apanhada e montanhas!’ – a apanhada a que se refere é o aquecimento que a professora de educação física dinamiza e as ‘montanhas’ são percursos que a professora constrói.

M.R.: ‘Apanhar fósseis!’

Educadora-Estagiária: ‘Boa ideia!’”

(Excerto da nota de campo n.º 220, segunda-feira, 14 de fevereiro de 2022).

Após este momento de perceção acerca do que as crianças gostariam de fazer, refleti e planeei a minha ação para a dinamização da sessão. No dia, antes de iniciar a sessão, partilhei com o grande grupo as ideias sugeridas pelo grupo de projeto e, ali negociamos em conjunto a concretização das propostas da sessão, como evidencio em seguida:

“Educadora-estagiária: ‘Os meninos do projeto disseram que queriam fazer apanhada e montanhas e também apanhar fósseis.’

Explico que pensara numa apanhada em que tinham de apanhar os outros para os transformar com fósseis.

Educadora-estagiária: ‘Ainda se lembram como alguma coisa se transforma em fóssil?’

¹⁷ Para contextualizar, anteriormente a professora de educação física realizou uma sessão cuja temática era os dinossauros, em que as crianças demonstraram gostar e ter interesse. Dessa forma questionei-me se, na sequência disso, não seria interessante para o grupo de projeto e para o grande grupo, realizar uma sessão acerca da temática: *Os fósseis* e questionei as crianças.

R.L.: 'Sim! É preciso gelo, areia ou âmbar!'

Educadora-estagiária: 'Eu trouxe aqui duas bolas, uma azul e outra amarela para fazermos a apanhada'

Educadora-estagiária: 'Esta bola azul seria o quê?'

J.: 'O gelo!'

Educadora-estagiária: 'E a amarela?'

M.R.: 'Podia ser âmbar!'

Educadora-estagiária: 'Podia ser!'

Educadora-estagiária: 'Quem for apanhado com o gelo qual é a estátua que faz? Quem gostava de mostrar?'

J.: 'Faz assim' – exemplifica o modo como deve permanecer quem é apanhado com 'gelo'.

Educadora-estagiária: 'E como salvávamos esses fósseis do gelo?'

J.: 'No pé!' – diz e exemplifica."

(Excerto da nota de campo n.º 241 – quarta-feira, 23 de fevereiro de 2022)

O grupo de crianças, no geral, revelava dificuldades na resolução autónoma de conflitos, dessa forma delineeii também como intenção para a ação com as crianças: *apoiar em situações de conflito e desenvolver competências para que as crianças se tornem autónomas nessa resolução*. Segundo Portugal (2011), "o adulto necessita de aprender quando é conveniente intervir ou quando pode dar espaço para que as crianças resolvam por eles próprias os conflitos" (pp. 55 – 56). Desta forma, é importante deixar que as crianças tentem resolver os conflitos com os seus pares primeiro, o que irá ajudar a criança a desenvolver a sua autonomia e a sua capacidade de resolução de problemas. No momento descrito em seguida, observei duas crianças na *área do faz de conta* a disputarem por um brinquedo, considerei estar na altura de intervir, pois já envolvia gritos e choros:

"Ouço a S.B. a gritar, já a chorar, com o J. e a agarrá-lo, devido à disputa por um brinquedo.

Educadora-Estagiária: 'O que é que se passa S.B.?' – baixo-me ao nível da criança enquanto falo.

S.B.: 'O J. está a pôr as moedas ali e são ali' – aponta para a caixa registadora enquanto chora.

Educadora-Estagiária: 'Tens de explicar ao J., mas as moedas também podem ser ali S.B., não há problema'.

S.B: 'Não!' – e volta a tentar tirar a caixa registadora do J.”

(Excerto da nota de campo n.º 43 – sexta-feira, 29 de outubro de 2021)

Nesta situação, procurei agir com calma perante o que estava a acontecer, quis potenciar o diálogo, mas esta situação não o estava a permitir. Para Brás e Reis (2012), “o educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (p. 138). Assim, para promover a autonomia em situação de conflito, pretendi promover o diálogo com as crianças, como destaco em seguida:

“S.B.: ‘Liliana o J. está a destruir tudo!’

Educadora-estagiária: ‘Tens de falar com ele e explicar-lhe S.B.’

S.B.: ‘J. não podes fazer isso que eu fico triste’”

(Excerto da nota de campo n.º 238 – segunda-feira, 21 de fevereiro de 2022)

Como mencionei na caracterização do grupo de crianças, existem oito crianças que ingressaram pela primeira vez nesta organização socioeducativa. Desta forma e sendo a *entreaajuda* e a *cooperação* entre pares uma característica evidenciada pelas crianças, pretendi: *promover a entreaajuda, a cooperação e o apoio entre crianças veteranas do grupo para com as novatas na apropriação do ambiente educativo e adaptação ao JI*. Neste contexto, cumpre esclarecer os conceitos de *criança veterana* e *criança novata*, entendendo-se que o primeiro diz respeito às crianças que já frequentam o JI e o segundo a crianças que apenas neste ano letivo integraram o JI (Ferreira, 2004). Em conformidade com Corrêa (2008, citado por Reda & Ujjiie, 2009), “além de serem acolhidas, as crianças precisam aprender a acolher umas as outras, eis aí um processo relacional de interação e mediação” (p. 10085). É através da interação com os seus pares que as crianças “aprendem a corresponder às expectativas, regras e hábitos sociais” (Brás e Reis, 2012, p. 14). No decorrer da PPS II, promovi esta interação e apoio em diversos momentos da rotina. Em seguida evidencio um desses momentos:

“Encarregues de marcar esta semana o calendário está o J. e a M.C., vejo que a M.C. ainda não está presente e chamo o J.

Educadora-Estagiária: ‘J. esta semana és tu a marcar o calendário, vamos marcar?’

Como está sozinho nesta tarefa e ainda não ficara encarregue desta, chamo a M.R.C. que está perto de mim.

Educadora-Estagiária: 'M.R.C. podes ajudar o J. a marcar o calendário?'

Dito isto a M.R.C assente com a cabeça e vai buscar uma caneta para o ajudar.

M.R.C.: 'Tens de fazer um círculo aqui!' – diz ao apontar para o dia de hoje.

E o J. circula o dia de hoje.”

(Nota de campo n.º 204 – segunda-feira, 7 de fevereiro)

Para terminar, como é referido nas *OCEPE*, a intencionalidade exige ao/à educador/a refletir “sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Silva et al., 2016, p.13). Este deve ser um processo contínuo, de constante observação e reflexão que possibilita ao/à educador/a agir e responder adequadamente às necessidades e interesses atuais de cada criança e do grupo.

3.1.2. Com a equipa educativa

Após a observação e caracterização da equipa educativa, pude compreender que a educadora cooperante trabalha em cooperação com a auxiliar de ação educativa. No decorrer da PPS II, procurei integrar-me na equipa e trabalhar, também eu, em cooperação com a mesma. Saliento que a equipa educativa de sala se disponibilizou desde início para receber as minhas ideias e debater sobre as mesmas, colocando-me à vontade para questionar a sua tomada de decisão e intervir.

De acordo com Roldão (2007), “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). Com esta perspetiva, vejo como essencial a criação de uma boa relação de partilha e comunicação entre a equipa educativa, para, desta forma, perceber quais as melhores estratégias a adotar perante o grupo de crianças.

Neste sentido, tomei como uma das principais intenções com a equipa educativa *criar relações de confiança e partilha com a equipa educativa, valorizando a cooperação e a entreaajuda.*

Foi com base na criação de um clima de partilha e diálogo, diário, com a equipa, que pude trocar ideias e experiências que permitiram refletir acerca da minha ação pedagógica ao longo da PPS II e adquirir conhecimentos para a minha vida profissional enquanto educadora de infância. A partilha estendeu-se também a outros profissionais,

como os profissionais especializados de educação física, música e a restante equipa pedagógica do JI.

Para além de criar relações de confiança e partilha para com a equipa, fez-me sentido *planear a minha ação em conjunto com a equipa educativa*.

De modo a concretizar esta intenção, procurei planificar a minha ação junto da equipa. Este planeamento conjunto permitiu-me adquirir conhecimentos e capacidades para atuar junto do grupo de crianças e refletir constantemente sobre a ação. Apesar de o trabalho ter sido realizado, sobretudo, em parceria com a educadora cooperante, em certos momentos também planifiquei junto da auxiliar de ação educativa, assim como também planeei em conjunto com a docente de educação física, principalmente, aquando da concretização do projeto desenvolvido com as crianças (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 3.3.).

3.1.3. Com as famílias

As famílias, assim como o JI, são dois agentes educativos na vida das crianças. Como tal, o/a educador/a deve considerar as famílias das crianças aquando do planeamento da sua ação, estas que são a “primeira instância de formação e socialização da criança, que se mantém ao longo da vida como permanente educadora” (Sarmiento et al., 2019, p. 211).

Neste sentido, julgo importante a criação de uma estreita relação entre escola-família, para que as crianças se sintam seguras, confiantes e felizes (Moreno, 2018). Assim, tive como principal intenção para a ação com as famílias de *reconhecer as famílias como agente de aprendizagem das crianças, estabelecendo relações com base na confiança e no respeito*, “pois não haverá envolvimento se as famílias não se sentirem próximas do/da educador/a nem dos outros profissionais” (Mata & Pedro, 2021, p. 84).

No início da PPS II dei-me a conhecer às famílias, por meio de uma carta de apresentação (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 4.2.3.) enviada às mesmas, através da plataforma teams¹⁸. Nessa carta de apresentação constava informações acerca do meu estágio, evidenciei as minhas intenções, sucintamente, para com as crianças e coloquei-me ao dispor de ambos os agentes educativos. Complementar à carta de apresentação, o ideal seria dar-me a conhecer pessoalmente às famílias,

¹⁸ Plataforma utilizada para a comunicação com as famílias.

contudo, tal não foi possível, devido às restrições relativas à pandemia impostas à data. Excepcionalmente, tive a oportunidade de me apresentar e conhecer algumas famílias que, no decorrer da PPSII, visitaram a sala de atividades para o envolvimento e participação em propostas e projetos. No período de adaptação de uma das crianças, tive também a oportunidade de me apresentar e de dar-me a conhecer à família, que frequentava o JI com mais frequência para acompanhar este processo¹⁹.

Para que as famílias permanecessem cientes do que envolve a PPS II, foi-lhes também enviado um *protocolo de consentimento informado para registos audiovisuais* (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 4.2.4.), para ser possível recolher esses mesmos registos com o seu consentimento. Informei-lhes, ainda, acerca da investigação (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 4.2.6.) a ser desenvolvida junto do grupo de crianças.

A segunda intenção que delineei para com as famílias foi com o intuito de *Envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Segundo Mata e Pedro (2021), “os benefícios associados ao envolvimento parental não se restringem às crianças, pois, quando este é conseguido de forma eficaz, as aprendizagens, ganhos e melhorias estendem-se a pais, profissionais e a até ao estabelecimento educativo em geral” (p. 83).

Para dar resposta à intenção delineada, envolvi as famílias, especialmente na concretização do projeto desenvolvido com as crianças (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 3.3.). É de salientar que este método é um meio privilegiado para envolver as famílias, uma vez que “os pais podem ser informados do projecto que está a ser desenvolvido e convidados a participarem de alguma forma no projecto” (Katz & Chard, 2009, p. 103). Consciente disto, e em conjunto com as crianças, escrevi uma carta às famílias pedindo ajuda para a recolha de informação, ao que a maioria das famílias das crianças do grupo de projeto, foi recetiva e envolveu-se no processo de pesquisa²⁰.

¹⁹ O exemplo que apresento é de um momento de interação com o pai do M.R., que se encontrava em fase de adaptação ao JI “O pai do M.R. chega ao recreio, aproximo-me e pergunta-me como correu a manhã do M.R. e como foi almoço, pois fora a primeira vez que almoçara no JI. Digo-lhe que correu tudo bem e que almoçou bem e agora estava a brincar com o F.P. e com o R.R.

Chamo o M.R. para se ir embora.

M.R.: ‘Adeus Lili’ – diz ao despedir-se com um abraço.”

(Nota de campo n.º 170 – terça-feira, 11 de janeiro de 2022).

²⁰ Como evidencio em seguida: “Previamente à reunião da manhã, o M.R. escreve o seu nome no mapa ‘*quero mostrar, contar ou escrever...*’.

Através da caracterização das famílias, tomei conhecimento de que a mãe de uma das crianças é professora, na área das ciências, noutra valência de ensino, da mesma organização socioeducativa. Com essa informação, procurei envolvê-la diretamente na concretização do projeto, ao qual se demonstrou interessada em participar e ajudar as crianças neste processo.

Para terminar, considero que deveria ter envolvido mais as famílias durante a minha prática supervisionada e não apenas na concretização do projeto desenvolvido. Acrescento ainda que, apesar de não ter tido a oportunidade de comunicar diretamente com todas as famílias, a cooperante transmitia-me frequentemente o *feedback* dado por estas no decorrer da PPS II.

M.R.: 'Eu trouxe coisas para o projeto!' – diz o M.R. e mostra informação que trouxe para o projeto juntamente com outro fóssil que trouxe.

Educadora-estagiária: 'Boa M.R.! Quem te ajudou?'

M.R.: 'Foi a mãe no computador.'"

(Excerto da nota de campo n.º 186 – terça-feira, 18 de janeiro de 2022).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Após contextualizar a prática educativa em que ocorreu a PPS II e refletir acerca da minha intervenção em JI. Apresento neste quarto capítulo, *Investigação em Jardim de Infância*, a investigação que desenvolvi a partir das minhas observações e vivências com o grupo de crianças.

Assim, começo por identificar e fundamentar a problemática em estudo. Em seguida fundamentá-la-ei por meio de um referencial teórico. Posteriormente apresento o enquadramento metodológico e ético que orientou a minha investigação e, finalmente, apresento e discuto os resultados obtidos através da análise de conteúdo de notas de campo, de um questionário às famílias, das entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante e às crianças.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada I (PPS I) tive a oportunidade de acompanhar quatro crianças pequenas em adaptação à creche. Ao observar essas crianças, compreendi que cada criança tem ritmos e tempos diferentes de adaptação e este é um processo em que a criança pode sentir angústia e sofrimento na separação com a sua figura de referência. Despertou-me, assim, o interesse pela temática da adaptação da criança pequena à creche e realizei a investigação anterior neste âmbito, fundamentando a importância do papel do/da educador/a e encontrando estratégias para facilitar este processo.

Ao ingressar na PPS II, deparei-me com um grupo de crianças com diferentes percursos institucionais. Constituído por vinte e duas crianças, das quais oito frequentam pelo primeiro ano letivo este JI, as novatas, e se encontram ainda em fase de adaptação e apropriação do ambiente educativo. Durante a PPS II, observei, por diversas vezes, o apoio e integração do grupo de crianças veteranas (que já frequentavam o JI em anos letivos anteriores) para com as novatas (que ingressaram este ano letivo no JI) ²¹, como evidencio na seguinte nota de campo:

“F.P.: ‘M.R. estás a gostar do teu dia?’”

(Excerto da nota de campo n.º 168 – terça-feira, 11 de janeiro de 2022)

²¹ Conceitos enunciados por Ferreira (2004).

Através de observações como a descrita, questionei-me *de que forma as crianças veteranas e conhecedoras do ambiente educativo podem facilitar este processo?*

Foi neste sentido que tive a curiosidade de aprofundar o tema da adaptação da criança ao JI, apresentando como problemática a investigar: *As relações sociais entre pares como facilitadoras do processo de adaptação da criança ao JI.*

A temática da adaptação chamou-me sempre a atenção, pois este período será o meu primeiro impacto enquanto educadora de infância e será constante no meu percurso profissional, por isso, a sua importância e continuidade de investigação na PPS II.

Assim, o tema do estudo irá incidir sobre a adaptação da criança ao JI, mais concretamente “As relações sociais entre pares como facilitadoras do processo de adaptação da criança ao jardim de infância” com os seguintes objetivos: (i) Perceber de que forma as relações sociais entre pares influenciam/facilitam o processo de adaptação da criança ao JI; (ii) Aferir que estratégias da educadora contribuíram positivamente para o processo de adaptação da criança ao JI; (iii) Compreender como o ambiente educativo pode ser promotor de relações sociais entre pares e consequente adaptação da criança ao JI.

4.2. *As relações sociais entre pares como facilitadoras do processo de adaptação da criança ao JI – Revisão da literatura*

4.2.1. *As relações sociais entre pares na infância*

É nos primeiros anos de vida que as crianças começam a estabelecer relações com os outros, com os seus pares e com os adultos que as rodeiam, seja no contexto familiar próximo ou nas organizações de cuidados para a infância.

As experiências vivenciadas pelas crianças nos contextos de educação para a infância são importantes para a criação e desenvolvimento de relações amigáveis com os seus pares. A amizade é um valor que envolve, pressupõe e está associado a muitos outros valores como o amor, o respeito, a confiança e ajuda mútua, contribuindo para a construção da personalidade e carácter da criança, a nível emocional, social e cognitivo (Tympa et al., 2021).

Em concordância com Gomes (2016), os estabelecimentos de educação para a infância, têm o intuito de “promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo, assim, o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo” (p. 89). A interação é o comportamento de uma criança que participa numa conversa, numa atividade, num jogo ou num conflito com outra(s) criança(s). Em oposição, a cooperação envolve processos de interação em que duas ou mais crianças atuam em função de um objetivo comum (Arezes & Colaço, 2014).

As relações sociais na infância, quer seja com adultos ou pares, constituem um papel fundamental “no desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe a aquisição de um amplo novo mundo de aptidões” (Bras & Reis, 2012, pp. 137-138). Ao transitarem para o JI, as crianças começam a adquirir competências sociais, “inserindo-se ou não em grupos de pares, desenvolvendo toda uma gama de comportamentos que a levarão a níveis de desenvolvimento superiores” (Silva et al. 2004, p. 109).

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as competências sociais são um indicador de adaptação psicossocial e contribuem para o estabelecimento de relações agradáveis das crianças com os seus pares. Consoante as autoras, torna-se difícil existir um repertório único e consensual no que se refere às competências sociais na infância. Para Gomes (2016), este é um “conceito multidimensional que inclui um conjunto de aptidões sociais, assim como processos sociocognitivos (conhecimento social, autoconceito, expectativas) e processos afetivos (expressões, regulação das emoções e empatia)” (p. 80).

No estudo de Gomes e Pereira (2014), são apresentadas as *Escala Comportamentais para Crianças em Idade Pré-Escolar* – escala adaptada e traduzida da Escala desenvolvida e defendida por Merrel (2002): *Preschool and Kindergarten Behavior Scale* –, constituídas por duas subescalas: a *Escala de Aptidões Sociais* (EAS) e a *Escala de Problemas de Comportamento* (EPC).

Focalizando esta pesquisa nas competências sociais, importa definir, assim, a EAS apresentada por Gomes e Pereira (2014). Esta caracteriza e subdivide as competências sociais em três dimensões: (i) a *Cooperação Social*, que abrange atitudes de partilha, de cooperação e de respeito pelas regras estabelecidas; (ii) a *Interação Social*, que compreende comportamentos de cuidado e de afeto para com o outro; e (iii) a *Autonomia Social*, que implica a facilidade em estabelecer novas amizades, ser alegre

para com os outros, integra os outros nas suas brincadeiras e a fácil adaptação a novos ambientes.

É, sobretudo, na creche e no JI que as crianças estabelecem contacto com outras crianças e desenvolvem estas competências sociais, cada vez mais sofisticadas, que apoiam as relações que estabelecem com os seus pares. Na perspetiva de Trevisan (2007), é no brincar que as crianças “desenvolvem competências sociais e interpessoais fundamentais” (p. 72). O brincar que constitui uma atividade espontânea, voluntária, prazerosa e flexível que envolve a combinação de corpo, objetos, símbolos e relações e, através disto, as crianças experienciam o seu mundo e o mundo dos outros (Goldstein, 2012; Smith, 2013). Os estabelecimentos de educação para a infância e os profissionais que cuidam das crianças devem, desta forma, considerar o brincar como uma atividade que engloba competências cognitivas, afetivas e emocionais e atribuir ao brincar um papel central na sua prática educativa.

Para terminar, consoante Torres et al. (2008), as competências adquiridas e as relações estabelecidas são fatores importantes para uma positiva adaptação ao pré-escolar. A adaptação da criança a este ambiente, distinto do familiar, será abordada no subcapítulo seguinte e retratará também o impacto das relações, que as crianças estabelecem entre pares, neste processo.

4.2.2. A adaptação da criança ao JI

A transição do contexto familiar para o JI representa, para muitas crianças, o primeiro contacto com cuidados alternativos aos familiares, a primeira vez que a(s) sua(s) figura(s) de referência se ausenta(m) por um longo período. Outras crianças em idade pré-escolar ao transitarem para um JI já passaram por outros contextos socioeducativos, como creches e outros JI. Contudo, o ingresso num novo ambiente exige sempre à criança e a todos os envolvidos no processo um período de adaptação, para Reda e Ujiie (2009), “quando falamos em adaptação devemos considerar que sempre que enfrentamos uma situação nova, esse processo se desencadeia” (p. 10083).

Conforme Ortiz (2000), a adaptação “pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas” (p. 3). O período de adaptação é, a nível temporal, os dias, semanas ou meses que a criança leva para estar social e emocionalmente adaptada ao

Jl (López & Cantero, 2014). Contudo, este deve ser visto, por famílias e profissionais, como um processo progressivo, respeitando os ritmos de cada criança, conscientes de que não existe um tempo certo para a adaptação (Rapoport & Piccinini, 2001).

Cada criança reage de maneira diferente à adaptação, algumas evidenciam confiança neste processo e frequentam e enfrentam este novo ambiente de forma natural. Segundo Ortiz (2000), estas crianças podem estar preparadas emocionalmente para tal e podem já ter “vivenciado experiências positivas de separação” (p. 5). Porém, nem todas as crianças reagem desta forma à transição e ingresso num novo ambiente, até então desconhecido. A mesma autora nomeia diversas reações evidenciadas pelas crianças, entre as quais destacam-se: o choro ou em oposição manterem-se em silêncio, a agressão, a rejeição à alimentação, ao dormir e ao brincar. É desta forma importante reconhecer como a criança exterioriza essas reações para que o/a educador/a possa agir em conformidade.

Diversos estudos assumem que a adaptação está ligada a diferentes fatores, a saber: a idade da criança; o temperamento; o sexo; a qualidade dos cuidados prestados; as faltas frequentes e horários irregulares; os sentimentos e atitudes das famílias perante a separação e o ingresso do seu educando num contexto socioeducativo (Rapoport & Piccinini, 2001).

A idade de ingresso num contexto socioeducativo pode interferir no processo de adaptação de uma criança. Rapoport e Piccinini (2001), mencionam os estudos de Weinraub e Lewis (1977), em que os autores compreenderam que a angústia durante “ausência materna tem um pico em torno dos dezoito meses e começa a decrescer até que aos três anos de idade a angústia de separação é menos observada” (p. 83).

Outra característica da criança tomada como um fator que influencia a adaptação, é o temperamento. Este fator “reflete a forma individual com que cada criança reage e se adapta a novas situações e experiências” (Martins et al., 2014, p. 242). Com base num estudo acerca do temperamento, denominado por New York 25 Longitudinal Study (NYLS), os investigadores evidenciaram nove escalas temperamentais que posteriormente agruparam em três padrões comportamentais consideráveis (Portugal, 1998). Portugal (1998), reporta esses três padrões comportamentais, caracterizados como: (I) a *criança difícil*, que responde negativamente a novos estímulos, com dificuldade de adaptação e são intensas nas suas respostas; (II) a *criança intermédia*, que apresenta uma adaptação lenta a novas situações e reage negativamente perante novos estímulos, mas vão surgindo

gradualmente reações positivas; e (III) a *criança fácil*, que apresenta facilidade de adaptação a situações e estímulos novos, com um humor positivo. Sublinho, ainda assim, a importância de não generalizar estes padrões, é importante analisar cada criança, compreendendo que cada uma tem características próprias.

O sexo da criança poderá ter influência na adaptação da criança a um novo contexto socioeducativo. Portugal (1998) faz referência ao seu estudo realizado em 1995, onde conclui, não fazendo disso uma verdade universal, que “os rapazes são mais frequentemente associados a níveis mais elevados de dependência e de atividade” (p. 218) do que as raparigas, ou seja, estas apresentam maior dificuldade em se adaptar e de lidar com a ausência da sua figura de referência.

Outro fator mencionado foi a qualidade dos cuidados prestados. Rapoport e Piccinini (2001) defendem que a “qualidade do atendimento é fundamental e interage com todos os outros fatores, constituindo-se num importante fator mediador da adaptação” (p. 92). Na mesma linha de pensamento, Portugal (2017) defende que uma organização que reúne cuidados para a infância de elevada qualidade se torna essencial para a criação de “contextos de desenvolvimento favoráveis ao bem-estar e desenvolvimento das crianças” (p. 63). Ou seja, os JI que prestam qualidade elevada influenciam a continuidade de cuidados prestados à criança e facilitam o processo de adaptação, visto que promovem o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

As faltas e as irregularidades nos horários de entrada e saída, também podem afetar o processo de adaptação da criança, podendo torná-lo mais demorado (Rapoport & Piccinini, 2001). Ora se uma criança falta com frequência e se os horários para chegada e saída são inconstantes, a criança pode não se conseguir habituar ao ambiente educativo e ao que este envolve, desde rotinas, espaços e relações que nele se estabelecem.

Importa, ainda, destacar a influência dos sentimentos e atitudes das famílias na separação e adaptação da criança. Durante todo o processo, devemos considerar que este período não é apenas difícil para as crianças, poderá também ser um momento de angústia para as famílias. Bossi et al. (2014), sublinham a importância da figura afetiva e de referência para a criança não estar fragilizada emocionalmente para não influenciar negativamente o momento da separação.

Para terminar, saliento, mais uma vez, a importância de considerar cada criança como um ser único e com características próprias. Nem todas reagem da mesma forma a esta transição e não existirá um tempo determinado para a sua adaptação. Todavia,

López e Cantero (2004) acreditam que uma criança se encontra adaptada quando: (i) está emocionalmente calma; (ii) apresenta relações satisfatórias com os seus pares e com os adultos; e (iii) participa em atividades propostas adequadamente. Importa, assim, conhecer a individualidade de cada criança para ser possível acorrer às suas necessidades e facilitar o processo para que esta se sinta segura e acolhida.

4.2.2.1. As relações sociais entre pares promotoras da adaptação da criança ao JI

A transição das crianças para o JI permite-lhes vivenciar, de acordo com Trevisan (2007), “experiências colectivas e activas nas rotinas culturais, e a participação em actividades com os seus pares, distintas das que realiza com e através dos adultos” (p. 71).

Na sua investigação, Engle et al. (2011) defendem que tanto a presença quanto a qualidade da amizade que as crianças estabelecem com os seus pares são preditores da adaptação da criança ao JI, estas podem ser importantes para o apoio da criança durante o período de transição que poderá, por si, envolver *stress* e angústia para a criança.

Conclusões dos estudos de Veríssimo et al. (2011) evidenciaram que as relações de vinculação²² que a criança estabelece com a mãe facilitam a adaptação da criança, visto que “promovem o envolvimento positivo com os pares, potenciado uma variedade de competências que contribuem para a aceitação no grupo de pares” (p. 292). Competências essas já retratadas anteriormente, que acrescento que emergem inicialmente “no contexto das relações familiares, cuja qualidade (das relações de vinculação) tem impacto na qualidade das interacções e das relações que ocorrem e se formam no contexto das redes sociais” (p. 293).

Na investigação conduzida por Tympa et al. (2021), com o objetivo de perceber se as atividades desenvolvidas no âmbito da amizade podem levar ao bem-estar das crianças, socialização e adaptação do pré-escolar, foi possível compreender, por entrevistas realizadas às famílias, que as atividades dedicadas à amizade no início do ano letivo podem conduzir a um vínculo entre as crianças, que resulta num menor período de adaptação. Segundo os familiares entrevistados, as amizades dos seus

²² A vinculação foi retratada por Bowlby nos seus estudos acerca da Teoria da Vinculação, esta sugere “que o estabelecimento de ligações de proximidade emocional durante a infância constitui a base do desenvolvimento afectivo, social e cognitivo” (Maia et al., 2008, p. 423).

educandos deixam-nos mais tranquilos e acreditam que este pertence a um lugar, sente-se seguro e adaptado.

Em conformidade com o que é sustentado por Santos (2012), através de um “bom trabalho de socialização, a criança à [sic] ser adaptada terá o apoio e ajuda entre os demais colegas e professores” (p. 38), que exercem a função de mediadores e facilitadores da socialização. A autora corrobora a ideia de que se o/a educador/a for dedicado, as crianças apoiam a criança recém-chegada a adaptar-se. A função e o papel do/a educador/a tanto no processo de adaptação da criança ao JI, como promotor e facilitador das relações sociais entre pares, será fundamentado e apresentado no subcapítulo seguinte.

4.2.3. O papel do/a educador/a de infância no processo de adaptação da criança ao JI e como promotor/mediador das relações sociais entre pares

O/a educador/a de infância poderá facilitar o processo de adaptação da criança ao JI, para tal é essencial que o/a profissional estabeleça uma relação de segurança e confiança com a criança, para que esta possa encontrar na figura do/a educador/a, a sua referência, alguém a quem pode acorrer e confiar.

O processo de adaptação da criança envolve “mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento para todos” (Reda & Ujiie, 2009, p. 10085), não só para a criança, como para família e para o/a educador/a que a vai acolher. Este é um momento que pode revelar-se sensível para o/a educador/a, principalmente em casos de adaptação morosa, em que, ao tentar corresponder às expectativas das famílias, podem emergir sentimentos de ansiedade, de instabilidade e de pressão (Ortiz, 2000; Reda & Ujiie, 2009).

O papel do/a educador/a de infância é fulcral neste período, este/a precisa de assumir uma postura de observador/a compreendendo o que aproxima a criança, cativando-a, sobretudo, através do cuidado e do afeto, o que irá favorecer a “consolidação de vínculos afetivos” (Reda & Ujiie, 2009, p. 10087) e promover o seu bem-estar e segurança.

O/ educador/a no período de adaptação da criança ao JI tem a função de amenizar as emoções que resultam da transição da criança para este novo contexto

(Ortiz, 2000). Para tal, necessita de criar estratégias para que este processo seja sereno, moderando as reações que podem advir do mesmo.

Destaco, primeiramente, o envolvimento da família neste processo de adaptação da criança. Carretta e Morares (2018) defendem que também as famílias precisam de se sentirem amparadas “para poderem sentir-se seguros e transmitir esta segurança” (p. 108) ao/à seu/sua educando/a. No que concerne ao papel que a família exerce nesta fase, Santos (2012) sugere que as famílias visitem o JI antes de se iniciar a transição, para que a criança conheça este espaço e se familiarize com a equipa e com os seus pares. A mesma autora refere que diversos estudos recomendam a permanência de um familiar na sala de atividades nos primeiros dias e seja gradual a sua ausência. Acrescenta, ainda, que as famílias devem despedir-se da criança ao saírem, para que as crianças estejam conscientes que a família se vai ausentar, ao afastarem-se sem que a criança se aperceba pode levar a uma quebra de confiança entre criança-família e criança-educador/a.

Neste processo de adaptação da criança a este novo ambiente, até então desconhecido, torna-se importante, numa primeira abordagem, explicar-lhe como se processa a rotina para que a criança se possa apropriar da mesma, do espaço e das interações e momentos que neles ocorrem. O/a educador/a deve procurar perceber o que a criança sente em relação a esta mudança, compreender para agir e responder adequadamente às reações da criança. Sublinho, ainda, a importância da utilização de objetos transacionais ou de apego – como chucha, fralda, peluche, brinquedo, entre outros – para proporcionar à criança segurança e conforto (Ortiz, 2000).

O/a educador/a necessita de acolher a criança, respeitando os seus ritmos e características individuais, criando um ambiente seguro que promova o bem-estar e segurança na criança, proporcionando o seu desenvolvimento e aprendizagem (Reda & Ujii, 2009).

O bem-estar da criança resulta da qualidade das relações que a mesma estabelece com os seus cuidadores (Portugal, 2007). Conforme Portugal e Luís (2016), o bem-estar, o “sentido de segurança e de ligação permite o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, disponibilizando-as para a interação com os outros, para a abertura a novas oportunidades e para a expressão das suas necessidades e interesses” (p. 68). O/a educador/a deve assumir uma postura responsiva e proporcionar o bem-estar e segurança que a criança necessita através de um clima emocional e relacional saudável, escutando-a, observando-a e satisfazendo

as suas necessidades físicas e psicológicas. Tudo isto permitirá que a criança ganhe confiança na pessoa por si responsável e, por consequência, “facilitará o processo de adaptação e socialização da mesma” (Carretta & Moraes, 2018, p. 109).

É da responsabilidade do/a educador/a, no JI, proporcionar o “desenvolvimento social das crianças, nomeadamente as suas competências sociais” (Bras & Reis, 2012, p. 138), valorizando a importância da sua aquisição, com a intenção de promover uma melhor adaptação a este novo contexto (*Idem*). Tympa et al. (2021) defendem que o recurso a projetos e atividades de artes plásticas, que exijam a colaboração e a cooperação entre pares, oferecem oportunidades de interação e socialização, facilitando a integração e adaptação de novas crianças.

Em suma, ressalvo o papel do/a educador/a no processo de adaptação, este deverá criar um clima seguro e relacional com a criança proporcionando-lhe bem-estar e segurança, para que esta se adapte ao novo ambiente, se desenvolva socialmente e adquira competências sociais que lhe permitam interagir e relacionar-se com os seus pares.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Para dar resposta à problemática – *As relações sociais entre pares como facilitadoras do processo de adaptação da criança ao JI* – delinee opções metodológicas e éticas a adotar no decorrer da minha investigação, que serão apresentadas e descritas em seguida.

Ao colocar em prática a minha investigação, recorri a uma abordagem qualitativa. Nesta abordagem, e segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos são de carácter qualitativo, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16), em que as questões que se pretendem ser investigadas são “formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (*Idem*). As investigações desta natureza caracterizam-se sobretudo por ter um carácter mais interpretativo e construtivistas (Meirinhos & Osório, 2010), não podendo colocar de lado a constante reflexão e interpretação de dados.

Neste sentido e dentro da abordagem qualitativa, recorri ao método do estudo de caso, procurando, assim, dar resposta à problemática. O método referido, como descreve Yin (2001), é caracterizado por ser “uma investigação empírica que investiga

um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32). O recurso a este método prende-se com o facto de ser um método de pesquisa abrangente, de carácter holístico e interpretativo, com a possibilidade de generalizações, que recorre a diversas fontes de evidências de modo a recolher dados para a investigação (Meirinhos & Osório, 2010).

Yin (2001) faz referência a seis fontes de evidência, estas são: os documentos, os registos em arquivos, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefactos físicos. De entre estas fontes de evidência mencionadas, recorri à observação participante, a entrevistas e a inquérito por questionário.

No decorrer da investigação assumi uma postura de observador participante, de modo a ter um ponto de vista interno da investigação e não apenas externo – como aconteceria se adotasse a observação direta – participando, desta forma, na investigação a que me proponho realizar. Para recolher os dados da minha observação, adotei como instrumento de recolha as notas de campo (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 4.3.10.). Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Assim, elaborei notas de campo detalhadas e precisas que sustentaram a observação e reflexão acerca da minha prática e da minha investigação.

Recorri, ainda, como técnica de recolha de dados, à entrevista. Dado que esta é “destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação” (Minayo & Costa, 2018, p. 141). A entrevista foi realizada à educadora cooperante e às crianças, com diferentes objetivos. Previamente, construí guiões de entrevistas semiestruturadas (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 4.3.1. e 4.3.7.), para não basear a entrevista em perguntas fixas e dar liberdade, a quem entrevista – educadora-estagiária – de formular mais questões para além das apresentadas.

Como técnica de recolha de dados, servi-me, ainda, de um inquérito por questionário a ser aplicado às famílias, elaborado previamente, na plataforma *google forms* (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 4.3.4.). Conforme Santos e Henriques (2021), “um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação” (p. 10). O questionário é de teor misto, constituído por perguntas abertas – respondidas por escrito

pelos inquiridos (famílias) – e respostas fechadas – em que o inquirido seleciona opções elaboradas pelo autor (Santos & Henriques, 2021).

Para uma posterior análise dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas, das notas de campo e do questionário, procedi à análise de conteúdo dos mesmos (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 4.3.3.; 4.3.6.; 4.3.9; 4.3.11.), com o intuito de caracterizar e analisar os dados. Bardin (2002) define a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

É com base nestes fundamentos que procedi à análise de conteúdo seguindo as três fases de análise defendidas por Bardin (2002): (i) pré-análise; (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos mesmos.

Após a apresentação das opções metodológicas, importa, ainda, referir os aspetos éticos, indispensáveis à profissão docente e de investigador, que acompanharam a investigação. Tive em consideração os princípios éticos e deontológicos defendidos por Tomás (2011), garantindo que a investigação desenvolvida não apresentasse quais queres danos ou custos para as crianças, respeitasse a privacidade e confidencialidade da criança – a minha prática não se sobrepôs à vontade e predisposição da criança – e não apresentasse nenhum impacto negativo para nenhum dos envolvidos – crianças, equipa educativa e famílias. Estas questões éticas inerentes à investigação e à prática profissional encontram-se explicitadas e fundamentadas em anexo (cf. Anexo Portefólio da PPS II – Secção 4.2.2.), apoiando-se na *Carta de Princípios para uma ética Profissional* (APEI, 2012) e os *Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças* definidos por Tomás (2011).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Com o objetivo de retirar conclusões acerca da minha investigação – *As relações sociais entre pares como facilitadoras do processo de adaptação da criança ao JI* – o presente subcapítulo encontra-se organizado de modo a apresentar, ao leitor, os dados recolhidos no decorrer do estudo, através de notas de campo, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário. Numa segunda fase, procedo à discussão dos dados obtidos, triangulando-os. A triangulação dos dados permite recolher informação de várias fontes de evidência com a finalidade de validar o mesmo facto (Yin, 2001).

4.4.1. Apresentação dos dados

4.4.1.1. Conceção da educadora cooperante acerca do papel do/a educador/a e das crianças na adaptação da criança ao JI

Para proceder à caracterização das conceções da educadora cooperante da PPS II acerca do papel do/a educador/a de infância e dos pares na adaptação da criança ao JI, procedi, inicialmente, à elaboração de um guião de entrevista semiestruturada a ser realizado à cooperante²³ e, após aplicada a entrevista²⁴, procedi à análise da mesma²⁵. Organizei e analisei o conteúdo categorialmente tal como exponho na tabela 1.

Tabela 1

Árvore categorial da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.

Categoria	Subcategoria
Papel da educadora de infância no processo de adaptação	Conceção de adaptação
	Na adaptação da criança
	Adaptação morosa
Estratégias com vista a facilitar a adaptação da criança ao JI	Ambiente educativo
	Com as famílias

²³ cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.1.

²⁴ cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.2.

²⁵ cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.3.

Categoria	Subcategoria
	Trabalho de parceria com outros profissionais ou cuidadores
	Com a criança em adaptação
	Planear em conjunto com as crianças que já frequentam o JI
Relações sociais entre pares	Facilitadoras da adaptação
Relação escola-família no período de adaptação da criança ao JI	Transmite confiança
	Papel do educador

Nota. Organização categorial obtida através da análise de conteúdo da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante, 2022.

Na entrevista realizada à educadora cooperante, pude compreender a perceção que a mesma tem do processo de adaptação da criança ao JI. Para além de o considerar enquanto “um processo relacional”, a cooperante dedica-se a “valorizar, estimular, moderar, propor e orientar” (cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.3.). Durante a fase de adaptação, a educadora procura “promover o bem-estar, segurança e confiança da criança que se está a adaptar”, bem como promover a sua integração e interação com os pares (*Idem*). Defende, ainda, que o/a educador/a deve assumir uma postura de observador/a, para estar atento/a às interações das crianças com os seus pares, adultos e materiais, perceber como se integra, estar atento/a para que a criança recém-chegada ao grupo também partilhe “as suas ideias necessidades e interesses” (*Ibidem*). Considera ainda que este período “exige uma grande atenção, flexibilidade e sensibilidade por parte do/a educador/a, para encontrar as respostas mais adequadas a cada criança” (*Ibidem*). Nos casos de adaptações morosas ou difíceis a educadora reforça a ideia de que é essencial manter uma postura atenta, flexível e sensível e adaptar as estratégias que adota em função das características e necessidades de cada criança (*Ibidem*).

Neste seguimento, na entrevista realizada, a educadora cooperante menciona diversas estratégias a adotar, enquanto profissional, com vista a facilitar adaptação de uma criança ao JI. A cooperante defende que, para este período de adaptação, deve ser criado “um ambiente securizante para que as crianças se sintam bem e saibam que são escutadas e valorizadas” e que o ambiente educativo seja adaptado “às necessidades e características das crianças” (*Ibidem*).

A educadora acredita que se devem assumir estratégias tendo em consideração as famílias e é importante comunicar com estas antes do ingresso da criança ao JI. Aponta como estratégia no âmbito das famílias de realizar reuniões de pais no início do ano letivo, estas que para a cooperante trazem benefícios visto que “há sempre a presença de pais ‘antigos’, que conseguem receber de braços abertos os pais ‘novos’, o que reforça a confiança e faz com que os ‘novos’ se sintam mais à vontade” (*Ibidem*). Defende, ainda, que é fulcral trabalhar em parceria com as famílias com o propósito de, em conjunto, refletirem acerca da adaptação da criança para (re)definirem estratégias novas e “mais adequadas, para que a adaptação seja o mais positiva e tranquila possível” (*Ibidem*).

Durante o período de adaptação da criança, a cooperante considera ser importante a relação que se estabelece entre o JI e a família. Esta relação, na sua perspetiva, permite transmitir confiança e segurança às famílias, que, conseqüentemente, transmitem essa segurança às crianças. O/a educador/a, através da relação que estabelece com as famílias, obtém informação acerca do ambiente familiar e contexto em que vive a criança e permite “esclarecer e compreender as preocupações das famílias” (*Ibidem*), bem como criar uma ligação de segurança e confiança com as mesmas.

Para além do trabalho em parceria com as famílias, revela ser igualmente importante estabelecer um trabalho de parceria com o/a educador/a ou cuidador/a anterior da criança, com o intuito de conhecer melhor “as características individuais da criança, facilitando também a sua adaptação” e com a equipa educativa, principalmente com a equipa de sala, com a finalidade de criarem estratégias comuns para receberem a crianças e as suas famílias de modo a facilitar a sua adaptação (*Ibidem*).

Diretamente com a criança que se encontra em adaptação, a educadora enuncia algumas estratégias a adotar. Aquando do seu ingresso no JI a sua permanência diária deve ser faseada e progressiva durante os primeiros dias, isto é, “no primeiro dia ficam só uma manhã, no segundo dia almoçam, no terceiro ficam mais um pouco”, tal se verificou no ingresso do M.R. uma vez que a criança, inicialmente, vivenciou a rotina diária do grupo uma manhã, no segundo dia almoçou e, no terceiro dia, acompanhou as atividades letivas do grupo do início ao fim do dia (*Ibidem*). Em casos de adaptação morosa, a educadora afirma que esta entrada faseada pode ser prolongada por mais tempo (*Ibidem*).

Outra estratégia identificada é o observar e registrar o processo de adaptação para compreender possíveis sinais de desconforto e, conseqüentemente, para que o/a educador/a possa planejar a sua ação e criar estratégias a partir daí. Considera da mesma forma importante explicar os diversos momentos da rotina, para que a criança “perceba o que vai acontecer e qual o momento em que a vêm buscar” (*Ibidem*), bem como que a criança tenha na sua posse o seu objeto de transição para lhe oferecer conforto. É ainda essencial que o/a educador/a estabeleça uma relação de proximidade, pois esta dar-lhe-á “segurança e confiança necessária para se sentir bem durante o dia e conseguir ir mais além”. Por fim, enquanto educadora, considera primordial integrar a criança no grupo, integrando-a “na vida e nas decisões do grupo, assim como nas intenções e emoções” (*Ibidem*).

A última dimensão das estratégias identificadas consiste no planeamento em conjunto com as crianças que já frequentam o JI, as veteranas do grupo. A educadora salienta que prepara sempre a chegada de “novas” crianças com as “antigas”, em que planeiam como as irão receber (*Ibidem*).

No âmbito das relações sociais entre pares como facilitadoras da adaptação, a cooperante afirma que ao planejar com as crianças veteranas do grupo como irão receber as novatas, são promovidas aprendizagens das quais beneficiam “novos” e “antigos” e considera que as veteranas, influenciam e facilitam o processo, pois “transmitem serenidade, alegria, confiança, segurança e até compreensão aos ‘novos’, por também já terem passado por esse processo” (*Ibidem*). Os pares facilitam a apropriação do ambiente educativo e são eles que acolhem as crianças; que ajudam a conhecerem os espaços, bem como a se apropriarem do mesmo; partilham as rotinas; apoiam a apropriação e utilização de diversos materiais, como os instrumentos de pilotagem, envolvem nas brincadeiras, e integram nas vivências de grupo (*Ibidem*). Nos diversos momentos do dia, na concretização de tarefas, projetos e dinâmicas de grupo, a educadora cooperante junta novatos com veteranos, como enuncio em seguida:

“A educadora explica às crianças que nos teatros deve haver uma mistura de meninos que já estão habituados e meninos que ainda não estão habituados a fazer e questiona as crianças *porquê?*”

L.M.: ‘Os teatros têm meninos habituados para ensinar os outros meninos’

A educadora interrompe e diz ‘não é bem ensinar’.

L.M.: ‘Ajudar!’ – corrige de imediato.

L.M.: 'Ajudar os outros meninos a saberem como se faz.'

Educadora-Cooperante: 'E a sentirem-se bem' – completa”

(Excerto da nota de campo n.º 96 – sexta-feira, 19 de novembro de 2021)

Na situação descrita, tal como noutras situações, os veteranos do grupo ajudam os novatos, transmitem-lhes confiança e segurança o que lhes proporciona, conseqüentemente, sentimentos de bem-estar.

4.4.1.2. Perceção das famílias das crianças sobre a adaptação ao JI e fatores que a influenciam/facilitam

No sentido de compreender a perceção das famílias das crianças face à adaptação da criança ao JI, apliquei um inquérito por questionário às famílias através da plataforma *google forms*²⁶, composto por uma questão de resposta fechada – com uma opção de resposta aberta – e duas questões de resposta aberta. Foram inquiridas vinte e duas famílias, das quais apenas dozes responderam²⁷. Após as respostas ao questionário analisei o conteúdo dos dados recolhidos categorialmente²⁸.

Na primeira questão elaborada pretendi perceber quais os fatores que, de acordo com a perceção das famílias, influenciaram/facilitaram a adaptação do/da seu/sua educando/a. Ao analisar os resultados obtidos, foi-me possível agrupá-los, categorialmente, em três categorias, como evidencio na tabela 2: as *relações sociais*, as *características das crianças* e o *percurso institucional*. As famílias, na sua maioria (66,7%) referiram a relação que a criança estabeleceu com a educadora como um dos principais fatores. Metade (50%) das famílias indicaram como fator a relação que o/a seu/sua educando/a estabeleceu com os seus pares e 25% das famílias evidenciaram também o acolhimento por parte das restantes crianças. As características individuais das crianças, que revelam competências de interação social e autonomia social, ao nível da facilidade de interação e criação de relações, foi um dos fatores facilitadores da adaptação mencionado por 25% das famílias. Apenas 16,7% das famílias referiram o percurso institucional como influenciador/facilitador do processo de adaptação da

²⁶ cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.4.

²⁷ cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.5.

²⁸ cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.6.

criança, mais concretamente o facto do/a seu/sua educando/a transitar da valência de creche (8,3%) e ter irmãos a frequentaram a mesma organização socioeducativa (8,3%).

Tabela 2

Fatores que, segundo as famílias, influenciaram/ facilitaram o processo de adaptação.

Categoria	Subcategoria	Indicador	F_r
Relações sociais	Relação com os pares	Relação que estabeleceu	50%
		Acolhimento	25%
	Relação com a educadora de infância	Relação que estabeleceu	66,7%
Características das crianças	Competências de interação social e autonomia social	Facilidade na interação e criação de relações	25%
Percurso institucional	Transição	Creche	8,3%
	Irmãos frequentam a mesma organização socioeducativa		8,3%

Nota. Na presente tabela, a frequência relativa é representada por F_r. Dados recolhidos e analisados a partir do questionário dirigido às famílias através do *google forms*, 2022.

Para além dos fatores que influenciaram/facilitaram o processo de adaptação da criança ao JI, procurei também conhecer o *feedback* que as famílias recebiam do/a seu/sua educando/a durante este período, quer seja pelas suas ações, emoções demonstradas ou conversas. Ao analisar o conteúdo das respostas das famílias categorialmente, agrupei-as em três categorias, reveladoras do estado de adaptação da criança, como enuncio na tabela 3: *adaptação positiva*, *adaptação positiva com regressão* e *adaptação inicial difícil*.

Tabela 3

Feedback recebido pelas famílias por parte do/a seu/sua educando/a.

Categoria	Subcategoria	Indicador	F_r
Adaptação positiva	Feedback positivo	"Bom"	16,7%
		Felicidade	25%
	Sentimentos/emoções demonstrados/as	Tristeza ao sair (choro)	8,3%
		Encantamento/fascínio pelo ambiente educativo	16,7%
		Por parte dos seus pares	25%
	Acolhimento positivo	Por parte da equipa educativa	25%

Categoria	Subcategoria	Indicador	F_r
	Relação com os pares	Brincar	8,3%
		Aprender	8,3%
		Fazer amigos	8,3%
Adaptação positiva com regressão	Ausência regular	Confinamento	8,3%
	Sentimentos/emoções demonstrados/as	Entusiamo para tristeza	8,3%
Adaptação inicial difícil	Sentimentos demonstrados	Comparação	8,3%

Nota. Na presente tabela, a frequência relativa é representada por F_r. Dados recolhidos e analisados a partir do questionário dirigido às famílias através do *google forms*, 2022.

No âmbito da adaptação positiva, algumas famílias (16,7%) revelaram ter recebido um *feedback* positivo, não o especificando, classificando-o apenas como “bom”. Nas suas respostas, 41,7% das famílias, mencionaram os sentimentos/emoções positivos/as demonstrados/as pelas crianças neste período, em que é possível identificar sentimentos de felicidade (25%), tristeza (choro) ao sair do JI (8,3%) e o encantamento/fascínio pelo ambiente educativo (16,7%). Certas famílias evidenciaram também que as/os suas/seus educandas/os demonstraram terem sido bem acolhidas/os, tanto pelos seus pares (8,3%) como pela equipa educativa (8,3%). As respostas neste âmbito relataram ainda interações e relações positivas com os seus pares, em que as famílias destacaram o brincar (8,3%), o aprender com o outro (8,3%) e o fazer amigos (8,3%).

Nos casos em que as famílias identificaram, através do que o/a seu/sua educando/a demonstra, uma adaptação inicial fácil, mas com regressões, 8,3% das famílias apontaram como fator a ausência regular devido aos confinamentos por consequência da pandemia Covid-19 e 8,3% das famílias descreveram que o/a seu/sua educando/a demonstrou inicialmente entusiasmo, mas que rapidamente se transformou em tristeza e choro por não querer frequentar o JI.

As famílias que evidenciaram uma adaptação inicial difícil do/a seu/a educando/a (8,3%), descrevem sentimentos de comparação em relação à organização socioeducativa que anteriormente frequentavam.

Por último, com o questionário realizado, pretendi conhecer a perspetiva das famílias acerca da relação que a educadora de infância estabeleceu com as mesmas

durante este processo e analisei o conteúdo das respostas categorialmente conforme a árvore categorial apresentada na tabela 4.

Tabela 4

Perspetiva das famílias sobre a relação que a educadora de infância estabeleceu com as mesmas durante este processo.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Fr
Relação escola-família	Facilitadora da adaptação	Sim	100%
		Difícil se não existisse	8,3%
	Transmite confiança e segurança	À criança	33,3%
		Às famílias	33,3%
		Não especifica	8,3%
Importância da comunicação	Trabalho em parceria	Ajustes na rotina de casa face à rotina do JI	8,3%
		Perceber que estratégias podem adotar para facilitar o processo	16,7%
		Troca/partilha de informação	8,3%
	Para a equipa conhecer a criança e agir em conformidade	Características da criança	8,3%

Nota. Na presente tabela, a frequência relativa é representada por Fr. Dados recolhidos e analisados a partir do questionário dirigido às famílias através do *google forms*, 2022.

Como se constata pela tabela 4, todas as famílias (100%) consideraram a relação escola-família como facilitadora da adaptação, 8,3% salientaram que sem esta relação a adaptação teria sido mais difícil. Algumas famílias, evidenciaram que a relação que estabeleceram com a educadora de infância, transmitiu-lhes confiança e segurança (33,3%) e, conseqüentemente, transmitiram isso às crianças (33,3%), 8,3 % das famílias não especificaram a quem essa relação transmitiu confiança e segurança.

Para terminar, certas famílias salientaram a importância da comunicação entre estes dois agentes educativos para o trabalho em parceria, particularmente ao nível dos ajustes da rotina de casa face às do JI (8,3%), da criação de estratégias a adotar para facilitar o processo de adaptação (16,7%) e para a troca/partilha de informação (8,3%). A importância da comunicação foi, de igual forma, fundamental para que a equipa

educativa conhecesse as características da criança e pudesse agir em conformidade (8,3%).

4.4.1.3. Perceções das crianças face ao ato de acolher e de ser acolhido

De modo a compreender de que forma as relações entre pares facilitam o processo de adaptação das crianças, na sua própria perspetiva, procedi à realização de entrevistas semiestruturadas. Para tal realizei dois guiões distintos²⁹, um para aplicar às crianças veteranas do grupo, com o intuito de perceber de que forma é que estas integram/recebem as novatas, e outro a aplicar às novatas com a finalidade de perceber de que forma estas se sentiram neste período, e se se sentiram ajudadas e recebidas.

As entrevistas foram aplicadas às vinte e duas crianças que constituem o grupo (8 novatas e 14 veteranas)³⁰. No entanto, e não sobrepondo a minha vontade e esta investigação à vontade e necessidade das crianças, das catorze veteranas, três não responderam a esta entrevista. Tal como nas entrevistas às crianças veteranas do grupo, também com as novatas procurei respeitar os seus ritmos e as suas vontades, desta forma, das oito crianças entrevistadas, apenas participaram cinco novatas nas entrevistas. Com as entrevistas aplicadas, procedi à análise de conteúdo categorialmente das mesmas³¹, como aqui evidencio.

A entrevista semiestruturada realizada às crianças veteranas do grupo era formada por duas questões que orientavam as entrevistas – “quando chegam crianças novas à sala, o que fazes?” e “ajudas os amigos novos? Em quê?”. Após responderem a essas questões, analisei os dados obtidos através da árvore categorial construída e descrita na tabela 5. Organizei a informação em função de duas categorias: *competências sociais* (segundo a EAS apresentada anteriormente, na revisão da literatura, de Gomes & Pereira, 2014) evidenciadas pelas crianças nas suas respostas e *ajuda/apoio oferecida/o* pelas crianças.

²⁹ cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.7.

³⁰ cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.8.

³¹ cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.9.

Tabela 5

Árvore categorial das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças veteranas do grupo.

Categoria	Subcategoria	Indicador	F_a
Competências sociais (segundo Gomes & Pereira, 2014)	Cooperação social	Ajuda	11
	Autonomia social	Acolhe as crianças novatas no grupo	2
		Envolve as crianças novatas nas suas brincadeiras	6
	Interação social	Cuidado/preocupação	4
Ajuda/apoio oferecida/o	Ambiente educativo	Apropriação do ambiente educativo: Espaços	7
		Apropriação do ambiente educativo: Rotinas	3
		Apropriação do ambiente educativo: Materiais	2
	Vivências do grupo	Normas da sala de atividades	2
		Conhecer as dinâmicas de grupo	2
		Desenho e pintura	2

Nota. Na presente tabela, a frequência absoluta é representada por F_a. Dados recolhidos e analisados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas aos veteranos do grupo, 2022.

Nas suas respostas, todas as crianças (11) referiram que ajudam as crianças novatas do grupo, evidenciando competências de cooperação social. Duas crianças dizem acolhê-las no grupo e seis envolvem-nas nas suas brincadeiras, apresentando comportamentos de autonomia social. Ainda relativamente aos comportamentos sociais que revelam ter em relação às crianças novatas, quatro crianças destacam comportamentos de interação social, comportamentos cuidado e de preocupação para com o outro.

Questionadas acerca da ajuda que oferecem, oito crianças veteranas revelaram ajudar as novatas na apropriação do ambiente educativo, especificamente na apropriação dos espaços (7), das rotinas (3) e dos materiais (3). Três crianças realçaram que ajudam as novatas na apropriação das vivências do grupo, concretamente a conhecer as normas da sala de atividades (2) e a conhecer as dinâmicas de grupo (2). Por último, duas crianças relatam que ajudam e apoiam nas produções das crianças, ao nível do desenho e da pintura.

No que concerne à entrevista semiestruturada realizada às crianças novatas no grupo, a mesma era constituída por duas dimensões, a saber: a *percepção da criança face ao JI* – que engloba questões como “como te sentiste?”, “o que mais gostaste?” e “o que não gostaste?” – e a *percepção da criança face à/ao ajuda/apoio oferecida/o pelas crianças veteranas do grupo* – em que é questionado se “os amigos que já cá estavam ajudaram-te? Em quê?”. Na tabela 6, analiso o conteúdo dos dados recolhidos, através das entrevistas semiestruturadas, de forma categorial.

Tabela 6

Árvore categorial das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças novatas do grupo.

Categoria	Subcategoria	Indicador	F_a
Percepção da criança novata face ao JI	Sentimentos que emergiram	Não sabem/não se lembram	3
		Felicidade	1
		Medo	1
	O que mais gostaram	Brincar	3
		Ambiente educativo (espaços e materiais)	1
		Dos seus pares	1
	O que não gostaram	Nada	4
Não sabe		1	
Percepção da criança face à/ao ajuda/apoio oferecida/o por parte das crianças veteranas	Ajuda/apoio recebida/o por parte das crianças veteranas do grupo	Ajudaram	5
		Apropriação do ambiente educativo: materiais	3
		Apropriação do ambiente educativo	2
		Acolhido nas brincadeiras	3
		Concretização de projetos (à luz da MTP)	1
		Produções da criança	1
Fatores que facilitaram a adaptação da criança ao JI	Conhecimento prévio da criança	Pares que já conheciam	2

Nota. Nesta tabela, a frequência absoluta é representada por F_a. Dados recolhidos e analisados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas aos novatos do grupo, 2022.

No que diz respeito à percepção da criança face ao JI, as crianças destacaram os sentimentos iniciais que emergiram. Uma criança revela que sentira felicidade e outra que sentira medo, quando questionada acerca da razão respondeu “porque eu não conhecia ninguém” (M.R.), as restantes três crianças entrevistadas apontaram não se lembrarem ou não saberem. As crianças evidenciaram que o que gostaram mais no JI foi de brincar (3), mas também do ambiente educativo (1) e dos seus pares (1). A maioria das crianças constata que gostaram de tudo (4) e uma que não sabe do que não gostou.

Relativamente à percepção da criança face à/ao ajuda/apoio oferecida/o por parte das crianças veteranas do grupo, as cinco crianças novatas entrevistadas revelaram que estas as ajudaram. Duas crianças expõem que foram apoiadas na apropriação do ambiente educativo e outras três especificaram esse apoio, ao nível da apropriação de materiais. Três crianças afirmaram terem sido acolhidas nas brincadeiras dos seus pares, uma diz ter sido ajudada pelas crianças veteranas do grupo na concretização do projeto, à luz da MTP, e outra criança afirmou que os seus pares veteranos apoiaram e ajudaram-na na construção das suas produções plásticas.

Por último, através das entrevistas identifiquei como fator facilitador do processo de adaptação ao JI o conhecimento prévio das crianças, na medida em que duas afirmaram já se conhecerem antes da entrada para o JI, gostando de brincar uma com a outra.

4.4.1.4. As relações sociais entre pares e a adaptação da criança ao JI – evidências de campo

Com o intuito de compreender os comportamentos sociais e o/a apoio/ajuda oferecido/a por parte das crianças veteranas do grupo face às novatas, analisei categorialmente o conteúdo das notas de campo recolhidas no decorrer da PPS II³², através da observação participante.

A tabela 7 expõe evidências das competências sociais demonstradas pelas crianças, segundo a EAS – apresentada na revisão da literatura – (Gomes & Pereira, 2014), face às crianças novatas. Foram analisados cinquenta e dois comportamentos sociais agrupados em três subcategorias: *cooperação social*; *interação social* e *autonomia social (Idem)*.

³² cf. Anexo. Portefólio da PPS II – Secção 4.3.11.

Tabela 7

Análise categorial das competências sociais evidenciadas pelas crianças veteranas do grupo face às novatas.

	Competências sociais evidenciadas pelos veteranos do grupo face aos novatos							F_a
	Cooperação social		Interação social			Autonomia social		
	Cooperação	Ajuda	Cuidado/ preocupação	Afeto	Consolo	Envolve-se em brincadeiras com as novatas do grupo	Acolhe as novatas no grupo	
F_a	9	11	1	2	4	16	9	52

Nota. No decorrer da tabela, os números evidenciam a frequência de comportamentos; a frequência absoluta é representada por F_a. Dados analisados através das notas de campo recolhidas durante a investigação, 2022.

A competência social mais evidenciada pelas crianças face às novatas do grupo foi no âmbito da autonomia social (25), em que as crianças as envolveram nas suas brincadeiras (16) e as acolheram no grupo (9), como destaque, respetivamente, nas seguintes notas de campo:

“O J. encontra-se ajoelhado no chão a chorar.

A D., que está ao lado do J., chama-o e mostra-lhe uma caixa.

D.: ‘Anda J.’

O J. levanta-se e vai para dentro da caixa e a D. começa a brincar com o mesmo, abrindo e fechando a caixa.

(Excerto da nota de campo n.º 154 – terça-feira, 17 de dezembro de 2021)

“F.P.: ‘Amanhã o M.R. pode almoçar connosco?’

Educadora-Estagiária: ‘Gostavas M.R.?’

M.R.: ‘Sim’ – diz enquanto assente com a cabeça.

Educadora-Estagiária: ‘Amanhã o M.R. já vai almoçar com vocês, vai ficar cá mais tempo’”

(Excerto da nota de campo n.º 162 – terça-feira, 10 de janeiro de 2022)

A cooperação social é também evidentemente a competência que mais se verificou (21), sobretudo no que diz respeito à cooperação (9) e ajuda ao próximo (11), como apresento, respetivamente, em exemplo nas seguintes notas de campo:

“O R.L. e a S.P. são os responsáveis por dar de comer ao peixe.
O R.L. e a S.P. aproximam-se do aquário.
R.L.: ‘S.P. eu vou dar-te um bocadinho e tu dás ao Bolacha [peixe].’
O R.L. dá à S.P. um pouco de comida e esta coloca dentro do aquário.”
(Nota de campo n.º 54 – sexta-feira, 5 de novembro de 2021)

“Da parte da tarde ficara estabelecido que iriam fazer o teatro d’ *O Capuchinho vermelho*.
No ensaio a L.D. – que era a *Capuchinho vermelho* – parecia ter ficado *tímida* e não conseguiu dizer as suas falas. Era a sua primeira a vez a representar.
L.M.: ‘L.D. queres que eu te ajude?’
A L.D. afirma com a cabeça.
A L.M. dirige-se para a L.D. e começa a dizer as falas com a criança. Com a ajuda da L.M., a L.D. começa a dizer as suas falas.”
(Excerto da nota de campo n.º 70 – quarta-feira, 10 de novembro de 2021)

A interação social é, por sua vez, a menos evidenciada pelas crianças (7), no entanto, foram possíveis identificar comportamentos sobretudo ao nível do cuidado/preocupação (1), afeto (2) e de consolo (4), conforme exponho, respetivamente, em seguida:

“As crianças estão sentadas na área da biblioteca, ouço o F.P. a perguntar ao M.R.: ‘M.R. estás a gostar do dia?’.
(Nota de campo n.º 168 – terça-feira, 11 de janeiro de 2022)

“Após ouvirem uma história sentados no tapete, a M.T. agarra o F.S. para lhe dar um abraço. O F.S. afasta-se, mas rapidamente retribui-lhe com um abraço.”
(Nota de campo n.º 98 – sexta-feira, 19 de novembro de 2021)

“O J. começa a chorar sentado no chão e diz repetitivamente ‘quero a mãe’. A M.T. aproxima-se e diz ‘a mãe já vem’ e abraça o J.”
(Nota de campo n.º 31 – terça-feira, 26 de outubro de 2021)

Através desta análise categorial e das observações realizadas verifiquei que também a M.H. – novata – demonstrou comportamentos de autonomia social no sentido em que acolheu novas crianças no grupo (2). Aquando de uma visita de uma criança ao JI, que irá ingressar futuramente, a M.H., que já a conhecia, acolheu-a e como se irá

verificar também na tabela 8, em que a apoiou na apropriação dos espaços do JI e da rotina diária.

Na tabela 8 é apresentada a árvore categorial, resultante da análise de conteúdo das notas de campo, que para além de demonstrar o apoio oferecido por parte das crianças veteranas às novatas, possibilita a caracterização deste ambiente enquanto promotor de relações sociais entre pares e consequentemente da adaptação da criança aos tempos, espaços e vivências do JI.

Tabela 8

Árvore categorial do apoio oferecido pelas crianças veteranas na apropriação do ambiente educativo e como este é promotor das relações sociais entre pares.

	Apoio na apropriação do ambiente educativo									F _a
	Espaços e materiais					Rotinas			metodologias	
	Espaços do JI	Espaços da Sala	Materiais	Instrumentos de pilotagem	Espaço exterior	Reforço da manhã	Conselho cooperativo	Tarefas pelas quais são responsáveis	MTP	
F _a	1	1	1	9	3	2	4	10	4	35

Nota. No decorrer da tabela, os números evidenciam a frequência de comportamentos; a frequência absoluta é representada por F_a. Dados analisados através das notas de campo recolhidas durante a investigação, 2022.

Considerando o ambiente educativo como um conjunto de fatores que envolvem espaços, materiais, normas sociais e vivências pode observar e constatar que este é o ambiente educativo onde ocorrem inúmeras interações. Contudo, na tabela 8 apenas evidencio as interações ocorridas entre crianças novatas e veteranas do grupo.

Ao analisar os dados recolhidos compreendo que existe apoio sobretudo na apropriação dos espaços e materiais (15), especificamente, ao nível da apropriação do espaço do JI (1), do espaço da sala (1), dos materiais (1), dos instrumentos de pilotagem (9) e na apropriação do espaço exterior (3).

A título de exemplo, evidencio em seguida, o apoio na apropriação do espaço do JI:

“A diretora do pré-escolar entra na sala de música com a B. [criança que irá ingressar futuramente no JI] e com os seus pais.

Ao ver a criança entrar a M.H. acena-lhe de imediato.

R. [diretora do pré-escolar]: 'Já conheces a B., M.H.?'

M.H.: 'Sim! Da outra escola!'

R. [diretora do pré-escolar]: 'Queres vir aqui?'

Ao ser questionada a M.H. dirige-se para a B. e abraça-a.

R. [diretora do pré-escolar]: 'Queres vir mostrar a escola à B.'

M.H.: 'Sim!'"

(Nota de campo n.º 206 – quarta-feira, 9 de fevereiro de 2022)

Na nota de campo descrita, a M.H., também novata no grupo, vai dar a conhecer o espaço do JI a uma criança que irá ingressar futuramente, ainda que por iniciativa de um adulto, para que esta se aproprie dos espaços, das salas, dos espaços exteriores e de outros espaços do JI, como o refeitório e o ginásio.

Curioso que, similarmente, o J. – novato também – apresenta materiais presentes na sala de atividades ao M.R., que acabara de ingressar no JI:

“O J. vai, por iniciativa própria, buscar projetos antigos para mostrar ao M.R., que estão na área da biblioteca, para as crianças consultarem e verem sempre que assim o desejarem ou necessitarem.

J.: ‘os nossos projetos...o das aranhas.’ – e mostra-lhe o projeto das aranhas, fazendo algumas observações.”

(Excerto da nota de campo n.º 167 – terça-feira, 11 de janeiro de 2022)

No primeiro dia em que o M.R. chegou à sala de atividades, o F.P. apresenta-lhe o espaço da sala, para que este conheça, se aproprie dos espaços, das áreas e dos materiais, como revelo em seguida:

“O F.P. chega perto do M.R. e diz: ‘olá M.R.’

Educadora-Estagiária: ‘F.P. vai apresentar a sala ao M.R.’

O F.P. leva-o a conhecer a sala de atividades e permanecem na área dos jogos e construções, onde brincam com o R.R. “

(Excerto da nota de campo n.º 158 – terça-feira, 10 de janeiro de 2022)

As crianças novatas, ao entrarem no espaço exterior, são apoiadas pelas veteranas a apropriarem-se e a conhecerem o espaço e o que este oferece, como destaco de imediato:

“Mesmo já conhecendo aquele espaço [exterior], o R.L., o R.R. e o F.P., fizeram questão de mostrar tudo e de incluir o M.R. nas suas brincadeiras.

F.P.: ‘Anda para aqui M.R.!’ – diz ao chamar o M.R. para dentro da casa de madeira existente no espaço.”

(Excerto da nota de campo n.º 161 – terça-feira, 10 de janeiro de 2022)

Os instrumentos de pilotagem permitem a interação entre pares e o apoio na sua apropriação por parte das crianças veteranas do grupo face às novatas, como, de facto, evidencio neste seguimento:

“A M.R.C. pergunta ao J. se precisa de ajuda para marcar o calendário.

R.L.: ‘M.R.C. ajuda-o só!’

A M.R.C. vai buscar uma caneta e coloca-a na mão do J.

M.R.C.: ‘J. faz um círculo aqui’ – diz ao apontar para o dia de hoje.”

(Excerto da nota de campo n.º 216 – sexta-feira, 11 de fevereiro de 2022)

Analisando os dados recolhidos através da observação, entendo que existe com frequência interações entre pares ao nível da apropriação das rotinas (16), em diversos momentos do dia, como o reforço da manhã (1), os momentos de conselho cooperativo (4) – que incluem reunião da manhã, reunião do final da tarde e reunião de conselho – e tarefas pelas quais são responsáveis (10) – entre as quais: serem responsáveis de sala, dar de comida ao peixe, regar as plantas, distribuir a fruta, marcar o calendário e marcar o tempo.

As tarefas pelas quais são responsáveis registaram um número significativo de evidências, através destas, as crianças novatas apropriam-se das rotinas e das dinâmicas de grupo, percebem como, quando e o porquê de o fazerem. Apresento como exemplo desses momentos a nota de campo que se segue:

“Observo o J. em cima de um banco para alcançar o aquário que se encontra em cima da bancada. Ao lado está a M.R.C. a colocar comida de peixe na tampa do recipiente e diz: ‘J. toma, dá ao Bolacha [peixe]’. O J. coloca a comida no aquário e diz para a M.R.C.: ‘Mais!’. A M.R.C. explica ao J. que só se pode dar um ‘bocadinho’ porque se for muito pode fazer-lhe mal.”

(Nota de campo n.º 188 – quinta-feira, 27 de janeiro de 2022)

Outro momento da rotina que tive a oportunidade de verificar interações de apoio e de ajuda na apropriação do ambiente educativo foi no momento do reforço da manhã, como destaco em seguida:

“A B. [criança que irá ingressar futuramente no JI] senta-se com o grupo de crianças ao redor da mesa da sala de atividades, enquanto comem o reforço da manhã.

M.H.: ‘Tens de ir buscar ali a pera!’ – diz para a B. ao apontar para o tabuleiro com a fruta.”

(Excerto da nota de campo n.º 208 – quarta-feira, 9 de fevereiro de 2022)

Os momentos de conselho cooperativo, seja na reunião inicial da manhã, ao final da tarde para balanço do dia ou na reunião de conselho, são momentos que proporcionam o diálogo, partilha e interação entre todos. As crianças já conhecedoras destas dinâmicas ajudam as novatas a apropriarem-se das mesmas, explicam o que fazem, como fazem e para que fazem, como registo em seguida:

“Antes de darmos início à reunião de conselho peço a uma criança para explicar ao M.R. o que fazemos na reunião.

O R.L. explica ao M.R. que a reunião de conselho ‘é para partilhar’ e para falar sobre o que foi escrito no Diário. Que o vermelho – coluna correspondente ao *não gostamos* – é para dizer uma coisa que ‘queremos resolver’. O verde – que corresponde à coluna *gostamos* – é para partilhar ‘uma coisa boa com os amigos’ e que o amarelo – coluna o *que queremos fazer* – é para ‘dizermos que queremos fazer alguma coisa’.”

(Excerto da nota de campo n.º 179 – sexta-feira, 14 de janeiro de 2022)

Considerando o ambiente educativo como referi ao início, como um conjunto de espaços, rotinas, interações e vivências, e sendo a MTP uma metodologia adotada e seguida pela organização socioeducativa, que envolve, materiais, espaços e rotinas, englobei-a nesta categoria. Na nota de campo que enuncio em seguida, descrevo uma situação em que uma criança explica como se processa a comunicação de um projeto, com vista a apropriação da MTP por parte dos novatos:

“R.L.: ‘Não, não é assim que nós começamos!’ – interveio o R.L.

Educadora-estagiária: ‘Então como começamos?’

R.L.: ‘Nós começamos assim: damos as mãos e dizemos assim: ‘bem-vindos ao projeto dos fósseis’ – diz e dá indicação para darem todos a mão.

R.L.: ‘Agora tu fica aqui e nós sentamo-nos’ – diz ao M.R., indicando para ficar de pé.

O grupo de crianças treinam como vão fazer a apresentação, consoante as partes do projeto que escolheram para apresentar.

R.L.: ‘Se nós nos esquecermos, dizemos ao ouvido do amigo para a ajudar.’ – relembra o R.L.”

(Excerto da nota de campo n.º 234 – sexta-feira, 18 de fevereiro de 2022)

Para analisar a adaptação das crianças que ingressaram este ano letivo na organização socioeducativa, procedi a uma análise e categorização de comportamentos evidenciados pelas mesmas, alicerçando a análise nos estudos de López e Cantero (2004), já fundamentado na revisão da literatura, que apresento na tabela 9. Subcategorizo esses comportamentos evidenciados em três dimensões: *a criança está emocionalmente calma, apresenta relações satisfatórias com os seus pares e envolve-se em dinâmicas de grupo, nas rotinas, espaços e materiais.*

Importa clarificar que identifiquei que uma criança estava emocionalmente calma quando demonstrava tranquilidade e bem-estar e não evidenciava emoções de: tristeza, quando chorava, sobretudo devido à ausência materna; raiva, quando a criança era reativa perante uma situação, chorava ou mostrava-se irritada; timidez, quando evidenciava sinais de timidez ao falar perante outras criança, falando baixo, colocando as mãos nos bolsos, não respondendo, ficando nervosa, evitando o grupo de crianças e permanecendo junto a um adulto de referência; frustração, quando algo não correspondia às suas expectativas.

Tabela 9

Árvore categorial dos comportamentos que evidenciam a adaptação, adaptado de López e Cantero (2004).

Cr.	Comportamentos que evidenciam a adaptação (adaptado de López & Cantero, 2004)																
	A criança está emocionalmente calma					Apresenta relações satisfatórias com os seus pares							Envolve-se nas dinâmicas de grupo, nas rotinas, espaços e materiais				
	Demonstra-se calma	Tristeza	Raiva	Timidez	Frustração	Brinca com os pares	Isola-se/brinca sozinha	Coopera	É afetiva	Não partilha	Entra em conflitos	Partilha	Ajuda	Propostas pedagógicas	Projetos	Conselho cooperativo	Mapa: “ quero mostrar, contar ou escrever...”
B.M.	6			1				1	1				1	1	1		
C.	4			1		1	1	1	1					1			
F.S.	7			1				1	2						6	1	
J.	22	3	5		1	2	4	1	1	1	3		3	7	4	1	
L.D.	7	1		1	1	1		1				1	2	2	1		
M.H.	8					1		1					3				
S.P.	6							1	1				2		3	1	
M.R.	20			1		4		1					2	7	4	1	

Nota. No decorrer da tabela, os números evidenciam a frequência de comportamentos; a frequência absoluta é representada por F_a e criança por Cr. Dados analisados através das notas de campo recolhidas durante a investigação, 2022.

Ao analisar os dados obtidos verifico que a B.M. se encontra maioritariamente num estado emocional calmo (6) e apenas uma vez demonstrou-se tímida. No que concerne às relações satisfatórias com os seus pares, observei que a criança coopera (1), ajuda (1) e é afetiva para com estes (1). Foi possível ainda observar o envolvimento desta criança em propostas pedagógicas (1) e em projetos (1).

A C. transpareceu sobretudo sentimentos de calma (4), mas também de timidez (1). Ao nível das relações com os pares, verifiquei que a mesma se isola/brinca sozinha (1), mas que também se envolve nas brincadeiras com os pares (1). A criança evidencia

comportamentos de cooperação (1) e também de afetividade (1). Da mesma forma, também se verificou a sua envolvimento em propostas pedagógicas (1).

Após a análise de dados efetuada, verifico que o estado emocional do F.S. durante a permanência no JI é calmo (7), apresentando apenas uma vez exteriorizar timidez. É uma criança que coopera (1) e é afetiva para com o outro (2), envolve-se em projetos (6) e em momentos de conselho cooperativo (1).

O J. apresentou algumas oscilações no que respeita ao seu estado emocional. Em trinta e três comportamentos observados, vinte e dois evidenciaram calma. No entanto, manifestara tristeza (3) – sobretudo com ausência da figura materna –, sentimentos de raiva (5) e frustração (1). No que diz respeito à relação com os seus pares foram analisadas doze situações, duas das quais registei o seu envolvimento em brincadeiras, evidenciou atitudes de cooperação (1) e de afetividade (1). Contudo, também observei situações em que a criança se isola/brinca sozinha (4), entra em conflitos (3), e não partilha (1). No concerne ao envolvimento nas dinâmicas de grupo, verifiquei várias evidências desse envolvimento, ao nível de propostas pedagógicas (3), projetos (7), momentos de conselho cooperativo (4) e envolvimento no instrumento de regulação do grupo: “*quero mostrar, contar ou escrever...*”. Importa, ainda, referir que estes comportamentos positivos de envolvimento na vida em grupo e nas brincadeiras com os outros surgiram já em janeiro, sobretudo no decorrer do projeto realizado, à luz da MTP, em pequeno grupo em que este se incluía. Saliento, por fim, que este é o primeiro ano letivo que o J. frequenta um contexto educativo formal, iniciando o processo de adaptação em setembro.

Ao categorizar os comportamentos observados pela L.D. (10), observo que esta encontra-se frequentemente calma, no entanto, evidencia emoções de tristeza (1) na separação com a figura materna, de timidez (1) e de frustração (1). Indica relações positivas com os pares (3), em que se envolve nas brincadeiras (1), coopera (1) e partilha (1). Pude observar que a criança se envolve nas dinâmicas e rotinas de grupo (5), como propostas (2), projetos (2) e momentos de conselho cooperativo (1).

Nos comportamentos analisados, a M.H. evidencia estar emocionalmente calma (8), apresenta relações satisfatórias com os seus pares (2), brinca (1) e coopera (1) com estes e envolve-se, sobretudo, em propostas pedagógicas (3).

Caracterizando os comportamentos demonstrados pela S.P., a mesma apresenta-se emocionalmente calma (6), apresenta relações positivas com os outros (2) de cooperação (1) e afetividade (1), como também se envolve em propostas

pedagógicas (2), momentos de conselho cooperativo (3) e envolvimento no instrumento de regulação do grupo: “*quero mostrar, contar ou escrever...*” (1).

Por último o M.R., que ingressou em janeiro no JI, em vinte e um comportamentos observados, vinte a criança demonstra-se emocionalmente calma e apenas num momento inicial se demonstra tímido. Apresenta relações satisfatórias com os pares (5), envolvendo-se nas brincadeiras (4) e cooperando (1). Como também se envolve nas dinâmicas de grupo, rotinas e materiais (14), entre propostas pedagógicas (2), projetos (7), momentos de conselho cooperativo (4) e inscrição do seu nome no mapa: “*quero mostrar, contar ou escrever...*” (1).

4.4.2. Discussão dos dados

Após ter analisado categorialmente os dados recolhidos, cumpre proceder à sua discussão, atendendo aos objetivos de investigação anteriormente delineados.

(i) Perceber de que forma as relações sociais entre pares influenciam/facilitam o processo de adaptação da criança ao JI

No que diz respeito ao primeiro objetivo, claramente as relações sociais das crianças novatas com os seus pares veteranos foram facilitadoras do processo de adaptação da criança ao JI.

De facto, na sua maioria, as famílias inquiridas reconheceram que a relação estabelecida entre os/as seus/suas educandos/as e os pares constitui um dos fatores influenciadores/facilitadores da adaptação da criança. De igual forma, ao serem questionadas sobre as emoções/sentimentos transmitidos pelas crianças, as famílias voltam a frisar que os/as seus/as educandos/as se referiram ao acolhimento por parte dos pares e relataram interações positivas ao nível do brincar, aprender com o outro e fazer novos amigos.

As crianças veteranas demonstraram comportamentos sociais que facilitaram a integração das novatas no grupo e da apropriação destas ao ambiente educativo. As entrevistadas revelaram competências de cooperação social, evidenciadas na prática através de atitudes de cooperação e ajuda às crianças novatas. Da mesma forma, evidenciaram também comportamentos de autonomia social visíveis no envolvimento das novatas nas suas brincadeiras e acolhimento no grupo. Destaco, ainda, as competências de interação social, que envolvem comportamentos de cuidado e de

preocupação com o outro, mencionados nas entrevistas e espelhados na prática pelo cuidado/preocupação, afeto e consolo para com as novatas.

Foi possível verificar que as crianças novatas ao entrarem no JI são bem acolhidas pelas veteranas, o que poderá explicar-se pelo facto de as mesmas terem passado por essa experiência recentemente. Como foi o caso da M.H., que mesmo sendo uma criança novata no grupo, acolheu uma nova criança no grupo, que já conhecia.

Através das entrevistas às crianças novatas, o M.R. revelou ter sentido medo ao ingressar no JI por não conhecer ninguém. Contudo, rapidamente se integrou, sendo envolvido nas brincadeiras das crianças veteranas e acolhido por estas. Facilmente se adaptou ao meio em que foi inserido, demonstrou-se emocionalmente calmo e envolveu-se e apropriou-se das dinâmicas de grupo, das rotinas e materiais. No caso do J., trata-se de uma criança que inicialmente se isolava/brincava sobretudo sozinha, não partilhava e entrava em conflitos, evidenciando um estado emocional mais negativo, de tristeza, raiva e frustração. No entanto, começou a apresentar relações satisfatórias com os seus pares e, conseqüentemente, a apropriar-se das dinâmicas de grupo, das rotinas e materiais, sobretudo, quando foi integrado num projeto desenvolvido com os fundamentos da MTP, uma metodologia que pressupõe cooperação e interação entre os envolvidos (Rangel & Gonçalves, 2011).

Assim como o M.R. dissera que sentira medo por não conhecer ninguém, a S.P. e a C. revelaram nas suas entrevistas já se conhecerem e gostarem de brincar uma com a outra.

Atendendo à leitura crítica dos dados recolhidos, concluo que as crianças novatas que evidenciaram estar emocionalmente calmas apresentam relações satisfatórias com os seus pares, envolvendo-se nas brincadeiras, cooperando, sendo afetivas, partilhando e ajudando os outros, apropriando-se facilmente do ambiente educativo e do que este envolve – espaços, materiais, rotinas, interações e dinâmicas de grupo. Contudo, podem existir outros fatores que facilitam ou dificultam a adaptação, como as características individuais das crianças (facilidade na interação e na criação de relações de amizade) e o seu percurso institucional, o facto de transitar de outra organização socioeducativa (como é o caso da B.M., da C., do F.S., da L.D., da S.P., da M.H. e do M.R.) ou não (como o J.).

(ii) Aferir que estratégias da educadora contribuíram positivamente para o processo de adaptação da criança ao jardim de infância

Em relação ao segundo objetivo definido, ao concluir, compreendo agora que existem diversas estratégias a adotar neste período inicial, contudo, saliento apenas aquelas cujo impacto na adaptação da criança foi positivo, de acordo com o que pude aferir através deste estudo. As estratégias enunciadas em seguida constituem quatro eixos de intervenção: com a criança em adaptação, com as famílias, com as crianças veteranas e com o ambiente educativo.

Primeiramente, realço como principal estratégia a adotar a criação de uma relação de proximidade com a criança em adaptação. Torna-se importante, segundo a educadora cooperante, valorizar, estimular, ser flexível, sensível e afetuosa promovendo o bem-estar e a segurança da criança. A maioria das famílias inquiridas referiu que esta relação que a educadora estabelece com a criança influenciou/facilitou a adaptação do/a seu/sua educando/a. É, ainda, importante que se assuma uma postura de observador/a atento/a e reflexivo/a, como assim pressupõe a prática de um/a educador/a de infância, planeando novas e adaptadas estratégias de intervenção face às características individuais de cada criança.

Para além da relação que se estabelece com a criança em adaptação, é de igual forma fundamental estabelecer uma relação de parceria e de confiança com as famílias. Todas as famílias inquiridas revelaram que esta relação facilitou a adaptação da criança ao JI, conferindo-lhes um sentimento de confiança e segurança e, conseqüentemente, transmitem esses sentimentos às crianças. A cooperante, bem como as famílias, revelaram que esta relação que se estabelece entre o JI e a família é importante para a (re)definição de estratégias que melhor se adequem a cada criança, bem como para a partilha de informação acerca da mesma.

Outro eixo de intervenção identificado diz respeito às crianças que já frequentavam o JI, as crianças veteranas. A educadora cooperante planifica a chegada das novatas com as veteranas, promovendo interação entre pares, para que estes lhes transmitam serenidade, confiança e compreensão. Ainda neste âmbito, a educadora cooperante admite juntar novatas e veteranas em tarefas e dinâmicas de grupo. Como mencionei aquando da conclusão do objetivo anteriormente descrito, a promoção da integração por parte das veteranas face às novatas tem um impacto positivo na adaptação da criança ao JI.

Por último e em forma de conclusão, nas estratégias delineadas que visam facilitar o processo de adaptação devem compreender o ambiente educativo. Este ambiente é constituído por um conjunto de interações e relações que ocorrem num determinado tempo, espaço e grupo de crianças, por isso, deve ser securizante, com relações entre pares e entre adultos e crianças de afetividade e de confiança, para que a criança recém-chegada sinta segurança e bem-estar, adaptando-se aos tempos e espaços. O ambiente educativo deve ser, ainda, adaptado às características e necessidades individuais de cada criança, como salienta a educadora cooperante.

(iii) Compreender como o ambiente educativo pode ser promotor de relações sociais entre pares e consequente adaptação da criança ao JI

No que concerne ao último objetivo definido para esta investigação, pude concluir que o ambiente educativo promove as relações sociais entre pares e consequente adaptação da criança ao JI.

Através da presente investigação compreendi que diversos aspetos do ambiente educativo – espaços, materiais, interações e vivências – e as relações sociais entre pares que este promove facilitaram o processo de adaptação da criança ao JI. As famílias inquiridas revelaram que os/as seus/suas educandos/as evidenciaram sentimentos de encantamento/fascínio face ao ambiente educativo e ao que este envolve.

Partindo dos dados recolhidos, constato que as interações surgiram, sobretudo, nos momentos da rotina diária e nos momentos de conselho cooperativo, que proporcionam o diálogo, a partilha e a interação entre todos os intervenientes. As crianças veteranas e já conhecedoras destes momentos apoiam e ajudam as novatas a apropriarem-se destes.

De igual forma, as tarefas pelas quais são responsáveis semanalmente, como dar de comida ao peixe, regar as plantas, distribuir a fruta, marcar o calendário e o tempo, promovem interações entre pares de cooperação e ajuda, que resulta na apropriação das rotinas e das dinâmicas de grupo por parte das novatas que compreendem como, quando e o porquê de o fazerem.

O projeto desenvolvido com os pressupostos da MTP foi também promotor de interações, em que as crianças veteranas apoiaram as novatas na compreensão e

apropriação desta metodologia, implicando os materiais, os tempos e a sua concretização.

Em suma, o ambiente educativo revelou-se promotor de interações e de relações sociais entre pares, que permitiram a integração e a adaptação das novatas ao grupo.

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

| | ' ' | | ' ' |

“A construção das identidades profissionais das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida”
(Sarmiento, 2009, p. 61)

É com este mote do estudo de Sarmiento (2009), que inicio a presente reflexão acerca da *construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto*. A profissão de educadora de infância é uma profissão de constante aprendizagem, o meu *eu* que iniciou a licenciatura em Educação Básica no outono de 2017, não é o mesmo ao terminar agora, o Mestrado em Educação Pré-Escolar, no verão de 2022. Este *eu*, que termina a sua formação inicial, não será o mesmo ao longo de toda a sua carreira de educadora de infância. Aprendizagens que se vão (re)construindo ao longo da vida, com base nas nossas vivências pessoais e profissionais.

Ao longo da PPS II, diária e semanalmente, refleti acerca da minha prática e das minhas ações, para compreender onde errei ou onde podia melhorar, bem como (re)conhecer as minhas forças ou fragilidades. Esta constante reflexão em torno da minha prática permitiu-me evoluir enquanto pessoa e enquanto profissional.

Sei que tenho dificuldades, não a agir, mas a confiar. A prática levou-me a ultrapassar certas dificuldades, algumas levaram tempo, mas sinto que termino como uma pessoa mais confiante, maior facilidade de se adaptar ao meio e maior capacidade de se relacionar. O medo constante de errar foi desaparecendo, comecei a ter consciência que não há mal em errar, que faz parte da profissão, mas ao errar torna-se importante refletir. Esta reflexão que adveio da prática é algo que vejo como inerente à profissão de educadora de infância, o observar e refletir para que a nossa prática profissional esteja em constante melhoria.

É de igual forma importante e procurei fazê-lo na minha ação, observar as interações, as ações e as brincadeiras das crianças, para perceber e conhecer os seus interesses e as suas necessidades. Este, deve ser um processo contínuo e de constante reflexão, que possibilita ao/à educador/a agir e responder de forma adequada às especificidades cada criança e do grupo.

Neste seguimento, durante a prática profissional foi importante estabelecer uma relação alicerçada no respeito, no afeto e na confiança para com as crianças, bem como com a equipa educativa de sala, com quem tive oportunidade de desenvolver competências de cooperação e de entajuda. Tive ainda a possibilidade de conhecer

o trabalho que é realizado junto das famílias, apesar desse contacto ter sido restrito devido às limitações face à pandemia impostas à data. Todavia, consciencializada dos benefícios referentes ao estabelecimento da relação família-JI, pude perceber estratégias a utilizar futuramente enquanto educadora de infância, valorizando e reconhecendo a participação e envolvimento das famílias em contexto formal.

A concretização do projeto, à luz da MTP, foi um dos elementos-chave para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e contribuiu, em muito, para a construção da minha profissionalidade docente. Deu-me confiança e segurança em relação às minhas capacidades e constituiu-se num caminho de aprendizagem reflexiva sobre a prática e as decisões tomadas. Sem dúvida que esta é uma abordagem pedagógica que defendo e irei levar para a prática, quando ingressar no mundo do trabalho, não como uma abordagem isolada, mas como complementar a outras.

A PPS II, bem como a PPS I, não só permitiu adquirir experiência na vertente prática, como também adquirir capacidades investigativas. Capacidades essas que têm sido desenvolvidas ao longo de toda a minha formação, mas que culminou agora, com a investigação em contexto.

Através desta investigação pude aprofundar uma temática que me causa dúvidas e anseios, a adaptação da criança a um novo meio seja JI ou creche. A realidade é que, ao longo da minha carreira, que aqui se inicia, a fase inicial de adaptação da criança estará sempre presente. Deste modo, enquanto educadora de infância tenho o dever de atenuar e facilitar este processo com as crianças, bem como com as famílias que também elas podem sofrer com esta separação. Neste seguimento, considero importante referir, que é de igual forma fundamental gerir as minhas próprias emoções neste período, sobretudo de frustração por algo não correr como esperado, por não conseguir corresponder às expectativas das famílias ou por ter medo de errar. Acredito que ambas as investigações me ofereceram alicerces para poder agir em conformidade com a situação e criar estratégias que visam facilitar este processo que exige adaptação de todos os envolvidos.

Termino este percurso com a consciência de que nesta profissão de educadora de infância não basta gostar de crianças, é do mesmo modo necessário cuidá-las e educá-las e estar ciente de que estes dois princípios são complementares e constituem-se vertentes indissociáveis da prática educativa de um/a educador/a de infância.

É também essencial ter uma prática baseada na ética profissional de competência, responsabilidade, integridade e respeito, para com as crianças, as

famílias, a equipa educativa, a entidade empregadora, a comunidade e com a sociedade (APEI, 2012). Estas aptidões que constituem a dimensão ética da profissão, que adquiri agora na formação inicial, levo para prática profissional quando *amanhã* for educadora de infância.

Na verdade, levo diversas aprendizagens para a prática profissional. Assumo o currículo emergente, como um dos elementos centrais da minha ação, os instrumentos de pilotagem, promotores de autonomia e cooperação e a MTP, que promove aprendizagens que são significativas para as crianças e promovem a interação e cooperação entre pares.

Ao concluir, refiro-me a esta experiência de prática e de investigação, como importantes no processo de construção da minha profissionalidade enquanto docente em contexto, construção essa que começa agora e se estende ao longo da vida. Com a certeza de que investirei na formação contínua, pois, como referi, esta é uma profissão de constante aprendizagem e de mudança. Vejo como fundamental todo o processo reflexivo e fundamentado realizado em relação à nossa ação e às intenções que lhe atribuímos. Desta forma, estarei em constante aprendizagem, evolução, inovação e principalmente a desenvolver-me profissionalmente enquanto educadora de infância.

6. CONSIDERAÇÕES

| ' ' ' | ' ' ' |

Ao terminar o presente relatório, realizado no âmbito da PPS II, que teve como intuito ilustrar e fundamentar o trabalho desenvolvido no decorrer da UC, importa agora salientar a importância do mesmo para a compreensão da prática profissional e da problemática em estudo.

Comecei por contextualizar a minha prática educativa, cuja narrativa fundamentou o delineamento de intenções para a minha ação pedagógica e me colocou perante momentos reflexivos à minha intervenção.

Dessa contextualização e das minhas observações adveio o estudo acerca da adaptação da criança ao JI, que pretendeu (i) perceber de que forma as relações sociais entre pares influenciam/facilitam o processo de adaptação da criança ao JI; (ii) aferir que estratégias da educadora contribuíram positivamente para o processo de adaptação da criança ao JI; (iii) compreender como o ambiente educativo pode ser promotor de relações sociais entre pares e conseqüente adaptação da criança ao JI.

Através da investigação desenvolvida pude concluir que as crianças novatas no grupo, que evidenciaram permanecer no JI emocionalmente calmas, apresentam relações satisfatórias com os seus pares, adaptando-se facilmente ao ambiente educativo e o que este envolve, desde espaços, materiais, rotinas, interações e normas sociais. Para além disto, envolvem-se nas brincadeiras, cooperando, partilhando, ajudando e sendo afetivas para com os outros. Aferi que, para facilitar este processo o/a educador/a deve planear a sua intervenção em quatro eixos de ação: com a criança em adaptação, com quem deve estabelecer uma relação de proximidade, afetividade, segurança e confiança; com as famílias, com quem devem trabalhar em parceria e transmitir segurança e confiança; com as crianças veteranas, com quem planeia a chegada de novas crianças e promove interações entre estas para facilitar a adaptação das novatas; e criar um ambiente educativo securizante e adaptado às características e necessidades das crianças recém-chegadas. Conclui, ainda, que o ambiente educativo promove interações sociais entre pares que facilitam a adaptação ao JI.

Importa, ainda, salientar que o estudo aqui desenvolvido apresentou limitações e constrangimentos, na recolha de dados. Gostaria de ter presenciado o momento em que as crianças ingressavam diariamente no contexto socioeducativo, observando como estas reagem à separação com a sua figura de referência e gostaria, também, de ter observado a educadora a agir no imediato do ingresso do M.R. ao JI. Contudo, devido à situação pandémica à data e questões de isolamentos ocorrentes não me foi possível perceber o referido, o que limitou a minha observação.

Neste seguimento, devido à amostra recolhida, estas conclusões poderão não ser universais. Numa futura investigação gostaria de realizar um estudo, mais alargado, que envolvesse um número significativo de crianças num período mais alargado e em início de ano letivo.

Para terminar, ressalvo a importância da construção do presente relatório para a minha prática profissional, uma vez que me tornei consciente de que é necessário ser uma observadora atenta às necessidades e características de todos os intervenientes – crianças, famílias e equipa educativa – para caracterizar a minha ação e a partir daí, delinear intenções para ação que vão ao encontro dessas especificidades.

REFERÊNCIAS
| ' ' | ' ' |

- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interacções*, 10(30), 110-137.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao
- Bossi, T., Soares, E., Lopes, R., & Piccinini, C. (2014). Adaptação à Creche e o Processo de Separação- Individuação: Reações dos Bebês e Sentimentos Parentais. *Psico*, 45(2), 250-260.
- Bras, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3,135 – 147.
- Carretta, Â. S. J., & Moraes, M. (2018). Adaptação na educação infantil. *Revista congrega –mostra de trabalhos de conclusão de curso*, (2), 100-114.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Editora Vozes Limitada.
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, 20(4), 365-386.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de infância* (pp. 65-78). Edições Afrontamento.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed Editora.
- Goldstein, J. (2012). *Play children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interacções*, 12(42), 70-95.
- Gomes, R., & Pereira, A. (2014). *Escalas Comportamentais para Crianças em Idade Pré-Escolar – PKBSpt: manual*. Universidade de Aveiro.

- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Klein, L. F. (2014). A Pedagogia Inaciana e a sua força impulsionadora: os Exercícios Espirituais. *Itaici-Revista de Espiritualidade Inaciana*, 95, 69-83.
- López, F., & Cantero, M. J. (2004). Período de adaptación escolar: descripción del proceso y su supuesta universalidad cuando los menores ingresan a los 3 años. *Infancia y aprendizaje*, 27(1), 27-41.
- Luís, J. F. (2014). *A intencionalidade Educativa do Educador de infância num contexto de pedagogia – em Participação*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/13853>
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 423-433.
- Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Silva, I. L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, G., Becker, S., Leão, L., Lopes, R., & Piccinini, C. (2014). Fatores Associados à não Adaptação do Bebê na Creche: da Gestaç o ao Ingresso na Instituiç o. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 241-250.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participa o e envolvimento das fam lias*. Minist rio da Educa o/Direc o-Geral da Educa o.
- Meirinhos, M., & Os rio, A. (2010). O estudo de caso como estrat gia de investiga o em educa o. *EDUSER: Revista de educa o*, 2(2), 49-65.
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Te ricos das T cnicas de Investiga o Qualitativa. *Revista Lus fona de Educa o*, 40, 139-153.
- Moreno, G. L. (2018). A rela o escola-fam lia e a organiza o do trabalho pedag gico na educa o infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educa o*, 13(3), 1187-1203
- Ortiz, C. (2000). Adapta o e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da institui o e um indicador de qualidade do servi o prestado pela institui o. *Revista Nova Escola*, (2).

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In I. Alarcão (coord.) *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Concelho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organizações dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Portugal, G., & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber&Educar*, (21), 66-74.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática. *Da investigação às Práticas*, 1 (43), 21-43.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. (2001). Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95.
- Reda, M. G., & Ujiie, N. T. (2009). A educação infantil e o processo de adaptação: as Concepções de educadoras da infância. In IX Congresso Nacional de Educação–EDUCARE.
- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15).
- Roldão, M. C. (2004). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Santos, E. D. (2012). Adaptação de crianças na educação infantil. *Revista e-Ped-FACOS*, 2(1), 30-39.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.

- Sarmento, T., Martins, M., & Alves, S. (2019). Família: ontem como hoje, permanente educadora. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 211-228.
- Silva, R. V., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 22(1), 109-118.
- Smith, P. (2013). *Play*. University of London.
- Tavares, S. (2010). Relações pedagógicas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 51-55.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Torres, N., Santos, A. J., & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise psicológica*, 26(3), 435-445.
- Trevisan, G. (2007). Quando for grande quero ser... criança: considerações sobre as interações entre pares na infância. In *Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância 2 "Quem Aprende mais? reflexões sobre a educação de infância"* (pp. 67-81). CIANEI; Gailivro e ESEPF.
- Tympa, E., Karavida, V., & Siaviki, A. (2021). "You've Got a Friend in Me"— An Exploratory Study on Greek Parents' Views on Their Children's Friendships at the Preschool Setting. *Child Care in Practice*, 1-16.
- Verissimo, M., Fernandes, C., Santos, A. J., Peceguina, I., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2011). A Relação entre a Qualidade da Vinculação à Mãe e o Desenvolvimento da Competência Social em Crianças de Idade Pré-Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 292–299.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.

ANEXO

Portefólio da Prática
Profissional
Supervisionada II

| ' ' | ' ' |