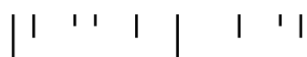


“TAMBÉM PODEMOS IR AO JARDIM DOS
PAPAGAIOS UM BOCADINHO?” (R) - A
SALA E O RECREIO COMO
IMPULSIONADORES DE INTERAÇÕES ENTRE
AS CRIANÇAS

Inês Coelho Guerreiro de Carvalho

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

2021-2022



“TAMBÉM PODEMOS IR AO JARDIM DOS
PAPAGAIOS UM BOCADINHO?” (R) - A
SALA E O RECREIO COMO
IMPULSIONADORES DE INTERAÇÕES ENTRE
AS CRIANÇAS

Inês Coelho Guerreiro de Carvalho

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 Doutora Dalila Lino

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Chegar aqui é o conquistar de um sonho, é o fecho de um ciclo e o início de novos caminhos e novas oportunidades. Em primeiro lugar, quero agradecer à minha **família** de sangue a àqueles que também o são pelo coração, a todos sem exceção, por todo o apoio e força que me deram, pela confiança que depositaram em mim e por estarem sempre presentes em todos os momentos mais importantes.

Um agradecimento em especial à minha **Mãe**, pelo exemplo que é, por aturar os meus devaneios, todas as mudanças de humor repentinas, por ter sido uma boa ouvinte, mas principalmente por estar sempre ao meu lado e acreditar em mim, por me fazer lutar por aquilo que quero e acredito e por ter sempre a palavra certa para me aconchegar e tranquilizar. Ao meu **Pai**, por acreditar em mim, por me apoiar em todas as minhas decisões e pelos seus conselhos. À minha **Irmã** e ao meu **Cunhado**, por toda a força e conselhos que me deram, por todo o carinho, amor e confiança que me passaram para poder voar e seguir os meus sonhos.

Agradecer aos meus amores pequeninos, à **Madalena**, à **Francisca** e ao **Diego**, pelos seus abraços calorosos, sorrisos bonitos e gargalhadas contagiantes que me deram forças para querer chegar mais longe e me tornar uma pessoa melhor. Sou muito grata por vos ter na minha vida e por vos ver crescer.

Um especial obrigada à minha **Avó**, por todos os seus miminhos e pela sua preocupação em querer saber como estava a sua Inês.

Ao meu **primo** que esteve sempre preocupado comigo e que me acompanhou ao longo de todo este processo. Um obrigada àquele que sempre acreditou em mim, que me deu força e garra para chegar aqui.

Este foi um percurso de altos e baixos, mas sem dúvida que não chegaria aqui sem a pessoa a quem tenho de agradecer por todos os seus ensinamentos, confiança, lealdade, companhia, cumplicidade, momentos inspiradores e, acima de tudo, pela sua amizade. Crescemos juntas e assim continuaremos a partilhar as nossas novas conquistas, o alcançar dos nossos objetivos. Obrigada a ti, **Catarina** por me aturares, por me compreenderes e por fazeres parte desta minha caminhada. Seguiremos juntas na vida pessoal e profissional!

Agradecer também à **Rita**, à **Mafalda**, à **Bia** e à **Inês** pelos cafés, jantares e gargalhadas que demos ao longo desta etapa. Obrigada por me fazerem ver o mundo de uma maneira diferente, quando tudo parece desabar. Obrigada por serem as minhas amigas do coração e por saber que é convosco que eu posso contar.

Obrigada às minhas **companheiras de estágio**, por todas as gargalhadas, partilhas, força, apoio e palavra amiga que demos umas às outras ao longo da prática e mesmo depois. Desejo a cada uma de vós, a maior sorte do mundo.

Agradecer também à **Professora Dalila** pela sua paciência, disponibilidade e atenção para comigo e com todo o meu trabalho. Obrigada pela sua palavra amiga e pela motivação para continuar.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Saint-Exupéry), nunca esta frase fez tanto sentido como agora. Porquê? Porque a caminhada que fiz até aqui fez-me conhecer pessoas maravilhosas, exemplos a seguir. Falo da minha Educadora, a **Fátima**. A ela tenho de agradecer todos os seus ensinamentos, conselhos, “raspanetes”, mas acima de tudo tenho de lhe agradecer por toda a sua amizade, cumplicidade e companheirismo. Obrigada por tudo!

E para terminar, tenho de agradecer a todas as **crianças** que se cruzaram pelo meu caminho, por todos os seus sorrisos, gargalhadas, abraçinhos apertados e partilhas. Obrigada por me ensinarem muito, por me ajudarem a ver o mundo com outros olhos, a simplificar as mais pequeninas coisas. Tal como vos disse na última vez que estive ao vosso lado, cada um de vocês, meninos e meninas, têm um lugar muito especial no meu coração!

Quero ainda partilhar, um poema que me foi apresentado no meu primeiro dia de aulas do mestrado e, sem dúvida alguma, que foi um guia para mim:

*Deves ter sempre Ítaca na tua mente.
A chegada ali é o teu destino.
Mas não apresses em nada a tua viagem.
É melhor durar muitos anos;
e já velho fundeares na ilha,
rico do que ganhaste no caminho,
sem esperares que te dê Ítaca riquezas.*

*Ítaca deu-te a bela viagem.
Sem Ítaca não terias saído ao caminho.
Agora, já nada tem para te dar.*

*E se um tanto pobre a encontrares,
Ítaca não te enganou.
Sábio como te tornaste,
com tanta experiência,
já compreenderás o que significam Ítacas.*

(Konstantínos Kaváfis)

RESUMO

O presente relatório foi escrito no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, presente no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo, visa apresentar de um modo reflexivo, todo o processo de intervenção pedagógica, por mim vivenciado, no período de 18 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro de 2022, com um grupo de 26 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, num Jardim de Infância pertencente ao concelho de Lisboa.

O presente documento abarca um conjunto de caracterizações, que tiveram por base um processo de observação sistemática e de reflexão contínua acerca de todos os agentes educativos envolvidos. A par disto, são ainda apresentadas aquelas que foram as minhas intenções para a ação, bem como a sua reflexão e consequente avaliação de todo o meu processo de intervenção pedagógica.

Neste sentido, surge o tópico para a investigação que, a partir de uma metodologia qualitativa, mais concretamente, um estudo de caso, foi possível compreender os papéis dos diferentes espaços (sala e exterior) como impulsionadores de interação entre as crianças. Posto isto, os objetivos da presente investigação passaram por: *(i)* caracterizar os tipos de interação entre pares na sala e no espaço exterior; *(ii)* compreender de que modo é que a organização do espaço potencia as interações entre os pares e *(iii)* analisar o papel do adulto enquanto mediador no processo de interação entre as crianças, na sala e no espaço exterior. Para tal, foi necessário recorrer a um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, como a observação participante, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental.

Contudo, com a análise dos dados recolhidos foi possível constatar que as interações sociais entre as crianças nos diferentes espaços passam pelas interações em brincadeira individual, colaborativa e de faz de conta, bem como a demonstração de sentimentos de empatia, como a afetividade e a cooperação. Já nos espaços, constatei que os exteriores, pelas suas características, são mais propícios a momentos dedicados à brincadeira colaborativa. Para além disso, foi possível analisar e caracterizar o papel do adulto enquanto mediador no decorrer desse processo.

Para terminar, encontra-se ainda um capítulo referente à construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância, no qual foi escrita uma breve reflexão sobre todo o processo vivenciado.

Palavras - chave: Crianças; Interação entre Pares; Sala; Espaço Exterior; Adulto Mediador.

ABSTRACT

The current report was written within the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II, present in the 2nd year of the Master in Pre-School Education. It aims to present in a reflective way, the entire process of pedagogical intervention, experienced by me, during the period from October 18th, 2021 to February 18th, 2022, with a group of 26 children aged between 3 and 4 years old, in a kindergarten belonging to the municipality of Lisbon.

It should be noted that the present document covers a set of characterizations, which were based on a process of systematic observation and continuous reflection on all the educational agents involved. Alongside these facts, my intentions for the action are also presented, as well as their reflection and consequent evaluation of my entire pedagogical intervention process.

In this sense, arises the topic for research that, from a qualitative methodology, more specifically, a case study, it was possible to understand the roles of different spaces (room and outdoor) as drivers of interaction between children. That being said, the objectives of the present investigation were: *(i)* to characterize the types of interaction between peers in the room and outside; *(ii)* to understand how the organization of space enhances interactions between peers, and *(iii)* to analyse the role of the adult as a mediator in the process of interaction between children, in the classroom and outside. To this end, it was necessary to resort to a diversified set of data collection techniques, such as observation (participant), semi-structured interviews, and documental research.

However, with the analysis of the collected data, it was possible to verify that the social interactions between the children in the different spaces go through the interactions in individual play, collaborative and make-believe play, as well as the demonstration of feelings of empathy, such as affection and cooperation. Concerning spaces, I found that the outdoor spaces, due to their characteristics, are more conducive to moments dedicated to collaborative play. Furthermore, it was possible to analyse and characterize the role of the adult as a mediator during this process.

In conclusion, there is also a chapter referring to the construction of teaching professionalism as an early childhood educator, in which a brief reflection was written on the entire process experienced.

Keywords: Children; Peer Interaction; Room; Outdoor space; Adult Mediator.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. <i>CONHECER TUDO E TODOS... - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</i>	3
2.1. <i>Um olhar em redor de... - Caracterização do Meio onde se insere a Organização Socioeducativa</i>	4
2.2. <i>A Nossa Escola – Caracterização do Contexto Socioeducativo</i>	5
2.3. <i>Os Adultos da Escola – Caracterização da Equipa Educativa</i>	7
2.4. <i>Conhecer as Famílias – Caracterização das Famílias</i>	8
2.5. <i>Um olhar atento sobre as crianças – Caracterização do Grupo de Crianças</i>	10
2.6. <i>A Vida do Grupo – Caracterização do Ambiente Educativo</i>	14
2.6.1. Espaço e Materiais	15
2.6.2. Tempo e Rotina	17
3. <i>O QUÊ, COMO E PORQUÊ... - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA</i>	19
3.1. <i>Um olhar sobre a prática... - Intenções para a ação</i>	20
3.1.1. Para com as crianças	20
3.1.2. Para com as famílias	24
3.1.3. Para com a equipa educativa.....	25
3.2. <i>Refletindo sobre a prática... - Processo de Intervenção em JI</i>	26
4. <i>“TAMBÉM PODEMOS IR AO JARDIM DOS PAPAGAIOS UM BOCADINHO?” (R): A SALA E O RECREIO COMO IMPULSIONADORES DE INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS - INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA</i>	29
4.1. <i>O que quero investigar é ... - Identificação da Problemática</i>	30
4.2. <i>Pressupostos da teoria - Revisão da Literatura</i>	31
4.2.1. Processos interrelacionais das crianças.....	31
4.2.2. O contexto escolar e o adulto como mediador de interações sociais	36
4.2.3. Na sala ou no exterior? – A importância da organização dos espaços e os espaços como impulsionadores de interações entre as crianças.....	38
4.3. <i>Como vou investigar - Roteiro Metodológico e Ético</i>	42
4.4. <i>Relatos de uma investigadora - Apresentação e Discussão dos Resultados</i>	45
4.4.1. Interações Sociais nos diferentes espaços	45
4.4.2. A influência dos diferentes espaços nos momentos de interação	53
4.4.3. O adulto enquanto mediador no processo de interação	58

5. <i>SOU EDUCADORA DE INFÂNCIA... E AGORA?</i> - CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS.....	79
ANEXO A. PORTFÓLIO INDIVIDUAL PPS II	80
ANEXO B. GUIÃO DE ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA	375
ANEXO C. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA	379
ANEXO D. QUADRO INSTITUCIONAL DAS CRIANÇAS	386
ANEXO E. PLANTA DA SALA.....	389
ANEXO F. DIA TIPO	391
ANEXO G. PORTFÓLIO DA CRIANÇA.....	393
ANEXO H. CONSENTIMENTO PORTFÓLIO DA CRIANÇA – AUTORIZAÇÃO DA FAMÍLIA	461
ANEXO I. AVALIAÇÃO APROFUNDADA DA CRIANÇA.....	463
ANEXO J. CONSENTIMENTO INFORMADO AOS PAIS/FAMÍLIAS.....	466
ANEXO K. ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO	468
ANEXO L. GUIÃO DE ENTREVISTA – EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	475
ANEXO M. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – EDUCADORA DE INFÂNCIA	478
ANEXO N. ÁRVORE CATEGORIAL DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA	485
ANEXO O. ÁRVORE CATEGORIAL – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA (NOTAS DE CAMPO)	489

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Planta da Sala 1</i>	390
---	-----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Dados da observação sobre as interações entre crianças nos espaços da OS</i>	46
Tabela 2 <i>Dados da observação sobre a organização dos diferentes espaços da OS.</i>	53
Tabela 3 <i>Dados obtidos através da entrevista realizada à EC acerca da pertinência dos diferentes espaços</i>	53
Tabela 4 <i>Dados da entrevista realizada à EC acerca da sua concepção sobre o papel do adulto</i>	58
Tabela 5 <i>Quadro institucional referente ao grupo de crianças</i>	387
Tabela 6 <i>Dia Tipo - Sala 1</i>	392
Tabela 7 <i>Árvore Categorial da entrevista à Educadora Cooperante</i>	486
Tabela 8 <i>Registos de Observação referentes aos tipos de interação existente entre as crianças nos diferentes espaços</i>	490
Tabela 9 <i>Registos de Observação referentes à influência da organização dos espaços nos processos de interação</i>	497

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
CP	Coordenadora Pedagógica
EC	Educadora Cooperante
EI	Educadora de Infância
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NC	Nota de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PCS	Projeto Curricular de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), pertencente ao ciclo de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, o presente relatório escrito visa apresentar todo o meu processo interventivo, bem como investigativo decorrente da minha prática, tida num contexto de Jardim de Infância (JI). A minha intervenção pedagógica ocorreu no período de 18 de outubro de 2021 até ao dia 18 de fevereiro do ano vigente.

Importa referir, que o presente relatório se encontra dividido e organizado em cinco capítulos e que os mesmos foram escritos tendo por base uma atitude reflexiva. Assim sendo, o primeiro capítulo, designado por “**Conhecer tudo e todos.... - Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo**”, contempla um conjunto de caracterizações fundamentadas, nas quais procuro dar a conhecer o meio envolvente à Organização Socioeducativa (OS), assim como a própria e a sua equipa educativa. Para além disso, também caracterizo as famílias, as crianças e todo o ambiente educativo, pois estes também foram alvo do meu processo contínuo de observação e de diálogo com a Equipa Educativa da Sala.

No que toca ao segundo capítulo, “**O quê, como e porquê... - Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância**”, darei a conhecer quais foram as minhas intenções para a ação na minha intervenção para com as crianças e as suas famílias, bem como com a equipa educativa, que me acompanhou ao longo de toda a prática. De igual modo, irei explicitar o que foi vivenciado e experienciado por mim, ao longo do processo interventivo.

Já o terceiro capítulo, denomina-se “**Também podemos ir ao jardim dos papagaios um bocadinho?**” (R): **a sala e o recreio como impulsionadores de interações entre as crianças**” - **Investigação em Jardim de Infância**”, e no mesmo procuro dar a conhecer o processo investigativo pelo qual passei. Neste sentido, a problemática investigada é apresentada e, fundamentada, tendo por base alguns pressupostos teóricos relacionados com o tópico. Irei apresentar o roteiro ético e metodológico e, ainda, expor e analisar os resultados da presente investigação.

Por último, no capítulo “**Sou Educadora de Infância... E agora? - Construção da Profissionalidade**”, procuro dar a conhecer todo o meu percurso interventivo nos contextos de Creche e de JI, tendo por base um processo reflexivo de toda a experiência. Posteriormente, surgem ainda, as considerações finais relativas a todo este relatório escrito.

2. *CONHECER TUDO E TODOS...* -
CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, irei apresentar uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo no qual realizei a minha PPS II, no último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Irei descrever e caracterizar todos os seus agentes envolvidos, ou seja, o meio envolvente da OS, a sua comunidade, o próprio estabelecimento educativo, a equipa educativa, as famílias, as crianças, bem como todo o ambiente educativo.

2.1. *Um olhar em redor de...* - Caracterização do Meio onde se insere a Organização Socioeducativa

Tal como Ferreira et al. (2012) referem, “para que a descoberta do meio local seja efetiva e significativa para a criança enquanto aprendizagem, é necessário que o professor invista no seu próprio conhecimento quanto às possibilidades que o meio próximo proporciona” (p. 501).

Neste sentido, o contexto socioeducativo no qual tive oportunidade de realizar a minha PPS II, localiza-se numa das mais recentes freguesias do concelho de Lisboa, devido ao processo de “reorganização administrativa”¹ do concelho. Relativamente à área da Freguesia esta apresenta uma área total de 6 575 000 km² e uma população de cerca de 45 683 habitantes¹.

No que toca à área envolvente do contexto socioeducativo, deparo-me com diversos edifícios empresariais, um hotel, restauração, comércio, zonas habitacionais² e uma vasta rede de transportes de Lisboa, como a Carris, a Rodoviária de Lisboa e o Metropolitano de Lisboa. Também existe um jardim onde é possível a prática de atividade física e outras atividades de lazer. Para além destes serviços, é concedido acesso a inúmeros espaços culturais, como bibliotecas e museus.

Na mesma área existe, ainda, um Colégio privado destinado ao 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, um Externado com as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e os três Ciclos de Ensino Básico e uma Instituição de Ensino Superior.

¹ Fonte: website da Junta de Freguesia à qual pertence a Organização Socioeducativa

² Ao longo do percurso da escola à mercearia, as crianças do grupo foram mostrando *curiosidade* com os demais elementos da rua e da natureza. O S, por exemplo, *reconheceu* a rua por onde estava a passar e *afirmou* diversas vezes “*a minha casa é por aqui, eu já me lembro da rua*” (Excerto da NC n.º 42 – Registo 2, 20jan22).

2.2. A Nossa Escola – Caracterização do Contexto Socioeducativo

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Decreto-Lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 34).

O presente contexto socioeducativo é de cariz religioso e trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, de resposta social destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e a idade à entrada para o 1ºCiclo do Ensino Básico. O centro educativo apresenta um sistema educativo unitário, abarcando as valências de Creche e de JI.

Dando a conhecer um pouco da sua história³, foi no ano de 1976, após a extinção de uma Escola de Formação de Educadores de Internato, que surgiu a presente instituição, tendo como objetivo responder às dificuldades existentes na população do meio envolvente. Já no ano de 1994, a OS começou a funcionar num novo edifício que foi construído de raiz para o efeito. Estas novas instalações foram construídas em quadrado, e como expectável, existe uma “Praça Central”, que permite a todos os agentes educativos, crianças e adultos, utilizá-la diariamente, quer para exploração do espaço, como para a partilha e comunicações, assim como, realizar algumas celebrações em conjunto⁴.

Importa referir que, esta praça é inspirada no modelo pedagógico *Reggio Emilia*, onde o espaço é conhecido como sendo o “terceiro educador” e, neste sentido, a praça é vista como sendo um local potenciador de interações que permite às pessoas envolvidas “partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais” (Lino, 2020, p. 121).

³ Fonte: website da Organização Socioeducativa

⁴ Hoje reunimo-nos na pracinha, juntamente com as crianças da valência de Creche e as restantes salas do Jardim de Infância, para juntos celebrarmos o Nascimento de Jesus. Aqui partilhámos e cantámos diversas canções alusivas ao Natal e foi um momento celebrado por todos com muita alegria e entusiasmo, contando com a participação de todos os elementos da equipa da organização socioeducativa (Excerto da NC nº 34 – Registo 1, 17dez2021).

No que concerne aos restantes espaços existentes na OS, e após uma análise reflexiva do Regulamento Interno (RI) do JI (2020), assim como através dos dados obtidos pela entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica (CP) (cf. Anexo B), verifica-se que no piso térreo encontram-se áreas reservadas às crianças, a saber, duas salas da valência de Creche, a Praça, o refeitório, o ginásio, a enfermaria e as casas de banho; a área reservada aos funcionários, como é o caso dos serviços do Secretariado e Direção, o gabinete de Psicologia e da Direção Pedagógica, a sala das Educadoras, a sala dos arrumos, os vestiários, casas de banho e, ainda, a cozinha; e as áreas ditas comuns onde podemos encontrar a portaria, a Praça, uma outra casa de banho e os dois recreios exteriores.

Já no piso 1, encontram-se mais duas salas destinadas à Creche, sete salas de JI, duas casas de banhos, a biblioteca, a sala da Interioridade, uma sala polivalente, a sala das *100 Linguagens* onde, de acordo com a CP,

a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...), acreditando que quantas mais linguagens a criança tiver à sua disposição maior e mais rica será a sua comunicação com o que a rodeia (cf. Anexo C)

Quando aos espaços reservados ao pessoal docente, existe a lavandaria e uma casa de banho. Importa salientar que, as escadas que dão acesso ao primeiro piso estão equipadas e adequadas a pessoas com mobilidade reduzida.

Relativamente aos espaços exteriores, a OS dispõe de dois recreios, sendo que um se caracteriza por ter diversos equipamentos adequados às necessidades motoras das crianças mais novas, árvores e múltiplos equipamentos de exploração como trotinetes, triciclos e escorregas⁵. Quanto ao outro recreio, este é composto por uma grande área de espaços verdes, pela cozinha de lama e, ainda, por outros equipamentos de diversão, como escorregas.

Conhecidos os espaços da OS importa agora falar um pouco acerca da sua missão. Uma vez que, esta faz parte de uma Congregação Católica, a sua missão passa

⁵ (...) O jardim está inserido num espaço amplo onde é possível as crianças terem contacto com a natureza e com diversos materiais que lhes oferecem diversas *affordances*, como os escorregas, os troncos das árvores, o comboio de madeira, a casinha, a lagarta e, ainda, as bicicletas, os triciclos e as trotinetes (Excerto da NC nº 3 – Registo 5, 20out2021).

pela promoção de uma educação relacionada com o Evangelho, na qual é favorecida “a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço” (RI, 202, p. 5).

A par disto, a CP revelou (cf. Anexo C) os seguintes princípios pedagógicos: “Uma visão de criança”, onde se procura acompanhar a criança de um modo mais individualizado; “O Centro como comunidade”, na medida em que existe uma constante “partilha de experiências culturais” e onde as famílias tem um parecer importante; “O Brincar como atividade primordial”, pois esta é a sua principal atividade e, por isso, “nas salas de atividade são preparados e oferecidos às crianças contextos apelativos e interessantes que privilegiam a brincadeira e a descoberta”; a “Participação”, uma vez que “todos fazem parte e todos participam” e, por fim “As Cem Linguagens”, em que se procura e se defende “uma prática na qual a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...)”.

Neste sentido, importa referir que a presente OS não se rege apenas por um Modelo Pedagógico em específico, mas sim de diversos, ou seja, têm como principal referência a abordagem *Reggio Emilia* e os Modelos Movimento da Escola Moderna (MEM) e High Scope (cf. Anexo C). Tal como a entrevistada revela, o centro educativo retira de cada uma destas abordagens o que melhor se adequa à sua prática, sendo que, é também privilegiada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que tem início ainda na valência de creche.

2.3. Os Adultos da Escola – Caracterização da Equipa Educativa

Trabalhar em equipa num centro educativo é fundamental para que exista um bom funcionamento e uma boa relação entre os diferentes elementos que constituem a equipa. Quer isto dizer, uma relação de cooperação, de entreajuda, de reflexão e de partilha dentro e fora da sala de atividades. Para Hohmann e Weikart (2011), o trabalho em equipa é visto como um *processo interativo* em que

os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo (p. 130).

Neste sentido, torna-se essencial falar acerca da constituição de toda a equipa educativa da OS em questão, da qual fazem parte um total de 12 Educadoras de Infância, sendo que, uma destas é a CP do estabelecimento educativo, 17 Assistentes Operacionais, uma psicóloga e outros profissionais que dão respostas a todos os serviços de apoio ao centro educativo.

No que concerne à minha sala, o grupo de crianças seguiu para o JI com a mesma Educadora de Infância (EI) , tendo sido acompanhado por uma nova Assistente Operacional (AO). Considerando este facto, de acordo com o Projeto Curricular de Sala (PCS, 2021), a nova equipa pedagógica da sala teve como principal prioridade criar laços e uma boa relação entre as crianças e os adultos, bem como uma boa adaptação e integração de todos os elementos.

Relativamente à relação existente, ao longo de toda a PPS II, pude constatar que existe uma boa relação entre a educadora cooperante (EC) e a AO, sendo visível que ambas se comprometem a trabalhar em equipa, cooperando uma com a outra em prol do bom funcionamento do grupo e de toda a sala de atividades. Para além disto, pude observar que existe comunicação entre ambas, o que resulta numa relação de confiança, o que a meu ver é fundamental aos olhos das crianças que acompanham. Também a CP afirma que existe “um grande sentido de equipa” e “muita interajuda entre as educadoras” (cf. Anexo C).

No que toca à tomada de algumas decisões, mais concretamente, sobre a organização do espaço da sala, materiais e áreas da mesma, de acordo com o PCS (2021) e considerando todo o meu processo de observação, estas são feitas em concordância e partilha entre a EI e a AO, estando assim de acordo com os interesses e necessidades da criança. Silva et al. (2016) referem que esta partilha, comunicação e reflexão entre os elementos da equipa educativa, “permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p.19).

2.4. Conhecer as Famílias – Caracterização das Famílias

Sendo as famílias “pessoas muito significativas para a criança e (...) o seu contexto relacional mais próximo” (Mata & Pedro, 2021, p. 10), no presente subcapítulo realizarei uma breve apresentação das famílias do grupo de crianças, no entanto, os

dados que apresentarei são fruto das minhas observações diárias, de conversas com a equipa educativa da sala e da breve análise realizada ao PCS, onde constam algumas informações.

No que concerne às nacionalidades das famílias das crianças, todas são portuguesas à exceção de duas que são de origem brasileira e moçambicana (PCS, 2021). Já a zona de residência das mesmas é na área da grande Lisboa.

Relativamente à estrutura familiar, de acordo com o PCS (2021), estas são na sua maioria biparentais, apenas uma criança tem os pais divorciados e, relativamente a irmãos/as, quase todas as crianças têm e/ou ainda irão ter irmãos/ãs, sendo que, oito das crianças têm os/as seus/as irmãos/ãs a frequentar a mesma OS, tanto na valência de Creche como na de JI. Constata-se que, a dimensão do Agregado Familiar das crianças varia entre os 2 e os 7 elementos.

Algo que pude vivenciar ao longo de toda a PPS II foi a comunicação e a relação existente entre as famílias e a OS, bem como a sua participação no processo educativo de cada uma das crianças. Também a CP refere que “a relação com as famílias deve ser próxima e familiar e que a sua intervenção na vida do Centro deve ser efetiva” (cf. Anexo C). Assim, sendo as famílias e a escola “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Silva et al., 2016, p. 28), importa descrever um pouco daquilo que pude experienciar.

Foi possível ver que na base desta relação está a comunicação, através de diálogos e conversas informais e a disponibilidade da equipa em partilhar os mais diversos acontecimentos do dia-a-dia da criança, tal como é possível ver à porta da sala e na sala, em que constam inúmeras produções das crianças e também alguns exemplos de documentação pedagógica.

Neste sentido, a comunicação existente entre a escola e a família é feita através de conversas e diálogos informais, da partilha dos Semanários⁶, da Reflexão e da Projeção Semanal⁷.

Importa referir que, estas partilhas acontecem através da sua exposição à porta da sala e, posteriormente, na plataforma online *Classroom*, onde também os/as pais/famílias são convidados/as a partilhar experiências e vivências da criança em

⁶ Apresentação que contempla uma síntese do que fora feito e desenvolvido no decorrer da semana com as crianças, com o devido registo fotográfico e descrição.

⁷ Instrumentos utilizados pela Educadora Cooperante, onde constam a reflexão partilhada pelo grupo de crianças, bem como os interesses manifestados e a reflexão da Educadora de Infância.

questão. Assim, as famílias participam ativamente nesta plataforma ao partilharem alguns momentos vividos em família.

No seguimento destas partilhas pessoais, estas também transparecem para a vida do grupo, onde as crianças trazem, regularmente, algumas fotografias de experiências e vivências para partilharem com os amigos da sala⁸ e realizarem pequenas comunicações, se assim quiserem.

A participação das famílias é também bastante notória aquando da realização de projetos diversos, em que as mesmas trazem para a escola elementos associados aos projetos em desenvolvimento⁹.

Além disto, as famílias participam nas reuniões de pais realizadas ao longo do ano letivo, tendo estes ainda, oportunidade de reunirem individualmente com a EI, para conversar sobre questões que os preocupam e outros assuntos relativos à avaliação e desenvolvimento das crianças.

Após referir os aspetos que considerei mais pertinentes acerca das famílias das crianças importa, agora, realizar uma breve caracterização sobre o grupo de crianças.

2.5. Um olhar atento sobre as crianças – Caracterização do Grupo de Crianças

A presente caracterização do grupo de crianças, é fruto de uma análise reflexiva do PCS, bem como de conversas informais com a EC e com a AO. Para além disso, enquanto estagiária privilegiei também a técnica da observação que me permitiu apreciar e reconhecer com mais rigor todas as aprendizagens e conquistas das crianças, assim como estar atenta ao seu desenvolvimento. Assim, ao longo de toda a PPS II privilegiei uma observação atenta e cuidadosa que me permitiu “descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 22).

⁸ O S trouxe para a sala uma réplica de um elétrico. O S pediu para fazer a sua comunicação aos amigos da sala. Na comunicação, o S referiu algumas das características do elétrico e falou sobre algumas das suas descobertas (Excerto da NC nº 57 – Registo 1, 10fev2022).

⁹ O AS fez uma maquete com os seus pais sobre o projeto “Os Cavalos” e trouxe para a escola para mostrar aos seus amigos. O AS fez uma quinta com estábulos, feno e cavalos com massa de modelar, muito parecida à quinta do seu tio (...) (Excerto da NC nº 51 – Registo 1, 02fev2022).

O grupo de crianças com o qual tive oportunidade de realizar a minha PPS II, pertence à Sala 1 constituída por 26 crianças, 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Todas as crianças nasceram no ano de 2018 e, por isso, no término do estágio, todas as crianças tinham 3 anos, estando prestes a fazer os 4 anos de idade, tendo uma já os 4 anos.

No que concerne ao nível institucional (cf. Tabela D1) das crianças do grupo, de acordo com o PCS (2021), apenas 15 crianças frequentaram a valência de Creche, tendo estas frequentado a mesma OS e as restantes 11 ingressaram no pela primeira vez em setembro de 2021, sendo que uma delas entrou já no mês de fevereiro.

Ao longo de toda a PPS II, pretendi estar atenta a todas as crianças do grupo, na medida em que, procurei saber e conhecer quais os seus interesses e necessidades, bem como quais as suas competências, para que me fosse possível realizar uma breve avaliação e caracterização mais detalhada do grupo. Deste modo, considero que o grupo de crianças era bastante curioso e participativo, bem-disposto, interessado e recetivo a novas propostas.

Relativamente às interações entre os pares, considero que existia um sentimento de pertença¹⁰, de interação e de cooperação entre todas as crianças, quer em momentos de brincadeira como em outras atividades. Tanto na sala como nos espaços exteriores, foi possível observar inúmeros momentos em que as crianças interagiam umas com as outras, brincando, explorando o espaço ou recriando histórias e situações do seu quotidiano, nos quais se demonstravam muito *felizes*¹¹.

Tal como é mencionado no PCS (2021), o grupo começou a construir a sua personalidade, tendo sido cada vez mais notórios os seus interesses, quer pelos pares como pelas brincadeiras. Considerando este aspeto, pude observar e assistir a alguns momentos de conflitos entre pares, evidenciando-se alguma dificuldade na partilha de brinquedos, sendo por isso, necessária a intervenção do adulto¹². Com estes conflitos,

¹⁰ A J regressou à escola depois de alguns dias em casa. Quando *chegou* à sala foi *recebida* com grande *entusiasmo* pelos colegas, principalmente pela MI que a *abraçou* e *disse* “*Já estás cá! Boa!*” (Excerto da NC nº 50 – Registo 2, 01fev2022).

¹¹ O FM e o FD estavam *juntos* a brincar com o triciclo, *percorrendo* o pátio do jardim, enquanto *dialogavam* entre si: FM – *Próxima paragem CG!* / FD – *Boa! Chegámos!* / FM – *CG é aqui!* / FD – *Eu sair e vou ao jardim brincar!* (Excerto da NC nº 39 – Registo 6, 17jan2022).

¹² No jardim, o T *interessava-se* por tudo o que as outras crianças tinham na sua posse. Quando o queria, *dirigia-se* até elas e *tirava* da mão da outra criança. (...) passou o L na mota e o T começou a *correr* atrás dele a *gritar*. O L *parou* e o T começou a *puxar* a mota e a *chorar*. *Fui* para junto deles e fiquei a segurar a mota e conversei com os dois (...) (Excerto da NC nº 16 – Registo 5, 15nov2021).

apercebi-me que o grupo tinha alguma dificuldade em gerir e lidar com as suas emoções, no entanto, quase todas as crianças já eram capazes de as expressar, referindo o que estavam a sentir e o que fazia com que se sentissem assim¹³.

Quanto à interação e relação existente entre as crianças e os adultos da sala, estas demonstravam sentir-se bastante confiantes e seguras na sua presença. Muitas foram as vezes onde foi possível observar inúmeras demonstrações de afeto¹⁴.

Relativamente a algumas fragilidades do grupo observadas, penso que estas estão relacionadas com a partilha dos objetos/brinquedos e com a permanência nas áreas/atividades escolhidas pela própria criança¹⁵. Também em momentos onde é esperado que a criança esteja mais atenta e concentrada, como nos momentos dedicados às reuniões e outras atividades que requerem mais foco e concentração, o grupo demonstra alguma dificuldade neste sentido, sendo por vezes, necessária a intervenção por parte do adulto.

Ao nível da linguagem e da comunicação oral, este é um grupo de crianças que maioritariamente apresenta um vocabulário rico, complexo e diversificado, sendo capazes de construir frases cada vez mais complexas e de se expressarem e comunicarem oralmente, sem grande dificuldade. Em momentos de grande grupo, as crianças começam a partilhar oralmente as suas vivências e demonstram interesse nestes momentos. No entanto, algumas crianças apresentam algumas dificuldades na linguagem e em se expressarem oralmente e, por exemplo, em momentos de grande grupo, ficam um pouco inibidas¹⁶.

No que toca à satisfação das suas necessidades, a maioria das crianças revelam ser autónomas, na medida em que são capazes de verbalizar e comunicar as suas necessidades. No que diz respeito à alimentação das crianças, todas comiam sozinhas,

¹³ O S veio ter comigo a *chorar* e perguntei-lhe o que se havia passado. Partilhou que “*estou triste porque dei uma turrá na R e agora já não sou amigo. Eu não quero vir mais para a escola*” (Excerto da NC nº 18 – Registo 5, 17nov2021).

¹⁴ Estávamos sentados em grande grupo, no decorrer da Reunião da Manhã, e o M *agarrou* o meu braço, *fez uma festinha* e disse “*Gosto muito de ti*” e *sorriu*. Retribuí-lhe a sua demonstração de afeto, agradecendo e dizendo-lhe que também gostava dele (Excerto da NC nº 2 – Registo 2, 19out2021).

¹⁵ *Hoje observei alguns passos do L durante a sua exploração da sala, pois o L tem alguma dificuldade em manter-se na área que escolhe inicialmente e em terminá-la* (Excerto da NC nº 19 – Registo 7, 19nov2021).

¹⁶ No decorrer da sua comunicação, o AS ficou um *pouco tímido*, mas o M, que no dia anterior tinha *trazido* uma ferradura para *mostrar*, *juntou-se* a ele e *fez* a sua *comunicação*, *dizendo* que “*tinha encontrado a ferradura na casa da avó N e do avô J*”. (...) o M *ajudou* o AS na sua comunicação, fazendo com que este se sentisse mais *seguro* (Excerto da NC nº 51 – Registo 1, 02fev2022).

sendo por vezes, necessário o auxílio do adulto, mas apenas no final da refeição. Sobre o controlo dos esfíncteres, apenas 3 crianças não o conseguiam fazer e, por isso, usavam fralda durante todo o dia e, no momento de repouso, para além destas, mais 2 crianças usavam fralda. Também na hora da sesta, apenas 1 criança dormia com chucha e algumas dormiam acompanhadas pelo seu peluche.

No decorrer da PPS II, o grupo de crianças foi-se demonstrando cada vez mais envolvido e participativo na vida diária da sala, sendo bastante conhecedores da sua rotina diária e das regras da sala, e participando ativamente no desenvolvimento de projetos e outras atividades. Mesmo em momentos de arrumação, o grupo demonstrava saber o local de cada um dos materiais, arrumando-os autonomamente.

No que concerne aos interesses do grupo, posso constatar que estes passam por diversas áreas e atividades. As crianças demonstram um grande interesse pelo mundo que as rodeia, sendo o desenvolvimento de projetos, seguindo a MTP, algo com o qual as crianças já estão bastante familiarizadas e demonstram gostar de realizar novos projetos, sendo os temas dos mesmos do seu interesse e propostos por elas.

De acordo com o PCS (2021), a dança é uma das atividades pelas quais o grupo de crianças demonstra um maior interesse e entusiasmo, na qual se envolvem com uma *grande alegria, satisfação e ludicidade*. Considerando as minhas observações, também a música é uma atividade na qual as crianças se demonstram *muito envolvidas e participativas*. *Adoram* fazer ritmos, dizer lengalengas e cantar as músicas que vão aprendendo, sendo que, algumas começam agora a ser capazes de decorar as letras das respetivas canções e outras já as cantam com bastante facilidade. As crianças demonstram também interesse pela escuta de histórias, estando sempre muito atentas e envolvidas no decorrer de toda a dinamização, gostam de explorar os livros que estão ao seu dispor e de contar as histórias aos seus amigos¹⁷.

Relativamente às áreas da sala, as crianças em geral demonstram preferência pela área do faz de conta, onde se envolvem “em situações de jogo simbólico entre eles

¹⁷ (...) a MS foi *buscar* um livro e *pediu* para contar o mesmo aos amigos. (...) organizei o grupo e expliquei que a História do Dia iria ser *dinamizada* pela MS. *Fizemos* a fórmula canónica de abertura e a MS começou a *contar* a história, recorrendo ao livro. Todos estiveram *atentos e interessados* a escutar a MS (Excerto da NC nº 31 – Registo 7, 14dez2021).

e assumem personagens e papéis. Muitas vezes, nesta área, as brincadeiras não se restringem a este espaço, mas entendem-se a toda a sala” (PCS, 2021, p. 8)¹⁸.

Também revelam interesse pela área das construções onde “Gostam de fazer construções em cooperação e organizando brincadeiras entre si! Gostam de brincar com os carros, com os legos e em especial com os animais” (PCS, 2021, p. 9).

A área da escrita, foi a mais recente área criada na sala, tendo em conta os interesses do grupo, e onde era evidente o interesse e curiosidade do grupo por esta mesma área, onde os mesmos pediam diversas vezes para irem para lá, sendo por isso, também uma das áreas pelas quais o grupo se interessava mais¹⁹.

Para além destas áreas, pude constatar que a área dedicada ao Atelier era muitas vezes escolhida pelas crianças onde estas tinham oportunidade de pintar com recurso a pincéis, tintas, aguarelas, canetas e lápis. Em simultâneo, também realizavam colagens diversas e no fim, gostavam muito de demonstrar as suas obras de arte²⁰.

2.6. A Vida do Grupo – Caracterização do Ambiente Educativo

Segundo Silva et al. (2016, p. 21), “as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes”. Neste sentido, as autoras supramencionadas defendem que todo o processo educativo deve acontecer num determinado espaço e tempo, onde as crianças deverão ter ao seu dispor diversos materiais. Também Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma que essa aprendizagem seja efectuada” (p.161).

¹⁸ A MI, a F, a T e a IQ estavam na área da faz de conta juntas a brincar, *recriando* diversas situações do dia-a-dia (...) *Saíram* do faz de conta com os bebés e com as suas malas (...) uma situação de passeio e de piquenique entre as mães e os filhos. Voltaram ao faz de conta e desta vez estavam a *jantar* em casa. Segundo a IQ e a MI “*o jantar é sopa porque os bebés têm muita fome*” (Excerto da NC nº 29 – Registo 2, 10dez2021).

¹⁹ FD *escolheu* a área da escrita e mostrou uma grande vontade em querer *escrever* o nome do pai e da mãe. *Pediu* à educadora e a mesma escreveu na folha os nomes solicitados pelo FD. O FD *foi* para a área da escrita e *procurou* as letras dos dois nomes e no fim veio *mostrar*. Posteriormente *desenhou* a sua mãe e o pai (Excerto da NC nº 28 – Registo 5, 07dez2021).

²⁰ A MC *foi* para o Atelier e começou a *desenhar*. (...) Fui ao seu auxílio e a MC *mostrou-me* o seu desenho e *comentou* que “*desenhei a mãe, o pai, a avó F, o avô, o avô A, sou eu, a mana velha e a B*”, referindo-se à sua família (Excerto da NC nº 22 – Registo 5, 24nov2021).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, de seguida, irei apresentar as dimensões do espaço e dos materiais, assim como, as dimensões do tempo e da rotina, considerando o grupo de crianças e a sala onde tive oportunidade de realizar a minha PPS II.

2.6.1. Espaço e Materiais

De acordo com Silva et al. (2016, p. 26)

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidade e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

Neste sentido, segue-se então, uma breve caracterização do espaço da sala, que tem por base as minhas observações e também o que é descrito ao longo do PCS (2021), sendo que em anexo apresento a planta da presente sala (cf. Anexo E).

No que toca à organização dos espaços da sala, esta encontra-se dividida em 10 áreas distintas, a saber, a área da Biblioteca, das Construções, dos Jogos de Mesa, do Faz de Conta e do Mini Faz de Conta, da Caixa Sensorial, do Atelier, da Mesa de Luz, da Escrita e, por fim a área de Projeto e de Ciências. As áreas encontram-se delimitadas pelo espaço da sala, mas interligadas entre si, pois as crianças têm oportunidade de as explorar em simultâneo ocupando, assim, todo o espaço da sala.

Assim, acerca dos materiais existentes na sala e em cada uma das áreas, na *Área da Biblioteca*, que é um dos espaços mais calmos da sala, as crianças têm ao seu dispor diversos livros adequados à sua idade e ainda algumas marionetas e fantoches para que possam reinventar histórias e criar outras. É um espaço acolhedor que tem um tapete e ainda algumas almofadas e dois pequenos sofás de palha.

Quanto à *Área das Construções* esta é composta por uma grande diversidade de materiais de madeira, como blocos, cubos, ripas e rolos. Existe também um móvel com os materiais ao dispor das crianças em que em cada uma das suas gavetas existem diversos blocos de construção e encaixe, carrinhos e animais.

Na Área dedicada aos *Jogos de Mesa*, as crianças têm acesso a diversos jogos de mesa, com diferentes níveis de dificuldade, com os quais podem desenvolver o raciocínio lógico-matemático ou a motricidade fina e onde têm oportunidade de explorar os jogos, quer individualmente como a pares e/ou em grupo.

No que toca à *Área do Faz de Conta*, esta é composta por móveis de madeira que se assemelham a um fogão, máquina de lavar e um roupeiro, um móvel em cubos onde as crianças podem guardar inúmeros objetos do quotidiano, como panelas, colheres, pratos, copos e o ferro, um *charriot* com roupas para os bebés e também para as crianças poderem vestir e encarnar personagens, uma mesa com quatro bancos de madeira, um cabide com malas e sacos e outros acessórios, um carrinho de compras e, ainda uma cadeirinha “ovo” para os bebés.

Também o *Mini Faz de Conta* se assemelha à *Área do Faz de Conta*, no entanto, as crianças têm ao seu dispor uma casinha de madeira e diversos elementos em miniatura com os quais podem recriar e contar histórias (PCS, 2021).

Já na área dedicada à *Caixa Sensorial*, esta é composta por uma mesa sensorial que contempla uma caixa com farinha ou areia, folhas secas e outros materiais e utensílios, que permitem uma exploração sensorial com diversos materiais e que são alterados mediante os interesses demonstrados pelas crianças. Esta caixa sensorial, também se transformou num picadeiro, tendo em consideração o desenvolvimento do Projeto “Os Cavalos”.

A *Área do Atelier* tem ao dispor das crianças uma grande diversidade material, que permitem à criança explorar os mais variados elementos de expressão e comunicação visual, assim como, contactar com as diversas modalidades de expressão. Nesta área podemos encontrar materiais como um carrinho de madeira que contém os copos com tinta de cada cor e outros três onde as crianças têm acesso aos pincéis, um suporte onde as suas obras de arte podem ficar a secar, um móvel com gavetas onde se encontram diversos materiais reutilizáveis para colagens e/ou outros tipos de meios de expressão. Existe um móvel que contempla folhas A3 e A4, colas, tesouras, lápis de cor, canetas de feltro e marcadores, aguarelas e esponjas. Para além disso, nesta área existem duas mesas de apoio que permitem às crianças pintarem e desenvolverem as suas obras de arte em conjunto com outras crianças e ainda, um cavalete.

Relativamente à *Área da Mesa de Luz* as crianças têm uma mesa de luz, a qual podem acender e desligar com toda a segurança e explorarem diversos materiais como palhinhas, papel colorido transparente, formas geométricas, peças de encaixe, que permitem à criança realizar diversas composições (PCS, 2021).

No que concerne à *Área da Escrita*, é disponibilizada às crianças uma mesa, uma caixa com as diversas letras do alfabeto e os números de 0 a 9, bem como, material de escrita e colas. Para além disso, as crianças têm ainda oportunidade de poder

contactar com o código escrito através dos cartões com os seus nomes e dos cartazes com as letras e números, graficamente representados (PCS, 2021).

Por último, na *Área de Projeto e de Ciência* as crianças têm oportunidade de contactar com diversos elementos característicos da natureza e, ainda, com lupas que podem levar para o exterior para realizar inúmeras explorações e descobertas (PCS, 2021).

Para além disso, e considerando toda a funcionalidade da sala, é possível ter uma área polivalente, isto é, um espaço onde são desenvolvidas atividades em grande e pequeno grupo, reuniões, conselhos e comunicações. Este espaço surge à volta das mesas de trabalho, colocando as cadeiras em roda.

No que concerne às paredes da sala, estas estão revestidas pelos Instrumentos de Pilotagem, isto é, a *Projeção Diária*, *Listagem de Projetos*, *Mapa dos Aniversários*, o *Mapa das Regras* e, ainda o *Calendário*.

Já no exterior da sala, mais concretamente à porta desta encontram-se expostas a *Projeção e Reflexão Semanal*. Para além destes instrumentos, as paredes da sala e a exterior refletem o trabalho elaborado em sala pelas crianças, uma vez que, estão expostos os projetos realizados pelas mesmas, assim como, obras de artes criadas pelas crianças e outras partilhas trazidas de casa, como desenhos, fotografias das famílias, entre outros.

2.6.2. Tempo e Rotina

Post e Hohmann (2011) denotam que “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 195), o que permite a que as crianças se envolvam de forma natural e autonomamente em todos os momentos da sua rotina.

Para dar resposta a isto, na sala é utilizada, inspirada num dos instrumentos do Modelo Pedagógico MEM, a “*Projeção Diária das Atividades*”²¹, que permite à criança partilhar o que gostaria de fazer ao longo do dia. Nesta projeção estão incluídas as propostas das crianças, considerando os seus interesses, e também as propostas por

²¹ Designação dada pela Organização Socioeducativa

parte do adulto, como algumas atividades orientadas de acordo com as necessidades e os interesses do grupo, assim como, as sessões de dança criativa, de música, inglês e expressão motora, entre outras que venham ao encontro do grupo de crianças.

Rodrigues e Garms (2007) referem a importância de respeitar as atividades da rotina da criança, estabelecendo e respeitando assim “uma sequência básica de atividades”. Esta sequência de atividades é bastante benéfica para o desenvolvimento da criança, uma vez que, lhes proporciona segurança e lhes permite aprender a saber como “lidar com o tempo escolar e [com as] suas responsabilidades” (p. 127). Para além disso, penso que respeitar a sua rotina também irá influenciar o modo de estar da criança, pois certamente esta irá sentir-se mais segura e confiante em si própria, uma vez que sabe o que se irá suceder ao longo do dia.

Neste sentido, importa apresentar o modo como a rotina da sala foi pensada, de modo a dar resposta e respeitar os ritmos e as necessidades de cada uma das crianças, “fazendo com que esta se sinta única, reconhecida, valorizada e aceite” (PCS, 2021, p. 25), tendo sido elaborada uma tabela referente a um Dia Tipo (cf. Anexo F). É também pertinente apresentar a distribuição das sessões que acompanham a rotina semanal das crianças. Tal como referido anteriormente, as sessões de Inglês, de Dança Criativa, de Expressão Musical e de Expressão Motora, decorrem do trabalho de equipa existente entre a educadora da sala e os professores das três áreas distintas. Assim, as sessões de Inglês acontecem todas as segundas-feiras, entre as 10h e as 10h30 e as sessões de Dança Criativa, de Expressão Musical e de Expressão Motora, dão-se pelas 9h30 até às 10h15, às terças, quartas e quintas-feiras.

Tendo findado este capítulo da Caracterização do Contexto Socioeducativo, no seguinte irei realizar uma análise reflexiva da minha intervenção em JI, onde me focarei em apresentar as minhas intenções para a ação, ao longo de toda a minha PPS II.

3. *O QUÊ, COMO E PORQUÊ... -*
ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM
JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Após realizar e apresentar uma breve caracterização reflexiva do contexto socioeducativo onde realizei a PPS II, importa agora falar sobre aquelas que foram as intenções que defini, e que procurei defender, ao longo de todo o meu processo de intervenção no contexto de JI.

3.1. *Um olhar sobre a prática... - Intenções para a ação*

Para Coelho (2009), a intencionalidade educativa de um/a educador/a de infância caracteriza-se como sendo a forma que estes/as têm de “expressarem e formalizarem a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos das suas práticas e dos modos como as organizam” (p. 1). Para além disso, o/a educador/a de infância deve adotar uma postura reflexiva, querendo isto dizer que, deve estar ciente de todas as suas atitudes da prática. Para Júnior (2010), esta atitude reflexiva possibilita-nos uma “maior consciência e controlo sobre o que se faz” (p. 581), valorizando, assim, toda a construção pessoal do nosso conhecimento. Nesta linha de pensamento, Pinheiro et al. (2007a) referem-se a esta prática como sendo “o questionamento da realidade em que está inserida” (p. 130).

De tal modo que, ao longo de toda a prática supervisionada assumi uma postura reflexiva quer com a EC e com as crianças, bem como individualmente, procurando perceber quais os meus pontos fortes e fracos. A intencionalidade de um/a educador/a de infância é o suporte de uma prática pedagógica com sentido e, por este motivo, estes/as devem estarem cientes do que é que fizeram, como fizeram, para que fizeram e, também, refletir sobre o que esperavam ter feito.

Neste sentido, note-se que as intenções que apresentarei no decorrer do presente capítulo, têm por base as particularidades de cada uma das crianças e das suas famílias, assim como todos os elementos da equipa educativa.

3.1.1. Para com as crianças

Ao iniciar esta última etapa da minha formação inicial e ao entrar numa sala de JI com vinte e seis crianças, cada uma com os seus interesses, com as suas necessidades, isto é, cada uma com as suas particularidades, deparo-me com aquelas que foram as minhas primeiras e principais intenções.

Assim, tendo por base o que fora referido por Portugal (2000), que defende que “as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas [sim] em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais” (p. 88), enquanto futura EI, penso que **criar uma relação de confiança e afetuosa, bem como uma relação de proximidade para com todas as crianças, respeitando as características e os ritmos de cada uma delas**, assim como, **dar resposta aos seus interesses e às suas necessidades, valorizando as singularidades de cada uma das crianças**, devem ser as intenções primárias de um profissional de educação.

Neste sentido, sinto que ao longo de toda a prática fui capaz de estar atenta a cada uma das crianças, de conhecer os seus interesses, as suas necessidades, as suas explorações e descobertas. Para além disso, pude conhecer e compreender as suas interações quer com as restantes crianças, quer com os adultos da sala. Deste modo, foi-me possível estabelecer relações e interações positivas com todo o grupo de crianças, o que considero ser de extrema importância para a criação de uma relação de confiança entre a criança e o adulto, não só para a satisfação das suas necessidades, mas para que a criança se sinta segura no ambiente escolar.

Algo que prevaleceu na minha prática foram as minhas observações e, em simultâneo a escuta que mantive ativa. Não observei apenas por observar, nem escutei apenas no sentido de ouvir o que a criança diz, mas sim com o intuito de lhes proporcionar diversas experiências²² e de lhes dar oportunidade de conhecerem algo novo, atendendo aos seus interesses e necessidades.

Associada às intenções que defini e que apresentei anteriormente procurei, também, **proporcionar uma participação e voz ativa da criança na sua aprendizagem**, na medida em que, para mim, a criança tem “voz” em todos os assuntos que lhe dizem respeito devendo, por isso, ser valorizada²³. Desta forma, Tomás (2007) defende que

²² *Na impossibilidade de realizar uma visita ao museu, no âmbito da elaboração do projeto sobre os elétricos, dei a conhecer às crianças o Museu da Carris Virtual. Este foi um momento dedicado a uma nova experiência, na qual todas as crianças se mantiveram interessadas na sua exploração* (Excerto da NC nº 58 – Registo 1, 11fev2022).

²³ *Considerando as inquietações das crianças e os seus interesses, hoje fizemos mudanças na sala mais concretamente nas áreas que dela fazem parte. (...) criámos uma nova área, a Área da Escrita e dos Números. As crianças mostraram-se muito contentes e empolgadas com esta nova área e quiseram de imediato ir explorá-la* (Excerto da NC nº 21 – Registo 1, 23nov2021).

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)

Para complementar o que tenho vindo a aferir ao longo do presente relatório, outra das minhas intenções foi sem dúvida **promover a autonomia e o trabalho cooperativo entre as crianças**. A promoção de autonomia deve ser tida em conta desde muito cedo, pois a criança vai-se apropriando daquilo que é capaz ou não de fazer, tornando-se cada vez mais independente. Nesta linha de pensamento, Chokler (2010), refere que todo o processo de autonomia requer que a criança tenha capacidade para agir por sua própria iniciativa e vontade nas mais variadas situações.

Neste sentido, é fundamental a existência de um adulto que lhe confira confiança e lhe transmita segurança, para que a criança seja capaz de solucionar e/ou de encontrar estratégias para os obstáculos que poderá enfrentar. Também a existência de um trabalho cooperativo entre elas lhes permite ouvir e serem ouvidas, tomarem decisões e procurarem estratégias e soluções. Tendo isto em consideração, procurei incentivar a autonomia da criança²⁴, bem como a existência de um trabalho colaborativo²⁵ entre estas, nos diversos momentos da sua rotina, como por exemplo, no momento de apertar as batas, em que as crianças procuravam uma outra para a ajudar a apertar os botões da bata, nas suas interações, bem como nas diferentes atividades que surgiram ao longo da minha prática a até mesmo tarefas diárias, como o caso dos momentos dedicados à arrumação da sala.

No que concerne à minha ação para com as crianças, era ainda pretendido a realização de uma avaliação aprofundada de uma criança. Neste sentido, elaborei o portfólio individual da criança (cf. Anexo G), no qual consta essa mesma avaliação que, de acordo com Parente (2004), é uma forma alternativa de avaliação e diz respeito ao

²⁴ Demos a conhecer o quadro dos nomes ao grupo de crianças, tendo sido explicado e exemplificado como poderiam recorrer a este instrumento de forma autónoma. Ao longo do dia, pude observar que a F, a MC e a L, autonomamente, dirigiram-se ao quadro dos nomes, descolaram o cartão e foram até à mesa escrever o seu nome para identificar o seu desenho (Excerto da NC nº 52 – Registo 1, 03fev22).

²⁵ (...) a MC foi *arrumar* um catre, no entanto, estava a ter *alguma dificuldade* em *colocá-lo* corretamente no armário e *pediu-me* ajuda. (...) O R estava ao pé de mim e *disse* “*Eu posso ir ajudar*”. E o R *foi* ao auxílio da MC e *ajudou-a* a colocar o catre encaixado nos restantes (Excerto da NC nº 31 – Registo 5, 14dez2021).

“registo do processo de aprendizagem [de uma criança] que permite descrever e documentar diversas capacidades e a competência da criança” (p. 56). Nesta linha de pensamento, Marchão e Fitas (2014) assumem este instrumento de avaliação como “um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado” (p. 30-31).

Tendo isto em consideração, o portfólio da criança foi elaborado e consentindo quer por parte da EC, quer pela família da criança em questão, tendo sido solicitada a sua devida autorização através do preenchimento de um Consentimento Informado (cf. Anexo H).

Tal como Parente (2004) enuncia, o portfólio da criança deve, primeiramente, passar por um processo de reflexão por parte do/a educador/a de infância, de modo que este/a estabeleça os seus objetivos. Para além disso, a sua organização deve também ser alvo de reflexão, pois tal como a autora supramencionada afirma, todas as suas evidências “devem ser organizadas por categorias, datadas e colocadas em sequência temporal de modo a reflectir sempre o trabalho [realizado]” (p. 66).

Neste sentido, e depois de conhecida a estrutura do Portfólio da Criança elaborada e utilizada por parte da EI, optei por utilizar a mesma organização, uma vez que estava de acordo com o meu ponto de vista acerca do método de organização de um portfólio. Assim, o portfólio individual da criança encontra-se organizado temporalmente pelas diferentes Áreas de Conteúdo apresentadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo ainda possível ver evidências registadas por vontade e iniciativa da criança, como também pelo adulto.

Tendo por base todo o meu processo de observação da criança em questão, realizei uma avaliação da mesma tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (cf. Anexo I). No entanto, posso considerar o R uma criança muito divertida e amiga dos seus amigos. Por vezes, o que é de novo provoca-lhe alguma insegurança, mas é algo que está agora a ser trabalho com ele. Gosta muito de ajudar e que o adulto o felicite pelas suas conquistas. Gosta de ser responsável por tarefas, empenhando-se em cumpri-las com sucesso. É muito curioso com o mundo que o rodeia e acaba por colocar diversas perguntas. É autónomo nas suas tarefas e gosta de expressar a sua opinião. Tem um vocabulário rico e expressa-se recorrendo a frases cada vez mais complexas.

3.1.2. Para com as famílias

No que toca à relação existente entre a escola e as famílias, Avelino (2005) refere que “a comunicação tem de ser uma constante, tem de fluir, tem de ser efectiva entre as Famílias e a Escola, e vice-versa” (p. 77). Tendo isto em consideração e o que é referido pela *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011), uma das minhas principais intenções para a ação para com as famílias foi sempre **respeitá-las a si e à “sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”**.

É certo que no decorrer dos tempos que vivemos atualmente, foi-me difícil estabelecer uma comunicação mais direta com as famílias, no entanto, considero que as mesmas confiaram em mim e no meu trabalho para com os/as seus/as filhos/as e pelas quais fui muito bem recebida e acarinhada.

Conforme Mata e Pedro (2021) denotam, “envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença” (p. 16), sendo por isso, no meu ponto de vista, fulcral envolver os pais/famílias no processo educativo das suas crianças e, de um certo modo, ter sempre em conta o que cada uma tem para oferecer ao grupo. Assim, enquanto estagiária procurei que as famílias estivessem sempre a par de todo o trabalho desenvolvido, tendo sido bastante importante para mim trabalhar em conjunto com a EC na partilha, através da plataforma *Classroom*, dos Semanários²⁶, das Reflexões e Projeções Semanais, assim como na partilha de pequenos vídeos que retratavam isso mesmo.

Deste modo, é claro que **envolver as famílias através da sua participação e partilha**, na minha prática educativa, enquanto estagiária, foi também uma das minhas intenções para com as famílias. Foi muito gratificante ter experienciado o envolvimento destas na vida diária do grupo, nos projetos realizados²⁷ e em todo o processo educativo das crianças. Considero, então, que esta atitude e participação foi primordial no que toca ao estabelecimento de uma relação de confiança entre a equipa educativa e as próprias famílias. Para além disso, aquando do início da minha prática, de modo que pudesse realizar registos fotográficos/videográficos das crianças, entreguei a cada uma das famílias, um consentimento informado (cf. Anexo J), no qual constam todas as informações relativas às questões de privacidade e confidencialidade das crianças.

²⁶ Apresentação que contempla uma síntese do que fora feito e desenvolvido no decorrer da semana com as crianças, com o devido registo fotográfico e descrição.

²⁷ O AS partilhou com os amigos que a sua mãe tinha enviado para a educadora uns vídeos sobre os cavalos que seriam para todos verem na sala (Excerto da NC nº 39 – Registo 1, 17jan2022).

3.1.3. Para com a equipa educativa

No que concerne às intenções definidas para com a equipa educativa da sala, desde início que procurei **respeitar e dar continuidade ao trabalho realizado pela Educadora Cooperante, respeitando a sua metodologia de trabalho, os seus princípios e intenções.**

Neste sentido, tal como descrito na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011), considero que **“respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”** foi a minha principal intenção para com a equipa educativa da sala e restantes membros da OS.

Tal como é descrito por Silva et al. (2016), quando existe um trabalho cooperativo e uma boa comunicação entre os diferentes elementos da equipa, esta interação “permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p. 19). Deste modo, considero que uma outra das minhas intenções para a ação para com a equipa educativa passou pela **promoção de um trabalho de equipa de forma cooperada** e, ainda, a **existência de comunicação e partilha entre todos os elementos da equipa da sala.**

Tendo por base todo o processo vivenciado ao longo de PPS II, sinto que estas minhas intenções foram levadas a cabo. Houve, de ambas as partes, uma receção e integração na equipa educativa, na qual me foi possível ver o que demais importante e essencial têm os diferentes adultos da equipa, enquanto trabalho cooperativo.

Para além do que fora referido, note-se que é essencial focar no facto de que ao longo de toda a prática, eu e a EC assumimos, uma para com a outra, uma atitude reflexiva acerca de todo o trabalho que fora desenvolvido. Refletimos, discutimos, planeámos e avaliámos sempre em conjunto, o que considero ter sido um aspeto bastante positivo para ambas as partes.

Tal como Carvalho e Portugal (2019) referem, todo o “processo contínuo de observação, reflexão e registo ajuda o educador a tomar decisões mais fundamentadas e a estreitar relações com as crianças e famílias” (p. 23). Sendo, por isso, essencial que exista um trabalho de equipa baseado em partilhas e discussões acerca da prática, constituindo, assim, uma “fonte de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional” (Carvalho e Portugal, 2019, p. 23).

3.2. Refletindo sobre a prática... - Processo de Intervenção em JI

Tal como fora mencionado ao longo do presente capítulo, no decorrer de toda a PPS II, procurei assumir uma postura participativa, reflexiva e crítica perante o grupo de crianças, a equipa e as famílias. É certo que procurei dar continuidade e respeitar os princípios éticos defendidos pela APEI, os objetivos, a missão e os princípios defendidos pela OS em questão, bem como aqueles pelos quais a EC se rege e assume na sua prática educativa.

Para além disto, estou cada vez mais ciente de que para existir uma prática de qualidade é também necessário existir uma adequada avaliação e, neste sentido, Carvalho e Portugal (2019) referem que todo o caminho da avaliação implica a existência de uma “observação, registo, reflexão e ação” (p. 24), procedimentos esses, indissociáveis.

Perante esta afirmação, enquanto futura EI procurei observar cada uma das crianças, os seus interesses, as suas necessidades. Procurei estabelecer relações e interações positivas²⁸, momentos de diálogo²⁹, de cooperação e entreajuda. Para além disso, procurei manter uma escuta ativa perante a criança.

Deste modo, ao longo de toda a PPS II, apoiei-me na construção e elaboração do meu Portfólio Individual (cf. Anexo A), no qual constam todas as informações que recolhi acerca da prática, isto é, as caracterizações dos agentes educativos envolvidos, os meus registos de observação, as minhas reflexões, bem como aquelas que foram as minhas propostas de intervenção.

Para Alarcão (2010), um portfólio da prática diz respeito a “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, revelador do percurso profissional” (p. 60). Tendo esta definição em consideração, bem como todo o processo

²⁸ o M *agarrou* o meu braço, *fez uma festinha* e disse “*Gosto muito de ti*” e *sorriu*. *Retribui-lhe a sua demonstração de afeto, agradecendo e dizendo-lhe que também gostava dele* (Excerto da NC nº 2 – Registo 2, 19out21).

²⁹ Quando cheguei à sala, o D estava no atelier a *terminar* a sua pintura e *chamou-me* para ir ao seu encontro. Quando cheguei disse “*Uau D! Tens aí uma obra de arte fantástica*”. O D *sorriu* e deu como terminada a sua tarefa e disse “*Olha eu fiz um dinossauro com picos*” (Excerto da NC nº 23 – Registo 1, 26nov21).

por mim vivenciado, considero que, a realização deste documento constituiu uma mais-valia para mim, na medida em que serviu de guia orientador para toda a minha prática.

Pinheiro et al. (2007b) afirmam que, a elaboração deste tipo de documento em cursos de formação inicial de educadores/as de infância, constituem um meio privilegiado para “os processos de auto e hétero-avaliação (...) [e para] os processos de reflexão para, na e sobre a acção” (p. 88). A esta atitude se dá o nome de “prática reflexiva [que] conduz à (re) construção dos saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de um movimento circular em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p. 128).

Desta forma, todo o caminho reflexivo que eu fora fazendo ao longo da PPS II, permitiu-me ter uma visão mais abrangente sobre o grupo de crianças e sobre a minha postura, prática e intencionalidade, dado que me foi possível dar significado aos diversos acontecimentos do dia-a-dia, compreendendo o que se sucedera e como, bem como as razões que levaram a que tal acontecesse.

Dando continuidade à minha reflexão sobre a prática, importa aqui referir aquele que fora o trabalho desenvolvido com as crianças, mais concretamente no âmbito dos projetos realizados seguindo a MTP. Tal como é referido por Vasconcelos et al., (2012), a MTP leva a “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p. 8) e é certo que, ao longo da PPS II, tive o privilégio de poder concretizar alguns projetos³⁰ com o grupo e, deste modo, compreender a influência desta metodologia na construção do conhecimento das crianças e nas suas experiências e vivências diárias. Enquanto estagiária e futura EI, assumo esta metodologia como uma prática que ouve a criança e permite que esta participe ativamente no seu processo educativo, prevalecendo, assim, a sua agência, quer em todas as suas aprendizagens, como nas suas interações com os pares e com o meio.

Tendo isto em consideração e todo o meu processo de observação, comecei a interessar-me pelas imensas e diferentes interações existentes entre as crianças, quer no espaço da sala, quer nos espaços exteriores. E ao estar atenta e ao observar cada uma das movimentações das crianças nos diferentes espaços, dei por mim a pensar de

³⁰ Considerando os interesses, a curiosidade manifestada pelas crianças, bem as suas experiências, tive oportunidade de poder realizar quatro projetos com o grupo: “As Uvas”, “As Azeitonas”, “Os Cavalos” e, por fim, o do “Elétrico”, sendo que este último não fora terminado com a minha presença.

que modo as suas interações poderiam vir a ser influenciadas pelo espaço onde se encontravam, isto é, a sala ou os espaços exteriores.

Neste sentido, a investigação que serve de fundo ao presente relatório tem como problemática a investigar **compreender o modo de como a sala e o espaço exterior podem ser impulsionadores de interações entre as crianças**. Posto isto, no capítulo seguinte, irei explicitar os passos tidos no processo da investigação.

4. "TAMBÉM PODEMOS IR AO JARDIM
DOS PAPAGAIOS UM BOCADINHO?" (R): A
SALA E O RECREIO COMO
IMPULSIONADORES DE INTERAÇÕES ENTRE
AS CRIANÇAS - INVESTIGAÇÃO EM JARDIM
DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, darei a conhecer todo o processo elaborado no decorrer da investigação realizada no contexto de JI. Abordarei de igual modo, uma revisão de literatura relacionada com o tópico da investigação, sendo esta atual e pertinente, bem como o roteiro ético e metodológico que me guiou em toda a investigação. Para além disso, irei apresentar os dados e, analisar os resultados obtidos.

4.1. O que quero investigar é ... - Identificação da Problemática

No decorrer de toda a PPS II, verifiquei a existência de imensas e diferentes interações entre as crianças, quer estas estivessem no espaço da sala, quer no espaço exterior. De tal modo que, procurei estar cada vez mais atenta às suas diferentes interações e brincadeiras e o que delas viria a surgir. No entanto, numa das Reuniões da Manhã, eis que surge um momento que me deixou a refletir:

o R *questionou* “*Também podemos ir ao Jardim dos Papagaios um bocadinho?*” e logo de seguida todas as crianças do grupo também *fizeram* esse pedido mostrando-se muito *empolgadas* com tal proposta do colega (Excerto da NC nº 21 – Registo 2, 23nov2021).

Posto isto, considerei pertinente dedicar-me a este tópico na investigação, na medida em que procurava perceber de que modo é que os diferentes espaços influenciariam, ou não, as interações entre as crianças.

Assim sendo, defini como problemática para a presente investigação: “***Também podemos ir ao jardim dos papagaios um bocadinho?*” (R): a sala e o recreio como impulsionadores de interações entre as crianças**”.

Para tal, delineei os seguintes objetivos, os quais considero mais pertinentes tendo em consideração o tema a investigar, bem como o contexto: (i) caracterizar os tipos de interação entre pares na sala e no espaço exterior; (ii) compreender de que modo é que a organização do espaço potencia as interações entre os pares e (iii) analisar o papel do adulto enquanto mediador no processo de interação entre as crianças, na sala e no espaço exterior.

4.2. Pressupostos da teoria - Revisão da Literatura

No presente subcapítulo apresentarei alguns referenciais teóricos, bem como outros aspetos da teoria que julgo serem pertinentes e de acordo com o tema da investigação realizada. Nesta perspetiva, procurei recorrer à pedagogia, à psicologia, bem como à sociologia da infância, de modo a compreender e a saber mais acerca dos processos interrelacionais das crianças, levando-me a compreender os mesmos e qual o papel do adulto no decorrer deste processo. Para além disso, considerei pertinente recorrer à análise de diferentes perspetivas no que toca à organização dos espaços, quer da sala como do exterior.

4.2.1. Processos interrelacionais das crianças

Interações sociais na 1ª Infância e o seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais

No que concerne aos processos interrelacionais das crianças, é importante considerar que é nas suas diferentes interações que as crianças vão desenvolvendo inúmeras referências acerca daquilo que são os ditos comportamentos socialmente aceites, se tornará autónoma e tomará conhecimento e consciência de quem é, da sua personalidade e irá aprender a respeitar e a ser respeitada (Silva et al., 2016).

Do ponto de vista de Góes (2000), a construção social de cada pessoa, seja criança ou já na sua fase adulta, traduz-se num conjunto de experiências e vivências para com o outro, tendo por base “interações face-a-face e (...) relações sociais mais amplas” (p. 121).

Para tal, penso que se torna pertinente procurar compreender o que são e como se caracterizam as interações sociais das crianças no decorrer da 1ª infância, bem como conhecer qual o seu contributo para o desenvolvimento das suas competências sociais. Note-se o seguinte:

Há poucas coisas importantes na nossa vida quotidiana que não envolvam interacção com os outros. Quase todas as actividades e experiências significativas e importantes – vida em família, trabalho e passatempos – incluem ou até dependem das relações com os outros (Katz & McClellan, 2006, p. 12).

O excerto acima mencionado revela o quão importante são as interações entre pares e como estas estão tão presentes na nossa vida diária, desde muito cedo e, neste sentido, Ladd e Coleman (2002) afirmam que é no decorrer da primeira infância que nascem “as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares” (p. 121) e que estas “são capazes de estabelecer relações com os seus pares” (p. 121) desde tenra idade.

Posto isto, e de acordo com Schaffer (1996, citado por Arezes & Colaço, 2014), a interação social traduz-se no “comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p. 113). Ora, sendo que é no decorrer da 1ª infância que surgem as primeiras interações e relações sociais, Gomes et al., (2009) denotam que “aprender e desenvolver interacções positivas entre pares é um aspecto fundamental no desenvolvimento social e emocional da criança” (p. 2760). A par disto, Ladd e Coleman (2002) defendem que estas “podem contribuir para o desenvolvimento das suas aptidões e competências sociais” (p. 153).

Deste modo, sendo a interação e as relações sociais algo essencial a promover no decorrer da infância, importa agora clarificar este novo conceito associado e, para tal, Katz e McClellan (2006) definem competência social como “a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes” (p. 13), estando ainda implicadas outras competências, como a compreensão social e a capacidade de interação da criança. Segundo Sunal (2002) e considerando as características do grupo de crianças, importa referir que “a sociabilidade desenvolve-se por volta dos 2 anos e parece permanecer relativamente estável daí em diante” (p. 392).

Tendo estes aspetos em consideração, note-se que, quando uma criança tem oportunidade de frequentar um estabelecimento educativo, ao estar em permanente interação quer com adultos, quer com outras crianças, esta está sujeita a alargar e a desenvolver as suas relações e habilidades sociais.

De acordo com Post e Hohmann (2011), o facto de uma criança poder contactar com adultos calorosos, respeitadores, cuidadores é algo que influencia diretamente o modo como estas veem o mundo. De tal modo que, as autoras supramencionadas referem que “as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras” (p. 40). Assim, nesta linha de pensamento, as autoras concluem que as “relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro [as crianças] irão abordar as pessoas” (p. 40).

Neste sentido, Ladd e Coleman (2002) mencionam que as crianças, desde tenra idade, têm capacidade para iniciarem e consolidarem as suas relações e interações e que estas se tornam essenciais, na medida em que, podem ser consideradas como um fator determinante para o seu bem-estar e, conseqüente, desenvolvimento. No entanto, Katz e McClellan (2006) alertam para o facto de que “o desenvolvimento de *skills* complexas de interacção (...) e de compreensão social [,] que contribui para a competência social é influenciado por muitos fatores” (p. 16).

Desta forma, Arezes e Colaço (2014) salientam que a regulação emocional da criança, o facto desta se conhecer a si própria e também ao outro, as suas diferenças individuais, as suas experiências familiares, nos diferentes contextos sociais, bem como a sua competência comunicativa, constituem fatores determinantes que condicionam todo o processo de interação social entre as crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento das suas competências sociais. Deste modo, algo fundamental a ter em conta é o facto de que “o processo de socialização é uma interação entre a criança e o seu meio” (Borsa, 2007, p. 2), sendo que as particularidades e singularidades de cada criança, bem como o modo de atuação dos diferentes agentes sociais, influenciam todo esse processo.

Assim, de acordo com a autora supramencionada, a socialização diz respeito a um “processo interativo” (p. 1), processo esse que diz ser essencial para o desenvolvimento da criança, na medida em que, lhe permite a satisfação das suas necessidades, bem como apropriar-se da cultura do meio que a envolve.

No âmbito da aquisição de competências sociais, Katz e McClellan (2006) afirmam que tal “não implica que todas as crianças têm de ser “borboletas sociais” (p. 15), querendo isto dizer, que cada criança tem o seu modo de interagir com os outros. Neste sentido, as autoras supramencionadas denotam que na educação pré-escolar, a qualidade das relações sociais que as crianças estabelecem com os seus pares, devem ser privilegiadas no que toca à avaliação das mesmas, e não na sua quantidade. Neste sentido, importa salientar que, quando um indivíduo é dotado de competências sociais, estes se tornam capazes de melhorar o seu bem-estar, bem como daqueles com os quais interage diariamente (Brás & Reis, 2012).

Ora, quando nascemos, pertencemos já a um determinado grupo e contexto social, cada um com as suas características e particularidades. Deste modo, os agentes sociais do meio ao qual a criança pertence assim que nasce, são responsáveis pela satisfação das suas necessidades, bem como pela transmissão de “valores, normas,

costumes, atribuição de papéis, ensino da linguagem, habilidades e conteúdos escolares” (Borsa, 2007, p. 2). Nesta linha de pensamento, Brás e Reis (2012) apontam atitudes como as de partilhar, de ajudar, de agradecer algo ou alguma coisa, de desculpar-se ou pedir por favor, como alguns exemplos de aptidões sociais com as quais as crianças vão vivendo e apropriando-se ao longo do tempo. Para além disso, importa referir que quando as crianças se mostram aptas a demonstrar este tipo de aptidões sociais para com os seus pares, estas, certamente, “serão bem sucedidas nas relações que estabelecem” (p. 137), de tal modo que, Silva (2010b) afirma que “uma das competências do ser humano é a aptidão natural para estar em relação” (p. 40).

Katz e McClellan (2006) acrescentam ainda que as crianças se mostram competentes nas suas interações quando conhecem a linguagem, as regras e, ainda, os hábitos dos seus pares. Deste modo, as autoras supramencionadas notam que as capacidades que as crianças têm, cada vez mais complexas, de comunicação, negociação, cooperação, expressão de interesses ou de empatia têm, nos seus processos de interação social, um papel fundamental.

No entanto, sendo a criança um ser único e inigualável, cada uma com as suas características, interesses e necessidades, importa ter em conta que na Educação Pré-Escolar nem todas as competências sociais das crianças podem estar desenvolvidas. Tendo isto em consideração, é fulcral notar que, tal como Katz e McClellan (2006) enunciam, nestas idades, as crianças passam por algumas dificuldades sociais o que, futuramente, pode acartar consequências para a sua vida. Neste sentido, é essencial que o adulto esteja atento/a às crianças no decorrer dos seus processos de interação, como por exemplo, em momentos de brincadeira, para que seja possível mediar e atuar precocemente.

A influência do brincar nos processos interrelacionais das crianças

No decorrer desta perspetiva, torna-se pertinente abordar aquela que é por muitos considerada e defendida como atividade intrínseca da criança, sendo ela, o brincar.

Neste sentido, para Kishimoto (2010), o brincar caracteriza-se como sendo “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (p. 1). Além do mais, a mesma autora refere que enquanto a criança brinca, esta tem oportunidade para

experimental e, em simultâneo explorar e conhecer o mundo que a rodeia, isto é, “o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura” (p. 1).

Já na perspetiva de Gomes (2010) este partilha que ao brincar,

a criança desenvolve-se, exercitando capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, (...) explora e reflecte sobre a realidade e a cultura na qual está inserida e, à medida que a interioriza, questiona e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais (p. 45).

Neste sentido, Goldstein (2012), refere que “play is essential to development because it contributes to the cognitive, physical, social, and emotional well-being of children³¹” (p. 6). Pela mesma razão, Lester e Russel (2010) acrescentam que o brincar é um fator motivador para o desenvolvimento de habilidades e competências para a sua vida futura.

Almeida (2018), nos seus estudos, afirma que o brincar assume quatro tipos específicos, no entanto, o autor destaca um quinto tipo de brincar, aquele que considera como sendo o brincar social. Neste sentido, o autor supramencionado refere que este está relacionado com as “interações sociais positivas e prazerosas” e é, ainda, essencial “para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais” das crianças.

Neste sentido, ao falar sobre o brincar, torna-se igualmente importante refletir acerca do papel do adulto como mediador em momentos de brincadeira. Deste modo, Lino e Parente (2018) referem que o adulto deve ser capaz de criar e proporcionar um ambiente no qual sejam reconhecidas as devidas potencialidades das brincadeiras das crianças, onde estas tenham espaço para poderem brincar livremente, independentemente do lugar e das suas culturas.

Portanto, tal como é sugerido por Brás e Reis (2012), os adultos responsáveis devem ter como foco principal a “aquisição das competências sociais, pelas crianças, tendo em vista uma adequada adaptação e superação dos diferentes desafios que aqueles venham a ter ao longo da existência” (p. 136). Deste modo, cabe ao/à educador/a de infância, tirar partido dos mais diversos momentos de brincadeiras e proporcionar outros tantos onde as crianças tenham oportunidade para interagir positivamente com os seus pares e, conseqüentemente, desenvolver as suas diversas competências.

³¹ “o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, pois contribui [de um modo positivo] para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional da criança” (Tradução livre feita por mim)

4.2.2. O contexto escolar e o adulto como mediador de interações sociais

O contexto escolar

É na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; (...) depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades (Borsa, 2007, p. 2).

Neste sentido, ao pensar no processo educativo de uma criança em educação pré-escolar, Vale (2009) alerta para a importância de se implementar e trabalhar, desde cedo, as competências sociais e emocionais das crianças.

Tendo este aspeto em consideração, Borsa (2007) defende que a escola tem, assim, um papel fundamental no processo de socialização entre as crianças, entre estas e o meio que as rodeia, sendo a sua função primordial “constituir indivíduos críticos, socializados, com conhecimento pleno daquilo que é importante ser, enquanto indivíduos, e daquilo que o mundo espera de si, enquanto pessoas éticas, plenamente integradas no espaço em que estão inseridas” (p. 4).

Deste modo, Gomes et al., (2009) acrescentam que “a educação de infância e em particular o educador, terão um papel acrescido na compreensão dos comportamentos e aptidões sociais, que a criança terá necessidade de desenvolver e aplicar na sua relação com o outro” (p. 2760).

O papel do/a Educador/a de Infância nos processos interrelacionais das crianças

Vale (2009) refere que, os/as educadores/as de infância devem estar cientes do quão importantes são na vida das crianças, assim como o ambiente que proporcionam a cada uma delas. Assim, questionarmo-nos sobre qual o papel do adulto no decorrer do processo das interações sociais das crianças, é pensarmos na importância deste em adotar estratégias, como o “uso da razão”, tal como Brás e Reis (2012) mencionam. Sendo assim, Silva (2010b) nota que é responsabilidade do adulto “proporcionar [um] espaço de relação e de expressão, onde exista o intercâmbio de dar e receber” (p. 40).

No ponto de vista de Brás e Reis (2012), na educação de infância, o adulto é considerado como sendo “mediador do processo educativo” (p. 138). Neste sentido, ao refletirem sobre qual o papel que este/a deve ter, os autores supramencionados defendem que este/a “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).

Por sua vez, Arezes e Colaço (2014) defendem que o adulto tem um papel preponderante na promoção de interações entre as crianças, na medida em que este/a pode “contribuir e influenciar de forma intencional e determinante as interações e atividades de cooperação entre pares” (p. 119).

De acordo com Post e Hohmann (2011), o facto de uma criança poder contactar com adultos calorosos, respeitadores, cuidadores é algo que influencia diretamente o modo como estas veem o mundo. De tal modo que, “as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras” (p. 40). Considerando esta postura e comportamento por parte do/a educador/a de infância, Portugal (2008) defende que a principal ação do adulto é “envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, [e] que sentido dão às actividades” (p. 65). Assim, nesta linha de pensamento, Post e Hohmann (2011) concluem que as “relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro [as crianças] irão abordar as pessoas” (p. 40).

Para além do/a educador/a de infância ter um papel de intervenção para com as crianças e de trabalhar com estas em parceria criando, assim, “uma zona de desenvolvimento próximo³²” (Portugal, 2008, p. 65), a autora supracitada afirma que tal “requer a mais alta competência do educador” (p. 65). Para além do que fora referido, o adulto deve, também, ser observador/a, uma vez que, a observação constante perante a criança permite encontrar possíveis limitações ou dificuldades no desenvolvimento social da criança (Brás & Reis, 2012). Neste sentido, ao observar atentamente os demais comportamentos e interações das crianças, o adulto torna-se capaz de adequar toda a sua prática tendo, assim, uma prática de qualidade. Tal como Singer (2002, citado por Arezes & Colaço, 2014) afirma, de modo a promover a interação entre as crianças, o/a Educador/a de Infância pode adotar algumas estratégias no decorrer da sua prática,

³² Conceito apresentado e defendido por Vygotsky, em que o mesmo define *Zona de Desenvolvimento Proximal* como “a distância entre nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Cole, Jonh.Steiner, Scribner & Souberman, 2007, p. 97).

sendo uma delas a organização do espaço da sala, do tempo e de toda a rotina das crianças.

Tendo este aspeto em consideração, no âmbito das interações e das relações sociais, Lino (2020) relembra que a principal responsabilidade do adulto no decorrer deste processo é o de “criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (p. 127). Deste modo, Oliveira-Formosinho (2020) enuncia que o adulto deve estar ciente do que significa proporcionar às crianças “um clima de apoio” (p.93) em contexto de sala, pois é nesse mesmo contexto “que a criança se vai criando como um ser social simultaneamente autónomo e dependente, autónomo e em relação com os outros” (p. 93).

Neste sentido, Lino (2019) refere que, “os educadores podem criar um ambiente descontraído, confortável, organizado e “provocador””, no sentido de proporcionar às crianças um espaço seguro com diferentes oportunidades de exploração e de interação.

4.2.3. Na sala ou no exterior? – A importância da organização dos espaços e os espaços como impulsionadores de interações entre as crianças

O contexto físico do Jardim de Infância, incluindo o desenho da sala de actividades e da escola propriamente dita, organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares (Ladd & Coleman, 2002, p. 144)

Organização do espaço da sala: diferentes perspetivas

De acordo com Silva et al. (2016), toda a organização e disposição do espaço da sala de um JI é a “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p. 26) e, por isso torna-se essencial que o adulto reflita constantemente acerca da “sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26).

No seguimento desta perspetiva, penso que se torna essencial ter em consideração alguns Modelos Pedagógicos da Educação Pré-Escolar e o que cada um deles defende acerca dos espaços, uma vez que na OS na qual realizei a PPS II, esta tem como referência a abordagem *Reggio Emilia*, o modelo *High Scope* e o MEM.

Relativamente à abordagem de *Reggio Emilia*, o espaço é considerado como sendo um “terceiro educador”, na medida em que este “deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2020, p. 120). Neste sentido, as salas de atividades são organizadas de modo a possibilitar uma maior “visibilidade do espaço global da sala” (p. 121), permitindo assim, que as interações e as relações sejam promovidas e colocadas em primeiro lugar.

De igual modo, também os espaços comuns são bastante valorizados, pois é aqui que se dá lugar a momentos de encontro entre os diferentes elementos educativos, onde se torna possível “estabelecer interações, envolver-se em atividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais” (Lino, 2020, p. 121).

Neste sentido, os espaços são reconhecidos e valorizados

pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2020, p. 120).

Considerando o Modelo *High Scope*, segundo Oliveira-Formosinho (2020), a sala de um JI está organizada por “áreas diferenciadas” (p. 83) que dão oportunidade à criança de ter acesso a diferentes aprendizagens. De acordo com a mesma autora, a organização de uma sala por áreas apresenta-se como “uma necessidade indispensável para a vida em grupo [e] contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p. 83).

Assim, estando numa sala com este tipo de organização, a criança terá mais oportunidades para poder experienciar diferentes papéis sociais e, conseqüentemente, irá interagir com os seus pares de diferentes modos. Tal como a autora supracitada enuncia, “papéis sociais, relações interpessoais (...) são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 84). Deste modo, no Modelo *High Scope*, assume-se a organização do espaço da sala como fator que potencia uma “aprendizagem ativa” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 84).

No que concerne ao Modelo Curricular do MEM, para Niza (2020), e para aqueles que tomam como referência os princípios defendidos pelo MEM, a escola é considerada “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 144).

Tendo este aspeto em consideração, Folque (1999) denota que o principal foco deste modelo é o facto de a criança ter acesso a inúmeras oportunidades para “agir e explorar” (p. 5), procurando dar sentido ao mundo que a rodeia. Deste modo, a autora referida anteriormente explica que este modelo pedagógico assenta numa “perspetiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (p. 6).

No que toca à organização do espaço da sala, Folque (1999) refere que esta é pensada e organizada tendo como principal enfoque as diversas oportunidades que as crianças terão para o seu desenvolvimento e aprendizagem, onde “o poder da tomada de decisões e sua regulação é partilhado pelo grupo” (p. 6). Há semelhança do modelo anterior, também neste se defende e que o espaço da sala seja dividido em seis áreas distintas, de modo a oferecer à criança as mais variadas experiências e vivências do seu quotidiano (Niza, 2020).

Organização do espaço exterior e suas potencialidades

Primeiramente, importa pensar sobre ao que se refere o espaço exterior e, deste modo, Silva et al., (2016) identificam os espaços exteriores como um “local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27).

Azevedo (2015) defende o espaço exterior como “o espaço e tempo de brincadeiras, prazer e alegria que se vivenciam por meio de interações (p. 144), onde são privilegiadas inúmeras brincadeiras tidas por parte das crianças. No entanto, a mesma autora refere que os espaços exteriores devem ser o local “onde o saber e a voz das crianças” (p. 138) deverão predominar, dado que as crianças deverão ser ouvidas quanto ao que querem ter neste espaço, de que modo querem e, posteriormente, escolher com quem querem passar o seu tempo de brincadeira.

Nesta linha de pensamento, segundo a Abordagem Pedagógica de *Reggio Emilia* o espaço exterior também deve ser valorizado, pois este, à semelhança dos espaços interiores, devem ser alvo de reflexão, planeamento e organização. Para além disso, estes têm como principal objetivo promover o desenvolvimento da criança, quer a nível cognitivo, como a nível social (Lino, 2020). Neste sentido, este espaço é cautelosamente “planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão” (p. 121) daquilo que é feito e desenvolvido no espaço interior. Também Frost

(1986, citado por Ladd & Coleman, 2002) defende que “os recreios podem estimular as atividades lúdicas sociais tanto ao mais do que os espaços lúdicos interiores” (p. 145).

Ora, Neto (2020) refere que nos espaços educativos deveria ser dada a oportunidade para que todas as crianças pudessem “vivenciar experiências de contacto com a Natureza” (p. 158), pois tal como Figueiredo (2010) alega, a criança ao brincar num espaço ao ar livre é capaz de criar uma relação com o meio que a rodeia, “sendo a qualidade da relação dependente do estabelecimento de uma interação dinâmica entre a criança e o espaço” (p. 36).

Deste modo, Aires (2010) considera as brincadeiras no recreio, um momento propício para as mais variadas interações entre as crianças e os seus pares e, em simultâneo “de reapropriação de conteúdos sociais aprendidos/vividos em contextos não lúdicos de vida” (p. 41). Para além disso, defende que a brincadeira nos espaços exteriores permite às crianças consolidarem as suas competências sociais, assim como a desenvolverem estratégias para lidarem com situações conflituosas e de tensão.

Assim, Martins e Neves (2020) salientam que é fulcral proporcionar momentos de brincadeira às crianças nos espaços exteriores, dado que assim, as crianças terão também oportunidade de contactarem com a natureza e, assim, levar a cabo a “ideia de mente sã e corpo sã” (p. 127). Tal como Neto (2020) defende “necessitamos de crianças com possibilidades de viver experiências através de um corpo ativo e a brincar ao ar livre” (p. 159).

Tendo estes aspetos em consideração, com o Decreto-Lei n.º 203/2015, de 17 de setembro, os espaços exteriores “devem ser seguros, não podendo a sua utilização pôr em perigo a saúde e segurança de utilizadores e de terceiros, devendo a sua conceção, construção e organização obedecer aos requisitos de segurança” (p. 8234). Neste sentido, Azevedo (2015) acrescenta que este espaço deve acontecer “como o espaço das e para as crianças” (p. 152), um lugar onde o adulto deverá intervir cautelosamente.

4.3. Como vou investigar - Roteiro Metodológico e Ético

Sendo o presente relatório referente a uma investigação, é essencial realizar-se o desenho da mesma, que servirá como guia orientador para todo o seu desenvolvimento. Deste modo, no decorrer deste subcapítulo irei dar a conhecer o roteiro metodológico e ético (cf. Anexo K), isto é, apresentar e descrever a natureza da minha investigação, a sua metodologia, bem como as técnicas e os instrumentos que utilizei.

No que concerne à natureza da minha investigação esta caracteriza-se por ser de *natureza qualitativa*, dizendo respeito a um *estudo de caso*. Tal como é enunciado por Gonçalves (2010), uma investigação de natureza qualitativa, concerne “numa perspetiva compreensiva, ou seja, na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais” (p. 48). Este lado compreensivo da investigação leva a que seja possível o/a investigador/a descrever, interpretar e, por sua vez, realizar uma “análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados” (p. 48). Para além do mais, a abordagem qualitativa de uma investigação suplica, por parte quem está a investigar, “um posicionamento metodológico flexível” (p. 48), bem como “uma capacidade integrativa e analítica” (p. 48).

Relativamente ao estudo de caso, Rios (2021) refere que este é “um método de pesquisa que faz uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais em um contexto específico” (p. 15). Na mesma linha de pensamento, Yin (1994), este diz respeito a uma investigação empírica, uma vez que o seu principal objeto de estudo/análise se refere a um atual acontecimento que ocorre no contexto onde é observado, neste caso, as interações existentes entre as crianças nos diferentes espaços. Também outros autores, caracterizam um estudo de caso como sendo uma “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

No que diz respeito à tipologia deste estudo de caso, este assume-se, perante a perspetiva de Yin (1994) e de Stake (1999), como sendo *descritivo* e *intrínseco*, respetivamente, na medida em que a presente investigação necessita de uma análise em detalhe do objeto em estudo no seu próprio contexto.

Tal como informado, sendo esta investigação um estudo de caso de natureza qualitativa, autores como Rios (2021) defendem que “as pesquisas de cunho qualitativo

optam por buscar pessoas ou fontes de dados que lhes deem respostas iniciais às suas indagações, a fim de alcançar seus objetivos” (p. 14).

É de notar que, o objeto de estudo da presente investigação foram as crianças do grupo, com o qual realizei a PPS II, bem como a sala 1 e os espaços exteriores da OS. No que toca ao tema central da mesma, este passou pelas interações entre as crianças nos diferentes espaços.

Assim sendo, no que concerne aos participantes da investigação, estes foram, maioritariamente, as crianças do grupo e contei, ainda, com a participação das Educadoras de Infância da OS, de modo a conhecer as suas conceções acerca dos diferentes espaços como impulsionadores de interações.

Relativamente ao processo de recolha de dados, Ribeiro (2021) refere que este “tem os seus próprios predicados e muito pode ser acautelado por um planeamento rigoroso” (p. 10), sendo que, quando esta é implementada de forma correta, “a recolha de dados aumenta a qualidade de um estudo de investigação social” (p. 10).

Neste sentido, as *técnicas de recolha de dados* às quais dei maior relevância no decorrer da minha investigação foram: *observação*, *entrevista semiestruturada* e *pesquisa documental*. Por sua vez, as técnicas de análise de dados utilizadas dizem respeito à *análise de conteúdo*.

Relativamente à observação, que de acordo com a participação do/a investigador/a se designa por *observação participante*, esta “tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (Amado, 2014, p. 153).

É de notar que, no decorrer do processo de observação participante, toda a recolha de dados foi registada em formato de *notas de campo* que, segundo Queirós e Rodrigues (2006), se designam como sendo “*notas substantivas*” ou “*notas de observação*” (p. 4). Esta tipologia de recolha de dados visa “reconstituir uma descrição da organização social, com o objectivo de caracterizar situações, actores e comportamentos” (p. 4). Aliado a estas notas de observação, fui realizando alguns *registos fotográficos*, com o devido consentimento das crianças e respeitando todas as questões de privacidade e confidencialidade, que me permitiram complementar a informação recolhida, no sentido de acreditá-la.

A *entrevista* foi uma outra técnica de recolha de dados utilizada e, segundo Batista et al. (2021), esta tem como principal fundamento conceder ao/à investigador/a “informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações”

(p. 18), relativa a um dado contexto. Esta entrevista, de acordo com Coutinho (2011) é *semiestruturada*, dado que, dá à pessoa entrevistada um grau de liberdade aquando da sua resposta.

No entanto, de modo que esta técnica vá ao encontro dos objetivos da investigação, é essencial a construção de um guião de entrevista, “para que as etapas e os processos de construção, execução e análise da entrevista possam ser bem-sucedidos” (Batista et al., 2021, p. 25). Neste sentido, para poder aplicar a entrevista semiestruturada às Educadoras de Infância da OS, procedi à elaboração do guião de entrevista que se encontra em anexo (cf. Anexo L). Através deste guião, foi-me possível dar a conhecer as perguntas à entrevistada, assim como me servia de guia no decorrer de toda a entrevista. Esta, posteriormente, foi transcrita (cf. Anexo M) de modo a poder trabalhar os seus dados.

Para complementar as informações recolhidas através das observações e das entrevistas semiestruturadas realizadas, a *pesquisa documental* foi também uma técnica de recolha de dados que me possibilitou enaltecer e aprofundar os meus conhecimentos acerca do tema da investigação, bem como complementar os dados já adquiridos.

No que concerne à *técnica de análise de dados*, esta passou pela *análise de conteúdo*, quer da entrevista realizada (cf. Anexo N), bem como dos registos de observação (cf. Anexo O), que me possibilitaram uma visão mais completa acerca do meu objeto de estudo e tema central. Para além disso, a análise de conteúdo realizada permitiu-me adquirir novas informações sobre a presente investigação e, ainda, complementar novos esclarecimentos.

Tendo referido até aqui aquelas que foram as opções metodológicas tidas em conta ao longo de toda a investigação, importa agora, referir que, no que toca às opções éticas consideradas, estas tiveram por base os princípios enunciados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011), bem como aquelas que foram as minhas intenções para com o grupo de crianças e suas famílias, bem como a equipa educativa. Para tal, encontra-se anexado ao presente relatório, um quadro que diz respeito ao Roteiro Metodológico e Ético (cf. Anexo k).

4.4. Relatos de uma investigadora - Apresentação e Discussão dos Resultados

Delineado todo o processo de investigação, bem como todos os dados e evidências recolhidos, importa partir para a apresentação e discussão daqueles que foram os resultados obtidos no decorrer de todo o processo de intervenção pedagógica e investigativa. Para além da apresentação desses mesmos dados e sua explicitação, irei também mobilizar alguns fundamentos teóricos, de modo a colmatar todas as informações apresentadas. É de salientar que estas, para além do seu processo de observação e posterior registo, foram alvo de um procedimento de análise de conteúdo que me permitiu realizar a sua categorização.

É de notar que, o presente subcapítulo se encontra dividido em três subtemas, o que me permitirá, assim, dar resposta àqueles que foram os objetivos pensados e definidos para a presente investigação, ou seja, *(i)* caracterizar as diferentes interações entre as crianças observadas nos diferentes espaços; *(ii)* compreender a influência dos diferentes espaços nos momentos de interação; *(iii)* analisar o papel do adulto enquanto mediador no processo de interação.

4.4.1. Interações Sociais nos diferentes espaços

Fabes, Martin e Hanish (2009) relembram que “from the time that children begin interacting with other children, they exhibit a wide range of behaviors. These behaviors vary from child to child, from interaction to interaction, and from context to context”³³ (p. 45).

Neste sentido, considerando as observações realizadas ao longo de todo o processo investigativo, foi possível agrupar as evidências recolhidas em duas grandes categorias, isto é, *interação na sala* e *nos espaços exteriores*. Note-se que, em cada uma destas foi possível encontrar um conjunto de subcategorias de modo a poder agrupar e analisar os dados com mais detalhe, tal como é possível verificar através da seguinte tabela (cf. Tabela 1):

³³ “a partir do momento em que as crianças começam a interagir com outras crianças, elas demonstram uma ampla gama de comportamentos. Estes comportamentos, variam de criança para criança, de interação para interação e de contexto para contexto” (Tradução livre feita por mim)

Tabela 1 Dados da observação sobre as interações entre crianças nos espaços da OS

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	F
Interações entre crianças	Espaço da Sala	Brincadeira Individual	7
		Brincadeira Colaborativa	9
		Brincadeira de Faz de Conta	7
		Afetividade	5
		Cooperação	4
	Espaço Exterior	Brincadeira Individual	1
		Brincadeira Colaborativa	11
		Brincadeira de Faz de Conta	5
		Jogo	2
		Cooperação	1

Iniciando a apresentação dos dados obtidos, começo por analisar a primeira categoria encontrada, isto é, as interações existentes entre as crianças no **espaço da sala**. De acordo com as observações realizadas no decorrer da PPS II, foi possível verificar que dentro da sala, as crianças do grupo se relacionam e interagem umas com as outras de uma forma positiva desenvolvendo, deste modo, as suas competências sociais. Tal facto, deve-se não apenas pela dinâmica da sala, rotina diária e adultos envolvidos, como também pelo facto de o grupo de crianças, ser homogéneo, no que toca às suas idades, embora ainda díspares (cf. Tabela D1).

Quanto aos modos de interação observados, foi possível analisar inúmeras interações ao nível da **brincadeira individual, colaborativa** e de **faz de conta**. No que diz respeito à **brincadeira individual**, pude constatar que as crianças brincavam individualmente aquando da exploração de alguns dos materiais/jogos existentes na sala. Exemplo disso, foram as explorações dos jogos de enfiamentos, que exigiam um nível de atenção e concentração maior por parte da criança, tendo esta explorado o mesmo sozinha: “estive muito *concentrado* a realizar o jogo de enfiamentos, *sozinho*. Colocava peça a peça, *vendo-as* descer pelo fio” (Excerto da NC n.º 25 – Registo 2, 30nov21). Contudo, no decorrer destas mesmas atividades, ainda foi possível apurar que em momentos de dificuldade, as crianças cooperavam umas com as outras, de modo a ultrapassar esse obstáculo:

A T estava a *fazer* um puzzle, mas mostrou alguma *dificuldade* em completar o mesmo. O S que estava sentado ao seu lado, *percebeu* que a amiga não estava a conseguir fazer o puzzle e *ofereceu-se* para a ajudar. No fim, a T *agradeceu* ao S pela ajuda (Excerto da NC n.º 61 – Registo 4, 16fev22).

Relativamente à **brincadeira colaborativa**, que de acordo com Almeida (2018), diz respeito ao modo de como as crianças brincam e interagem “de forma conjunta e colaborativa, partilhando tarefas e materiais”, foi possível presenciar inúmeras interações a este nível, tal como se pode verificar no seguinte excerto de NC:

O L, o D, o B, o J e a MI estavam na área das construções a *explorar* as ripas de madeira e os rolos de papel grandes. O L, o B e o D tentavam *equilibrar* os rolos de modo a *construir* a torre, a MI *construía* uma barreira no chão em forma de quadrado e o J *arrumava* os camiões. A MI *olhou* para mim e disse “*Estamos a fazer uma garagem muito grande!*” (Excerto de NC n.º38 – Registo 1, 14jan22).

Para além disso, foram igualmente observáveis momentos dedicados à reprodução interpretativa da realidade, isto é, **brincadeiras de faz-de-conta** que traduzem as experiências e as vivências das crianças, tal como Corsaro (2002) refere ao longo dos seus estudos. A exemplo disso, foi possível observar e fazer parte deste momento:

O R e a IQ estavam os dois na área de sombra e luz quando reparei que o R estava a *passar* uma peça do tangram no cabelo da IQ e estava a *cantarolar*. Perguntei “*A I está muito feliz... O que estão a fazer?*” e o R respondeu rapidamente “*Eu estou a cortar e a pentear o cabelo dela*”. Passado algum tempo, reparo que desta vez o R está *sentado* e a I estava a “*cortar*” o cabelo ao R com a tesoura de plástico (Excerto da NC n.º 23 – Registo 7, 26nov21).

Refletindo agora sobre estes momentos de interação, posso constatar que na grande maioria destes momentos observados, as crianças interagem socialmente entre pares, isto é, na presença de duas crianças, aquando da brincadeira colaborativa. Já em brincadeiras de faz de conta, foi possível não só observar as crianças em duos, como também em pequenos grupos a explorarem as diferentes áreas da sala, considerando assim, a área do faz de conta e a área da biblioteca.

Assim, comparativamente à primeira categoria analisada, posso constatar que quando as crianças se encontram envolvidas no brincar ao faz de conta, nas construções ou até mesmo na área da biblioteca, estas estão sujeitas às mais diversas e variadas interações sociais, contribuindo assim, para o desenvolvimento das suas competências sociais. Nesta linha de pensamento, Katz e McClellan (2006) defendem que “o jogo sociodramático, o brincar às casinhas, com bonecas e blocos e camiões é

mais susceptível de suscitar a interação com os colegas do que fazer puzzles, pintar ao cavalete ou em papel ou trabalhar com barro” (p. 46), tal como foi possível concluir.

Considerando os dados em análise, pude constatar e reconhecer um sentimento de empatia entre o grupo de crianças, na medida em que estas demonstraram alguns comportamentos de **afetividade** e **cooperação** para com o outro.

A exemplo de tais atitudes, pude notar que as demonstrações de **afeto** aconteceram tanto em momentos de pequeno como em grande grupo, como também como forma de demonstrar a falta sentida de um dos pares, felicitando o seu regresso. Para além de recorrerem a palavras para tal, também foi possível observar a utilização de gestos de modo que as crianças pudessem expressar tal sentimento: “o B e o FD enquanto estavam *sentados* em roda, estavam os dois de *mão dada*. Estiveram assim o tempo em que estiveram sentados ao lado um do outro em roda (Excerto da NC n.º 33 – Registo 2, 16dez21). Considerado o par de crianças em análise, posso constatar que ambos são muito amigos, tendo sido afirmado pelos mesmos tal condição. Para além do mais, algo que os dois gostam de fazer é sem dúvida partilhar as suas brincadeiras.

Quanto às atitudes de **cooperação** estas aconteceram maioritariamente em momentos em que uma das crianças tomou iniciativa para ajudar ou auxiliar a outra, no decorrer da sua tarefa, tendo assim, um objetivo comum. A exemplo de tal, foi possível verificar este comportamento no seguinte momento descrito:

Hoje a MC foi *arrumar* um catre, no entanto, estava a ter alguma *dificuldade* em colocá-lo corretamente no armário e *pediu-me ajuda*. *Pedi-lhe para esperar um pouco, pois estava a terminar de arrumar uns lençóis*. O R estava ao pé de mim e disse “*Eu posso ir ajudar*”. E o R foi ao *auxílio* da MC e *ajudou-a* a colocar o catre encaixado nos restantes (Excerto de Nota n.º31 – Registo 5, 14dez21).

No que concerne à segunda categoria definida, a categoria respeitante à interação entre as crianças no **espaço exterior**, considerando todo o processo de observação da PPS II, foi possível constatar que nos espaços exteriores da OS, o grupo de crianças brincava e interagiu positivamente com os seus pares, quer com outras crianças que não as da sua sala. Em ambos os espaços, as crianças tiveram oportunidade de explorar os demais equipamentos e materiais neles existentes, bem como contactar com a natureza.

Assim sendo, nas interações observadas nos espaços exteriores, foram notórias diversas relacionadas com as seguintes subcategorias **brincadeira individual**, **colaborativa** e de **faz de conta**. Relativamente à **brincadeira individual**, foi possível presenciar um momento em que uma das crianças brincava sozinha no triciclo, percorrendo o espaço do jardim. No entanto, a mesma criança, apesar de explorar este equipamento do jardim individualmente, recorreu ao adulto para dar continuidade à sua exploração, tal como é possível perceber através do seguinte registo:

O S começou a *gritar* pelo meu nome enquanto corria na minha direção. Perguntei-lhe se estava tudo bem e este *respondeu* “*vem ver o meu acidente Inês*” ao que eu rapidamente respondi “*um acidente? Como é que aconteceu?*”. (...) O S *prontamente* respondeu “*eu vinha muito rápido e depois virei e caí para o outro carro*” (Excerto da NC n.º 10 – Registo 3, 05nov21).

Sobre a segunda subcategoria encontrada, a **brincadeira colaborativa**, foi notável a existência de muitas interações a este nível, tendo sempre como aliado, os equipamentos e os materiais presentes no jardim. Para além disso, as crianças brincavam e exploravam em conjunto, (re)criando momentos diversos e mini-histórias³⁴. Note-se o seguinte excerto de NC:

O B e o D estavam *empenhados* a “*fazer obras difíceis*” na casinha, pois tal como o B *referiu* “*são obras difíceis porque a chaminé tem lá um buraco e nós temos de tapar o buraco porque ele é grande*”. Logo depois, o B *viu* um tronco da árvore e *tentou agarrar* o mesmo para o levar para as obras. Mas o tronco era pesado e o D foi *ajudá-lo* a carregar o tronco até à casinha. No fim, o B *agradeceu* pela ajuda e juntos continuaram a fazer as suas obras (Excerto da NC n.º 45 – Registo 3, 25jan22).

Apresentados alguns dos momentos de interação respeitantes à brincadeira individual e colaborativa, importa agora apresentar aqueles que foram os momentos dedicados à interação em **brincadeiras de faz de conta** no espaço exterior. Atente ao seguinte registo de observação, vivenciado por mim:

³⁴ Designação dada pela Organização Socioeducativa para o registo de pequenas interações entre as crianças, que nos mostra o modo como estas se relacionam com os seus pares e com o mundo que a rodeia.

A F e a MI estavam a *brincar* juntas aos cavalos em que a MI estava na bicicleta e a F *puxava* a mesma, como se agarrasse as rédeas do cavalo. Enquanto isso, a MI *repetia* “*IÁ IÁ IÁ a galope*”, ao que a F *responde*, olhando para mim “*Vou levar o cavalo a passear no picadeiro*”, fazendo referência ao que havíamos conversado anteriormente (Excerto da NC n.º 39 – Registo 7, 17jan22).

Importa salientar que, este momento entre as duas crianças surgiu após uma atividade dedicada ao projeto em execução, o projeto “Os Cavalos”, no qual as crianças puderam ver e descobrir novas curiosidades sobre este animal. Tendo este aspeto em consideração, já no espaço exterior, as duas meninas ao brincarem juntas, recriaram uma das situações por elas observadas, ou seja, um momento dedicado a uma aula de equitação em que o instrutor auxiliava a sua aluna e o cavalo no picadeiro. Para além disso, neste momento experienciado por ambas, as meninas puderam colocar em prática alguns das suas aprendizagens, sendo exemplo disso, a utilização das rédeas do cavalo, o modo de deslocação do mesmo e, ainda o local para onde se dirigiam, ou seja, o picadeiro.

No que aos comportamentos de **cooperação**, presenciados no espaço exterior da OS diz respeito, pude presenciar um momento em que uma das crianças apresentou alguma dificuldade em subir para o balancé e, logo outra, a ajudou a subir, percecionando como a poderia ajudar a resolver a situação:

O AS estava junto do balancé e *começou* a *segurar* o assento do mesmo para este não subir, pois a I já lá estava sentada. Fiquei a observar as suas atitudes e o AS olhou para mim e disse “*estou a ajudar para subir*” e a T já estava quase a *desistir* quando o AS a *incentivou* a subir novamente. *Percebi que a T não iria conseguir e sugeri que a mesma colocasse o pé no balancé para subir*. A T *colocou* o pé e o AS *colocou* novamente as mãos no assento de forma a *segurar*. A T *conseguiu sentar-se* e, no fim, *agradeceu* ao AS (Excerto da NC n.º 6 – Registo 3, 27out21).

Em termos comparativos da categoria anterior, isto é, as interações existentes no *espaço da sala*, foi possível perceber e analisar que os tipos de interação existente entre as crianças do grupo também no *espaço exterior*, se encontram dentro das mesmas categorias: **brincadeira individual, brincadeira colaborativa, brincadeira de faz de conta e cooperação**. No entanto, as diferenças encontradas, tendo em

consideração a análise realizada, dizem respeito ao número de evidências recolhidas, destacando-se, assim, a subcategoria **brincadeira colaborativa** entre as crianças. Tal facto, poderá dever-se devido às dimensões características deste espaço, assim como pelos materiais e equipamentos nele existente. Contudo, cabe-me explicitar tal situação no subcapítulo seguinte, no qual explicarei mais detalhadamente.

Contudo, uma outra desigualdade encontrada diz respeito a uma nova subcategoria que caracteriza as interações das crianças no *espaço exterior*, sendo ela o **jogo**. À primeira vista, julgo que brincar e jogar têm significados equivalentes, no entanto autores como Ferreira e Tomás (2020), Kishimoto (2010), Lester e Russel (2010) e Brougère (2010), mostram que existem algumas diferenças.

No seu ponto de vista, Ferreira e Tomás (2020) apresentam o brincar como “um conceito polissémico” (p. 6), defendendo que este, a partir de inúmeras perspetivas, pode ser considerado, como “uma atividade humana que não faz a economia de adultos/as nem a exclusividade das crianças” (p. 6). Considerando o ponto de vista de Kishimoto (2010), brincar diz respeito a “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidade e introduz a criança no mundo imaginário” (p. 1). E neste sentido, sendo o brincar um direito pertencente às crianças, Lester e Russel (2010) reparam que os adultos, educadores/as e famílias, devem respeitá-lo, promovê-lo e reconhecê-lo como tal. Tomemos como exemplo, o seguinte excerto de NC:

O FM e o FD estavam juntos a brincar com o triciclo, percorrendo o pátio do jardim, enquanto dialogavam entre si: FM – Próxima paragem Campo Grande! / FD – Boa! Chegámos! / FM – Campo Grande é aqui! / FD – Eu sair e vou ao jardim brincar! (Excerto da NC n.º 39 – Registo 6, 17jan22).

Em contrapartida, Monteiro e Delgado (2014) apresentam no seu texto, o ponto de vista de Brougère (2010) que defende que, por outro lado, o jogo diz respeito a “uma atividade cultural que supõem a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica” (p. 112). Assim, podemos entender que o brincar ou o jogo simbólico se caracteriza por ser uma ação livre e espontânea por parte da criança e, por sua vez, o jogo caracteriza-se por ser mais estruturado, tendo a criança de obedecer a algumas regras. Ora, vejamos o seguinte registo de observação, no qual foi possível presenciar duas crianças a jogarem uma com a outra um jogo tradicional:

O S e o FD *corriam* pelo espaço do jardim mostrando-se muito *contentes*, enquanto *riam*. Nisto, o S disse “*F vamos nos esconder e jogar às escondidas*” ao que o FD respondeu “*Está bem, eu fico aqui*” e *virou-se, encostou-se ao poste, tapou os olhos e começou a contar*. O S começou a *correr e escondeu-se no escorrega*. O FD acabou de *contar* e partiu à *descoberta* do S. Ao *encontrá-lo* disse “*ahaha estás aqui! Agora sou eu.*” O S *riu-se e trocaram* os papéis no seu jogo (Excerto da NC n.º 36 – Registo 3, 11jan22).

No que toca aos objetivos da presente investigação, aquele que defini em primeiro lugar pretendia *caracterizar os tipos de interação entre pares na sala e no espaço exterior*. Assim, posso agora afirmar que as crianças do grupo se relacionam de um modo muito positivo em ambos os espaços, respeitam-se mutuamente e, acima de tudo, exploram, brincam e interagem de um modo livre. Em ambos os locais, as crianças estão perante diversas oportunidades de socialização, tendo ainda o privilégio de interagir não apenas com crianças mais novas e/ou mais velhas, como também com os adultos envolvidos.

Para terminar a presente análise e discussão dos dados acerca das diferentes interações entre as crianças, tanto no espaço da sala, como nos exteriores, penso que se torna, ainda, pertinente abordar aquela que foi a perspetiva da EC acerca dos espaços onde ocorre um maior número de interações. Assim sendo, na sua entrevista (cf. Anexo N), esta assume que a interação social entre as crianças ocorre tanto na sala, como no espaço exterior, assumindo que este “*é um espaço muito, muito escolhido pelas crianças e que facilita, livremente, essas interações*” (cf. Anexo N), bem como nos ditos espaços comuns da OS. Contudo, a mesma termina a sua reflexão afirmando que “*a interação das crianças dá-se nos dois, nos três ambientes, em todos...*” e que “*todos os espaços são verdadeiramente estimulantes e devem ser para a interação e para o desenvolvimento da criança*” (cf. Anexo N).

Passo, agora, à apresentação daqueles que foram os dados e os resultados encontrados, sobre a influência dos espaços no processo de interação entre as crianças.

4.4.2. A influência dos diferentes espaços nos momentos de interação

A procura de ambientes de qualidade, onde se criam oportunidades e contextos de aprendizagem significativos e onde o desafio e a oferta de diferentes atividades permitem uma multiplicidade de ações que facilitam o desenvolvimento das crianças é uma preocupação constante (Carvalho & Benites, 2019, p. 19)

Tendo em consideração as diversas perspetivas acerca dos diferentes espaços, e a reflexão do que será um ambiente de qualidade, no presente subcapítulo irei explicitar e procurar *compreender de que modo é que a organização do espaço potencia as interações entre os pares*.

Deste modo, após realizar uma análise reflexiva em torno dos meus registos de observação de toda a PPS II, foi possível organizar todas as evidências recolhidas em duas categorias: *espaço da sala* e *espaço exterior*. Repare-se que, para cada uma das categorias foram encontradas duas subcategorias (cf. Tabela 2).

Tabela 2 Dados da observação sobre a organização dos diferentes espaços da OS

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	F
Os espaços como impulsionadores de interações entre as crianças	Espaço da Sala	Organização por Áreas	2
		Materiais Disponibilizados	4
	Espaço Exterior	Equipamentos do Jardim	8
		Elementos da Natureza	4

Contudo, para além dos dados das observações realizadas, irei mobilizar informações dos dados obtidos através da entrevista realizada à EC (cf. Tabela 3 e Anexos L e M), complementado, assim, as informações referentes aos registos de observação.

Tabela 3 Dados obtidos através da entrevista realizada à EC acerca da pertinência dos diferentes espaços

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Os espaços como impulsionadores de interações entre as crianças	Papel dos Espaços Interação com maior frequência	Espaço Significativo
		Sala
		Exterior
		Comuns
		Todos

Características e Organização dos Espaços	Sala	Divisão por Áreas
	Exterior	Estimulante
		Materiais e equipamentos adequados
		Pollivalente

Tendo como tema, **os espaços como impulsionadores de interações entre as crianças**, começo por analisar e refletir acerca da primeira categoria: **espaço da sala** (cf. Tabela 2). Atendendo aos dados recolhidos no decorrer de toda a investigação, agrupei os mesmos em duas subcategorias: organização por áreas e materiais disponibilizados.

No que toca à primeira subcategoria, reconheci a mesma como **organização por áreas**, na medida em que, ao longo de toda a PPS II identifiquei esta característica da sala como algo bastante benéfico e privilegiado para a interação social existente entre as crianças. Note-se que, tal como referido no capítulo dedicado à caracterização do ambiente educativo, a sala encontra-se dividida em 10 áreas distintas, sendo que as mesmas se encontram delimitadas pelo espaço da sala, mas interligadas entre si. Tal facto, permite que as crianças interajam positivamente entre si, bem como com os restantes agentes educativos tendo, assim, oportunidade para as explorar simultaneamente ao longo de toda a sala.

Ora, para provar tal característica do espaço, note-se a seguinte observação, em que foi possível presenciar um pequeno grupo de crianças a interagirem entre si numa brincadeira de faz de conta, em que fizeram de todo o espaço da sala, o palco para a sua exploração e interação:

A MI, a F, a T e a IQ estavam na área do faz de conta juntas a brincar, *recriando* diversas situações do dia-a-dia, como *cozinhar* e *alimentar* os bebés. *Saíram* do faz de conta com os bebés e com as suas malas e pertences dos bebés e foram para junto da área da biblioteca onde se *sentaram* nas cadeiras que alinharam previamente. Aqui *recriaram* uma situação de passeio e de piquenique entre as mães e os filhos. Voltaram ao faz de conta e desta vez estavam a *jantar* em casa. Segundo a IQ e a MI “*o jantar é sopa porque os bebés têm muita fome*” (Excerto da NC n.º 29 – Registo 2, 10dez21).

Do ponto de vista da EC (cf. Tabela 3) acerca da organização do espaço da sala, a mesma aferiu e defendeu a organização da mesma por áreas, dado que para si “as áreas são fundamentais no processo de desenvolvimento das crianças e as áreas têm que estar apetrechadas com múltiplas coisas” (cf. Anexo N), tendo a ideia presente de que “cada área tem que ser repensada e pensada de modo a estimular cada vez mais os interesses das crianças” (cf. Anexo N).

Aliada à organização da sala por áreas, surge deste modo, a segunda subcategoria, isto é, os **materiais disponibilizados** às crianças no espaço da sala, sendo estes propícios a influenciar as interações entre as crianças, dado que permitem a sua exploração e manipulação em conjunto, onde às crianças, para além de interagirem verbal e fisicamente umas com as outras, lhes é igualmente dada a oportunidade para poderem partilhar, cooperar e respeitar o outro:

A J e a MM estavam as duas na área do atelier. Ambas estavam a *fazer* colagens diversas, juntamente com as suas pinturas. Enquanto *colavam* e *pintavam*, a J e a MM *conversavam* entre si sobre onde iam *colar* os papéis e *referiam* o que estavam a *fazer*. *Durante este processo, ambas partilharam ideias e materiais*, tendo sabido *respeitar-se* mutuamente (Excerto da NC n.º 38 – Registo 3, 14jan22).

Nesta linha de pensamento, também na entrevista realizada à EC (cf. Anexo L) a mesma caracterizou os espaços e os materiais como sendo *significativos* (cf. Tabela 3).

Tomando para a análise a segunda categoria, isto é, o **espaço exterior**, note-se o seguinte excerto de NC, que retrata a minha primeira abordagem ao espaço exterior:

O jardim está inserido num espaço amplo onde é possível as crianças terem contacto com a natureza e com diversos materiais que lhes oferecem diversas affordances, como os escorregas, os troncos das árvores, o comboio de madeira, a casinha, a lagarta e, ainda, as bicicletas, os triciclos e as trotinetes (Excerto da NC n.º 3 – Registo 5, 20out21).

À primeira vista, este espaço pareceu-me completo e rico para o crescimento e desenvolvimento pleno da criança, dado que lhes possibilita o contacto com inúmeros materiais e, conseqüentemente, desafios. Assim, importa aqui destacar as duas principais características deste espaço que, para mim, são as impulsionadoras das

interações entre as crianças, ou seja, os **equipamentos do jardim** e a presença de **elementos da natureza**, que permitem a sua exploração (cf. Tabela 2).

Em virtude disto mesmo, realço os próximos dois momentos em que, no primeiro destacado, se pode verificar que os equipamentos do jardim, neste caso os triciclos, permitem não apenas a utilização por parte de uma criança, como por várias, possibilitando diversas interações, vivências e ainda, constituem um desafio a nível motor, para estas:

A MC, o T, a MS, a MI e a TC estavam juntos a *explorar* o jardim dos pinheiros. A TC e a MI *sentaram-se* no triciclo de 3 lugares, e a MC *conduzia* o mesmo. Já o T e a MS *colocaram-se* atrás dos lugares sentados e *ajudaram a empurrar* o triciclo. Enquanto *percorriam* o jardim, os cinco estavam bastante *divertidos* e *riam-se*, dizendo “*vamos para ali*”, “*vamos para aquele lado*”, “*cuidado não atropelas*” (Excerto da NC n.º 60 – Registo 2, 15fev22).

Também na perspetiva da EC, a mesma na sua entrevista declarou que o espaço exterior “*tem de ser estimulante porque os espaços exteriores, normalmente, são muito físicos*” (cf. Anexo N). Para além disso, o espaço exterior deve estar repleto de materiais e equipamentos adequados (cf. Tabela 3), pois este é o local mais propício onde a criança está perante

o corre, o trepa, o salta e, por exemplo os triciclos são fundamentais, os escorregas, os pneus. Tudo isto, materiais que eles possam saltar, movê-los de um sítio para o outro, em que eles possam subir, trepar, portanto toda a parte da motricidade global é muito importante estar no jardim (cf. Anexo N).

No que concerne ao segundo momento, temos a natureza como principal meio de interação entre as crianças, onde estas partiram à descoberta de *bichinhos*, tendo oportunidade de criar uma mini-história em redor de tal exploração e interação:

O S e o FD estavam a *explorar* o jardim à *procura* de bichinhos nos troncos das árvores. Enquanto isso *conversavam* entre si: S – Vou ver se há aqui algum bichinho. / FD – Eu vou ver deste lado. / S – Aqui não há nada... Vou ali ver. / FD – Eu também não encontrei nenhum bichinho. Acho que não há com o frio... / S – Devem estar escondidos... Vamos procurar e investigar. / FD – Acho que encontrei aqui neste buraco. / S – Quero ver! Oh não é, é só folhas... Vamos ali ver. Anda comigo! Acho

que encontrei qualquer coisa! (Excerto da NC n.º 40 – Registo 2, 18jan22).

No que toca ao espaço exterior, Aires (2010) refere que é neste espaço que as crianças têm possibilidade e oportunidade de poder contactar com outras crianças, que não as do seu grupo, tal como pude experienciar e constatar ao longo da PPS II e, em simultâneo estão perante diversas “oportunidades de troca e transmissão, em que se desenvolvem habilidades saberes sociais” (p. 41). A mesma autora, defende que os espaços exteriores, ou os ditos “recreios”, são um local privilegiado onde

as crianças experimentam, repetem, transformam, legitimam enredos de vida, procuram o seu lugar na teia de relações e grupos que habitam o espaço do recreio, testam relações de reciprocidade e hierarquias menos assimétricas do que as que caracterizam as relações entre adultos e crianças, aprendendo a situar-se activamente em contextos não lúdicos (p. 41).

Contudo, a nível pessoal considero que estes dois espaços se encontram interligados entre si, uma vez que, para mim, ambos podem ser a extensão um do outro, no sentido de, que não é apenas na sala que poderei contar uma história ou as crianças realizarem uma pintura, tal como não é apenas no exterior que podem explorar e brincar na terra. De tal modo que, também a EC partilhou da mesma opinião, afirmando que o espaço exterior pode ser polivalente, no sentido em que “*os jardins podem ser estimulantes para a motricidade global, mas também para desenvolver outras áreas*” (cf. Anexo N).

Em conclusão, considerando tudo o que fora referido até então, posso constatar que os espaços têm um papel fundamental não apenas no desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s), como também como impulsionadores dos seus processos interrelacionais. No entanto, considero o espaço exterior como o principal impulsionador de interações, dado que possibilitou um maior número de interações existentes entre as crianças, assim como com o mundo exterior.

Embora, as crianças sejam um ser “ativo no exercício concreto da acção social e (...) também na construção da sua identidade pessoal, social e política” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 212) e os espaços essenciais no processo de interação das crianças, existe ainda alguém em que é essencial pensar. Posto isto, importa refletir acerca do papel do adulto no decorrer de todo o processo de interação. Assim, segue-se no último subcapítulo, a análise do papel do adulto enquanto *mediador*.

4.4.3. O adulto enquanto mediador no processo de interação

Aires (2010) chama a atenção para o facto de que “as interacções entre crianças não são meros decalques dos modelos de relação entre adultos” (p. 41), querendo isto dizer, que para as crianças, os adultos são vistos como modelos de interação, como mediadores. Assim, torna-se fulcral analisar o papel do adulto, enquanto mediador no processo de interação entre as crianças nos diferentes espaços e, para tal, os dados que serão apresentados e discutidos são fruto dos aspetos referidos em entrevista por parte da EC e, ainda, de modo a complementar tal informação, com alguns dos registos de observação de todo o processo vivenciado ao longo da PPS II.

Neste sentido, no que ao papel do adulto diz respeito, ao analisar os dados obtidos através da entrevista realizada foi possível organizar os mesmos do seguinte modo (cf. Tabela 4):

Tabela 4 *Dados da entrevista realizada à EC acerca da sua conceção sobre o papel do adulto*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
O adulto enquanto mediador do processo de interação	Conceção sobre o (seu) papel enquanto adulto	Mediador
	Estratégias	Acolhimento
		Reuniões
		Partilha com as famílias
		Diálogo
		Utilização de expressões motivadoras
	Organização dos espaços	Criança Central
	Faixa Etária	

Deste modo, a EC assume o seu papel como sendo “a mediadora” defendendo que o adulto “*não deve ter ele o papel principal, mas deve ser mediador em parceria com a criança*” (cf. Anexo N). Porém, importa perceber o que significa ser mediador e, para tal, Brito & Kishimoto (2019) descrevem este processo como algo que “impulsiona o aprendizado da criança a tornando [sic] protagonista na construção do conhecimento” (p. 3).

No decorrer do processo interrelacional das crianças, as inúmeras interações com as quais têm acesso, aquando da sua vivência no ambiente escolar, permitem que as crianças desenvolvam o seu tipo de “relacionamento interpessoal” e aprendam a lidar com regras, expectativas e hábitos socialmente aceites (Brás & Reis, 2012, p. 137).

A exemplo do que fora referido, note-se o seguinte excerto de NC, no qual os seus intervenientes, eu, a EC e a AO, conversámos com o grupo de crianças acerca de algumas regras para o bom funcionamento da sala, contribuindo assim, para a apropriação de alguns comportamentos socialmente aceites:

A F demonstrou *conhecer* as mesmas, [as regras,] sendo capaz de *explicar* o motivo pelo qual não se deve correr dentro da sala ou até mesmo no corredor: “*não podemos correr porque caímos e depois magoamos o joelho*”. O M também *referiu* e *exemplificou* que quando precisam de falar devem colocar o braço no ar (Excerto da NC n.º 2 – Registo 3, 19out21).

Por sua vez, Arezes e Colaço (2014) assumem “a promoção da interação e cooperação entre pares” (p. 121), como uma estratégia para que o/a Educador/a de Infância possa motivar as crianças a estarem envolvidas nesses mesmos momentos. De acordo com esta afirmação, também a EC referiu algumas das suas **estratégias** de modo a promover a interação entre os pares, bem como com as famílias, pois estas assumem também um papel importante na interação. Assim, em análise das suas respostas foi possível organizar as mesmas, tendo encontrado cinco subcategorias de análise (cf. Tabela 4), ou seja, **acolhimento, reuniões, partilhas com as famílias, diálogo** e utilização de **expressões motivadoras** (cf. Anexo N).

Referindo-me à primeira subcategoria, a EC dá grande importância ao primeiro *acolhimento*³⁵ que é feito quer às crianças, quer às suas famílias, defendendo que, “*o acolhimento afável e fazê-las sentir que são parte integrante do processo educativo, que elas são corresponsabilizadas pelas suas ações e são valorizadas pelos seus sucessos e até mesmo pelos insucessos*” (cf. Anexo N). Quanto à utilização de estratégias para com as famílias, a EC revela que recorre às “*reuniões*” e, ainda, através de *partilhas* na “*plataforma Classroom*”.

Já nas estratégias utilizadas para a promoção de interações entre as crianças do grupo, a EC recorre a algumas *expressões motivadoras* que aleguem ao bom funcionamento do grupo e que, ao mesmo tempo, façam sentido para a criança, como é o caso da nova expressão em uso na sala: “*“espalhar o bem*³⁶”, *quando temos uma*

³⁵ Primeiro contacto com as crianças e suas famílias aquando da sua entrada na Organização Socioeducativa.

³⁶ Expressão associada a um momento experienciado pelo grupo de crianças sobre o que significa espalhar o bem para todas as pessoas ao nosso redor.

atitude menos boa, eu até questiono muitas vezes “olha achas que isso é espalhar o bem?”” (cf. Anexo N). Para além disso, uma outra estratégia é *“a conversa, o diálogo, é criar as regras da sala que eles próprios depois saibam quais são, porque foram feitas com eles e eles sabem que, no fundo, estão a transgredir ou estão a fazer menos bem”* (cf. Anexo N).

Ainda no decorrer de toda a PPS II, presenciei algumas situações de conflito nas quais as crianças recorreram ao adulto para a sua resolução, tornando-se este um mediador de conflitos. De acordo com Silva (2010a, p. 8), “os conflitos são elementos constituintes da realidade humana” e, para tal, enquanto profissional de educação o adulto tem aqui um papel essencial, na medida em que este deverá ser o mediador dos mesmos, numa fase primária, no sentido de poder oferecer às crianças implicadas ferramentas e estratégias suficientes para que o conflito consiga ser resolvido. Algumas das estratégias que vi serem colocadas em prática, foram sem dúvida o escutar a criança, o dialogar com os envolvidos e procurar formas de resolução do conflito, de modo que posteriormente, a criança se sinta capaz de o fazer sozinha. Note-se o seguinte excerto de NC, que exemplifica o que fora referido:

O M estava ao pé de mim junto à mesa e o J *aproximou-se* dele. O M olhou para o J e *bateu-lhe* na cara. O J ficou *incomodado* com a situação e o M *continuou a brincar* com o J como se não tivesse feito nada. (...) *perguntei ao M “Porque é que lhe bateste?” e o M, mostrou-se arrependido e respondeu “eu não sei”. Respondi-lhe “Eu vi que foi devagar, mas não é correto batermos nos amigos. O J não é teu amigo?” e o M respondeu que “é”. Fazendo referência às regras da sala perguntei ao M qual era a regra mais importante da sala e este respondeu logo “ser amigo de todos” e acabou por abraçar o J* (Excerto da NC n.º 13 – Registo 4, 10nov21).

Importa salientar que, o adulto é também mediador no processo de interação aquando da reflexão e da organização dos diferentes espaços, pois, para a EC, estes devem valorizar a criança, os seus interesses e necessidades e respeitar a sua faixa etária. No entanto, para que tal seja possível, a Educadora atribuiu um papel importante ao/à Educador/a de Infância, na medida em que,

o educador deve observar primeiro ou conhece previamente o grupo, pois pode vir do ano anterior, ou conhece previamente o grupo porque até se cruzou já com ele algumas atividades ou, então, quando não conhece

deve observá-lo nos primeiros dias para ver quais são as áreas de maior interesse das crianças (cf. Anexo N)

Contudo, é essencial que o/a educador/a de infância tenha em conta, as características intrínsecas de cada criança, os seus interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades, bem como a organização e as características dos diferentes espaços, para que assim lhe seja possível adequar, não apenas a sua prática, como poder zelar pelo bem-estar emocional das crianças. Assim, tornar-se-á possível proporcionar um ambiente seguro e rico, onde as crianças possam crescer, interagindo positivamente com os seus pares e com o mundo que a rodeia. Posto isto, o adulto tornar-se-á, assim, um verdadeiro mediador nos processos de interação das crianças.

5. *SOU EDUCADORA DE INFÂNCIA... E*
AGORA? - CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Os educadores de infância, em Portugal, são profissionais com responsabilidade pela educação das crianças mais pequenas até aos 3 anos, em contexto de creche, e entre os 3 e os 5 anos, em contexto de Jardim de infância (Craveiro, 2016, p. 33).

Sou Educadora de Infância... e agora?

Pergunta esta que dei por mim a pensar inúmeras vezes ao longo de todo este processo. É de facto uma pergunta pertinente, uma pergunta à qual é exigida uma resposta e para a qual ainda não tenho uma, pois penso que o futuro é que o dirá. Olhando para trás, para tudo o que experienciei e vivenciei, é olhar com orgulho na pessoa que me transformei, quer a nível pessoal como profissional. Ao todo foram cinco anos de aprendizagens, de reflexão constante, de dúvidas, de desafios, de conquistas.

Sarmento (2015), refere que “o profissionalismo dos especialistas do humano, em que se inserem as educadoras de infância, requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (p. 70). E foi tendo em conta os quatro pilares anteriormente referidos que me formei como EI.

No entanto, foi em setembro de 2017, que dei início a esta jornada. Craveiro (2016) repara que as profissões ligadas à educação se tornaram mais valorizadas e dignas de seu nome, defendendo que tal está relacionado com formação inicial dos profissionais, perspetivando que este “é um dos aspetos mais importantes para assegurar a qualidade da educação” (p. 32).

Ao longo dos três anos da Licenciatura em Educação Básica, tive sempre a certeza que estava no caminho certo, quais os meus objetivos e onde queria chegar. Tive oportunidade de realizar estágios, embora que em curta duração, que me deram oportunidade de poder estar mais perto daquele que seria o meu público de eleição, as crianças e de poder ver e compreender de perto o que é a educação em Portugal. Tive oportunidade de conhecer e de contactar com inúmeros profissionais de educação, desde Educadoras de Infância a professoras do 1.ºCEB, que me deram inúmeras ferramentas para colocar na minha “bagagem”, aconselhando-me sempre da melhor forma.

Ingressar no Mestrado foi o conquistar de mais um objetivo. Estava agora cada vez mais perto de conquistar o meu sonho. De facto, ao longo do primeiro ano do Mestrado, abordei assuntos e temáticas que ainda não tinha tido oportunidade de contactar. Temas estes essenciais e importantes que me fizeram conhecer e

compreender melhor o que significa ser criança ou que adulto responsivo é que estas necessitam de ter ao seu lado, pois tal como é notado por Dias et al., (2009, p. 740), “a interacção com adultos significativos e com materiais ajustados às suas características constitui-se o eixo aglutinador da construção da autonomia e da independência”.

A verdade é que todo o conhecimento e aprendizagens tidas ao longo do mestrado, foram sem dúvida uma ferramenta pedrosíssima que levei na minha “bagagem” aquando do primeiro estágio do mestrado, a PPSI. Este primeiro contacto com a prática, foi um enorme desafio para mim e um momento no qual comecei a aprender a ser e a ver o que é ser educadora de infância. Corroborando este meu pensamento, e considerando a pertinência das experiências de estágio ainda na formação inicial, Craveiro (2016) argumenta que os formandos “aprendem a sua profissão em contexto profissional e isto exige um tempo prolongado e continuado de contacto com a realidade para aprender a integrar teoria e prática” (p. 36).

Tal como a criança que “aprende fazendo, coordenando os sentidos, acções e sentimentos” (Dias et al., 2009, p. 741), também nós adultos aprendemos a fazer e a praticar, tal como os pilares enunciados inicialmente e, ainda mais, quando estamos rodeados de pessoas significativas que nos apoiam, que nos ajudam a crescer, que estão ao nosso lado, sendo por isso essencial, este contacto com a prática inicial.

No decorrer do meu processo de intervenção pedagógica da PPS I, aprendi a olhar para mim, a dar razão e significado a todas as minhas acções. Perguntar-me para quê, porquê e como fazer isto ou aquilo pode, ou não, ser benéfico para a criança. Tornei-me uma pessoa cada vez mais reflexiva e, enquanto educadora que serei, tornei-me, e continuarei a ser, uma educadora reflexiva ao longo de toda a minha prática profissional, tal como Pinheiro et al., (2007a) justificam. Ali, mais do que nunca, aprendi a respeitar o tempo da criança, o seu tempo de exploração, o seu tempo de descoberta.

Este facto foi sem dúvida uma das minhas grandes aprendizagens ao longo da PPS I, sendo importante frisar que, foi possível entender isto e perceber onde estava a errar através da reflexão individual³⁷, e em conjunto com a EC que me acompanhou.

³⁷ Apesar de me considerar uma pessoa calma, aprendi a ser mais ponderada nas minhas acções, aprendi a observar atentamente cada uma das crianças e, posteriormente, a avaliar essa minha observação, aprendi a refletir sobre o bom e o mau da minha intervenção. Aprendi que tudo tem o seu tempo, que os materiais e os brinquedos podem ser utilizados de mil e uma maneiras e que elas, as crianças, são capazes de descobrir o mundo sozinhas, apesar de tão pequenas que são (Excerto na Reflexão Semanal nº13 – 28jun21 a 30jun21).

Com o término da PPS I, comecei a pensar cada vez mais sobre que tipo de profissional serei, que tipo de Educadora quero ser. E ao integrar o último ano do mestrado e ao dar início à PPS II, algumas destas perguntas começaram agora a ser respondidas, cada vez com mais clareza, não fosse todo este caminho o “início de identificação com uma trajetória profissional” (Craveiro, 2016).

Um dos meus maiores desafios no decorrer da PPS II, foi sem dúvida o colocar em prática uma nova forma de trabalho, referindo-me, assim, à MTP, uma metodologia que conhecia apenas pela sua teoria, mas muito pouco pela sua prática. Aqui, a EC que me acompanhou no decorrer de toda a PPS II teve um papel essencial, na medida em que me apoiou e me ajudou a clarificar o que seria isto da MTP, que confiou em mim para poder trabalhar e desenvolver projetos com as crianças e que, no fim, me fez ver e perceber que esta é uma metodologia que, sem dúvida, pretendo privilegiar na minha prática futura. Sinto que com a MTP as crianças são ouvidas e participam de um modo claramente mais ativo no decorrer de todo o seu processo educativo. E, neste sentido, tornar-se-á possível proporcionar às crianças uma participação e voz ativa, tanto no seu desenvolvimento, como também em todas as suas aprendizagens e interações que possam estabelecer.

Também no decorrer da PPS II foi-me possível compreender e valorizar todo o trabalho colaborativo existente entre os agentes educativos, o que considero ter sido algo bastante benéfico e vantajoso para a construção da minha profissionalidade, visto que, “enquanto prática social, o ensino aprende-se fundamentalmente na interação dos profissionais” (Machado & Formosinho, 2016, p. 12). Algo que sempre defendi ao olhar para mim enquanto futura profissional de educação, é a existência de um trabalho de equipa dentro e fora da sala. Nós, educadores/as de infância, mais do que ninguém, temos este privilégio de trabalhar com alguém e para alguém e, para tal, cabe-nos a nós valorizar cada um dos agentes educativos presentes na nossa vida.

Neste sentido, para que tal seja possível, é essencial existir respeito para com o outro, sabermos ouvir quem nos possa ensinar e, sem dúvida alguma, partilhar os nossos conhecimentos. É certo que um/a educador/a de infância está sempre a aprender para tornar a sua prática cada vez melhor e mais adequada e, por isso, nada melhor do que trabalhar em equipa, em investir na sua formação contínua e, claro, ao

refletir constantemente sobre a sua postura e a sua prática³⁸. E isto, é algo que defendo e acredito já há algum tempo, mas agora mais do que nunca quero ser capaz de o colocar em prática futuramente.

Aliado a este trabalho de equipa, a PPS II permitiu conhecer de perto e ter oportunidade de colocar em prática os processos de observação, de registo e de documentação e de compreender a sua complexidade. Para além disso, também pude experienciar o ciclo de planear, de agir e de avaliar e compreender que para tal é essencial saber observar, escutar, adequar.

Ainda sobre a construção da minha profissionalidade enquanto EI, abordei a MTP como algo com o qual me identifico para colocar em prática, mas no que diz respeito ao Modelo Pedagógico a implementar, não tenho ainda uma resposta, uma vez que não tive oportunidade de conhecer e concretizar nenhum modelo pedagógico em concreto.

Porém, considerando o conhecimento que tenho acerca de alguns modelos pedagógicos que me foram apresentados ao longo de toda a minha formação inicial, talvez possa afirmar que aqueles com os quais me identifico mais sejam os modelos cognitivistas, socioconstrutivistas, emergentes ou críticos, em que “o conhecimento depende da interação entre o objeto e o sujeito” (Silva, 2016). Para além disso, a mesma autora salienta que estes modelos defendem a participação ativa da criança “na construção da sua aprendizagem” (p. 4).

Por conseguinte, sabendo que as OCEPE se fundamentam em objetivos globais da pedagogia e que têm como principal enfoque orientar e apoiar os/as educadores/as de infância em toda a sua prática (Silva et al., 2016), é correto afirmar que os fundamentos e os princípios enaltecidos nas OCEPE farão parte da minha ação pedagógica, nunca esquecendo que o bem-estar da criança será sempre a minha maior preocupação.

Tendo este fator essencial em consideração, sinto que o bem-estar da criança é revelado a partir do modo como estas se relacionam consigo próprias, com os pares e o com meio que a rodeia (Portugal, 2008). Para tal, a criança deve estar perante um adulto responsivo, um adulto que transmita segurança e conforto. Um adulto capaz de

³⁸ Algo que fiz muitas vezes ao longo destes quatro meses foi refletir sobre tudo, sobre a participação e envolvimento das crianças, sobre o meu papel enquanto adulto e sobre que tipo de Educadora de Infância quero ser. Considero que, refletir sobre a nossa prática e sobre a nossa postura, será algo que nos irá acompanhar para o resto da nossa vida (Excerto na Reflexão Semanal nº15 – 14fev22 a 18fev22).

estar atento à criança, de ouvi-la, de observá-la, de a apoiar e, em simultâneo de a desafiar dando-lhe oportunidade de experimentar, experienciar e conhecer o mundo que a rodeia. Para além disso, as crianças precisam também de um/a educador/a de infância que tenha a capacidade adequar a sua ação, respeitando sempre as suas necessidades, os seus interesses e as suas competências.

Assim, atendendo ao que refleti sobre a construção da minha profissionalidade enquanto EI, não quero dizer que sou, ou que serei, uma educadora “perfeita”, contudo farei para que tal aconteça, tendo sempre presente o seguinte pensamento:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 2001, p. 58)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | " |

Tendo terminado o último capítulo ao refletir sobre a construção da minha profissionalidade enquanto EI, importa agora ponderar sobre todo o processo de intervenção pedagógica da PPS II, de refletir acerca da elaboração do presente relatório escrito e, conseqüentemente, sobre a pertinência da minha investigação.

Deste modo, ao longo de toda a PPS II, foram várias as vezes que refleti sobre a minha ação e a minha postura, tendo tido oportunidade de o partilhar e de o fazer com a minha EC. No decorrer dos quatro meses de estágio, foram muitas as aprendizagens e os desafios pelos quais passei, tendo tido o enorme privilégio de poder trabalhar em equipa e de um modo cooperado com a EC, quer na tomada de decisões respeitantes ao grupo, como também nos processos de planeamento, avaliação e reflexão. Neste sentido, sinto que este trabalho de equipa me possibilitou observar, agir e atuar, não como uma mera estagiária, mas sim como uma EI, contribuindo positivamente para a construção da minha profissionalidade.

Sobre o grupo de crianças, um grupo que me acolheu de braços abertos, que me fez sentir parte dele desde sempre, a eles tenho de agradecer a oportunidade que me deram para crescer com eles. Inicialmente, tive alguns receios face à minha postura para com todo o grupo, dado que estaria perante um grupo com 25 crianças, todas elas diferentes, com interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades diversas, mas rapidamente todos esses receios passaram, talvez pelo facto de ter sido muito bem recebida e acarinhada, quer pelas crianças, como por toda a equipa educativa.

No entanto, estar perante um grupo de crianças de uma sala de JI, levou-me a pensar constantemente em definir e ser capaz de colocar em prática todas as minhas intenções para com as crianças. Neste sentido, tendo terminado esta etapa da minha formação inicial, penso que é correto afirmar que fui capaz de concretizar todas as minhas intenções, tendo sempre a criança como o centro da minha ação, respeitando os seus interesses, necessidades e características intrínsecas, valorizando de igual modo também o meu papel enquanto estagiária / EI.

No decorrer da minha intervenção pedagógica e, posteriormente, ao longo da elaboração do presente relatório e investigação, refletir foi um processo ao qual dei grande importância, pois tal com Júnior (2010) refere “a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (p. 581).

Enquanto futura EI, considero de extrema importância ser capaz de olhar para a criança e reconhecer que esta é “detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece” (Silva et al., 2016, p. 12). Nesta linha de pensamento, no decorrer da minha intervenção, interessei-me cada vez mais por todas as interações que fui experienciado perante o grupo crianças. Interações essas, que tal como fora explicitado no capítulo respeitante à investigação, surgiam tanto em momentos dentro da sala como nos espaços exteriores. Este facto, levou-me a querer descobrir e compreender qual a influência que os espaços teriam nos processos de interação entre as crianças.

Posto isto, importa considerar neste ponto das minhas Considerações Finais, o tópico da presente investigação, isto é, “**A sala e o recreio como impulsionadores de interações entre as crianças**”, bem como a sua pertinência para minha formação e construção da minha profissionalidade.

A partir da investigação realizada foi-me possível analisar os diferentes tipos de interações existentes entre as crianças, assim como compreender que fatores característicos dos espaços podem, ou não influenciar essas mesmas interações. Tal análise e descoberta fez-me repensar acerca dos modos de organização da sala e de como este espaço deve ter a atenção plena por parte do adulto, no sentido de estarem devidamente adequados ao grupo de crianças, respeitando-as e permitindo que estas estabeleçam diversas interações, contribuindo assim de um modo positivo para o seu desenvolvimento. A nível pessoal, já defendia as explorações e as brincadeiras nos espaços exteriores, pois as crianças precisam de contacto com a natureza e com o ar livre, e não propriamente de passar o seu dia dentro da sala. Com a investigação, dei por mim a perceber a importância que estes têm no desenvolvimento da criança e que é aqui onde as crianças se tornam elas próprias, sem barreiras.

No que toca ao papel do adulto, a investigação permitiu-me abrir novos horizontes referentes à prática e ao modo como poderei promover inúmeras situações de interação entre as crianças e os seus pares numa prática futura.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
- Aires, A. L. (2010). (Re) Descobrir os recreios - novos olhares sobre as crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 41.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Almeida, T. (2018). *De que forma pode um/a educador/a potenciar a brincadeira entre pares?*. PrimeirosAnos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/12/11/de-que-forma-pode-um-a-educador-a-potenciar-a-brincadeira-entre-pares/>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Avelino, O. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A Importância da Sintonia e da Coerência. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Educação e Família* (pp. 73-78). CNE.
- Azevedo, O. (2016). O Recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 6 (1), 132–156. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.89>
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em Investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol.2)* (pp. 13-36). Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos*, pp. 1-5.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões Sociais das Crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135 - 147.
- Brito, A. C. U., & Kishimoto, T. M. (2019). A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. *Educação*, 44, 1–19. <https://doi.org/10.5902/1984644436248>
- Carvalho, A., & Benites, A. (2019). Espaço ou espaços? Uma experiência de enriquecimento do ambiente educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, (118), 19-21.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *AValiação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.

- Chokler, M. H. (2010). El Concepto de Autonomía en el Desarrollo Infantil Temprano: coherencia entre la teoría y la práctica. *Aula de infantil*, 53, 9-13.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(49), 1-12.
- Cole, M., John-Steiner, V., & Soubberman, E. (Orgs.) (2007). *A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE – O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES*. Martins Fontes.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Craveiro, C. (dezembro, 2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *Formación del Profesorado de Educación Infantil*, 5(4), 31-42. <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4951>
- Decreto-Lei n.º 4/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 34.
- Decreto-Lei n.º 203/2015, de 17 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 182.
- Dias, I.S., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. In B. D. Silva, L. Almeida, & A. B. Lozano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 740-750). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.8/359>
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children’s Behaviors and Interactions with Peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 45-62).
- Ferreira, M, & Tomás, C. (2020, novembro). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação*, 45, 1-28. <https://doi.org/10.5902/1984644454739>
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2012). DO PATRIMÓNIO LOCAL AO CURRÍCULO NACIONAL: ANÁLISE DE PROJETOS NO ÂMBITO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA O 1º E 2º CEB. In C. Gonçalves, & C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 499-512). CIED – Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/1739>
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 35-37.

- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. Cortez Editora.
- Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 71, 116-131.
- Goldstein, J. (2012, fevereiro). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 45- 46.
- Gomes, R. M., Pereira, A. S., & Merrell, K. W. (2009). AVALIAÇÃO SÓCIO-EMOCIONAL: ESTUDO EXPLORATÓRIO DO PKBS-2 DE MERRELL APLICADO A CRIANÇAS PORTUGUESAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR. In B. D. Silva, L. Almeida, & A. B. Lozano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2759-2767). Universidade do Minho.
- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Ed.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multo-Referenciado* (pp. 39-63). Várzea da Rainha Impressores.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. In *revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>
- Katz, L., & McClellan, D. (2006). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Texto Editores.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento–Perspectivas Atuais*, 1-20.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA* (pp. 119-166). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Bernard van Leer Foundation.
- Lino, D., & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia and Montessori pedagogical approaches. In C. Huertas & E. Gómez (Eds.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. 147-163. IGI GLOBAL.
- Lino, D. (2019). *A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento na infância*. PrimeirosAnos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/05/08/a-importancia-do-brincar-para-a-aprendizagem-e-o-desenvolvimento-na-infancia/>
- Lino, D. (2020). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In. J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Marchão, A., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41. <http://hdl.handle.net/10400.26/6529>
- Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberato*, 21(36), 121–130. <https://revista.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/662>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Monteiro, C. M. V. R., & Delgado, A. C. C. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106-115.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2020). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In. J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2020). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira, M. H., & Vasconcelos, T. (2010). Os portfólios reflexivos na prática pedagógica: Implicações da participação do professor cooperante. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 1(10), 127-152. <http://hdl.handle.net/10400.21/486>
- Parente, M. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Pinheiro, A., Neves, M. I., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C., & Marques, M. (2007a). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, (6), 129-142. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/909>
- Pinheiro, A., Neves, M. I., & Silva, B. C. (2007b). A utilização de e-portfólios no estágio profissionalizante do curso de formação inicial de Educadores de Infância: uma experiência em sistema de blended-learning. *Cadernos de Estudo*, (6), 87-103. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/905>
- Portugal, G. (2000, janeiro). Educação de Bebés em Creche: Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. In *Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Revista do GEDEI*, (1), 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67).
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006, 8 de março). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto, Portugal. <http://hdl.handle.net/10216/54402>
- Ribeiro, J. (2021). O incontornável dilema da coleta de dados. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol.2)* (pp. 9-12). Universidade de Aveiro.

- Rios, J. (2021). Estudo de Caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa?. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (Vol. 1)* (pp. 13-31). Universidade de Aveiro.
- 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), 123-137.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira, & C. I. Anjos, *Educação de Infância – Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores. <https://hdl.handle.net/1822/52612>
- Silva, A. M. C. (2010a). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(14), 7-18. <http://hdl.handle.net/2183/8406>
- Silva, E. C. (2010b). Hoje é proibido brincar!. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 40.
- Silva, I. L. (2016). *Modelos curriculares ou pedagógicos*. Adaptado de “Oficina de Formação: Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016”. Documento policopiado.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Morata.
- Sunal, S. (2002). Os estudos sociais na educação de infância. In. B. Spodek (Org.), *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA* (pp. 391-425). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, pp. 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-2016.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, (2), 129-146.

Vasconcelos, T. (Coord.), Baptista, C., Carvalho, I., & Marques, L. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. DGIDC.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2.^a ed.). Bookman.

OUTRAS FONTES CONSULTADAS:

Projeto Curricular de Sala

Regulamento Interno da Organização Socioeducativa

Website da Organização Socioeducativa

Website da Junta de Freguesia a qual pertence o estabelecimento educativo