



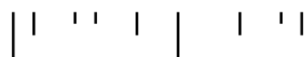
*“Eu sou CAPAZ! Nós somos CAPAZES”*

◊ contributo da interajuda para o  
desenvolvimento da autonomia das  
crianças em Jardim de Infância

Inês Machado Antunes

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

2022-2023



*“Eu sou CAPAZ! Nós somos CAPAZES”*

◊ contributo da interajuda para o  
desenvolvimento da autonomia das  
crianças em Jardim de Infância

Inês Machado Antunes

Relatório de 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 Marina Fuertes

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim os cinco anos mais intensos da minha vida é altura de agradecer àqueles que sempre acreditaram em mim e que sempre me motivaram a continuar, contribuindo assim para o meu sucesso. A vocês, o meu sincero obrigada!

À minha **avó Aurora** e ao meu **avô Carlos**, por todo o amor e dedicação transmitidos ao longo do meu crescimento. Sem vocês não seria o que sou hoje. Serão, para sempre, as estrelas que guiarão o meu caminho.

À minha **mãe** e à minha **família**, por sempre me ter apoiado e encorajado a continuar. Obrigada por festejarem todas as vitórias comigo e por terem sempre um abraço disponível para mim.

Ao **Vasco**, por ter sido sempre o meu braço direito e por ter estado sempre lá quando o desespero e ansiedade se apoderavam de mim. Obrigada por seres um companheiro de vida que me apoiou a seguir sempre em frente.

Às minhas amigas de todas as horas e de todas as lutas, **Inês, Alícia e Alexandra**, por terem estado sempre lá horas e horas a fio. O caminho que percorremos foi muito mais prazeroso por vos ter ao meu lado. Obrigada por me limparem as lágrimas quando foi preciso, por ouvirem as minhas lamúrias e por nos termos divertido tanto juntas. Obrigada, meninas!

À família **Lança Marques**, por me ter sempre apoiado e permitido seguir este sonho de ser Educadora de Infância. Levarei eternamente comigo todos os conselhos, vivências e aprendizagens. Obrigada, **Inha, Dalocas e Santi**, serei eternamente grata!

À **professora Marina Fuertes**, por todo o apoio transmitido nestes últimos dois anos. Obrigada por nos desafiar a refletir sobre a nossa ação e por ter sempre uma palavra amiga e tranquila nos momentos de desespero. Obrigada!

Às **equipas educativas**, por me terem acolhido sempre tão bem desde o primeiro dia. À Sandra e à Sílvia, o meu muito obrigada por me terem sempre motivado e desafiado a fazer mais e melhor.

Às **crianças**, os atores principais deste meu sonho, o meu profundo obrigada por todas as ligações que estabelecemos. Sem saberem ensinaram-me tanto e, muitas vezes, reconfortaram o meu coração e deram-lhe força para continuar. Obrigada, **Leões, 1 ano A e Guaxinins** por todos os momentos e aprendizagens.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar, e tem como principal objetivo apresentar, de uma forma reflexiva, sistemática e fundamentada, o meu percurso enquanto educadora estagiária em contexto de Jardim de Infância. A PPS II decorreu, durante aproximadamente quatro meses, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo constituído por vinte crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Na parte final é apresentada ainda uma reflexão crítica sobre o processo de construção da profissionalidade ao longo da minha formação académica.

Ao longo da PPS II pude observar momentos de interação na rotina diária das crianças. Consequentemente, estas interações despertaram o meu interesse em desenvolver um estudo de caso sobre o contributo da interajuda para o desenvolvimento da autonomia das crianças na sala onde me encontrava a realizar a prática. Desta forma, o presente estudo intitula-se como “*Eu sou CAPAZ! Nós somos CAPAZES!* – O contributo da interajuda para o desenvolvimento da autonomia das crianças em Jardim de Infância”. Neste sentido, o estudo realizado teve como objetivos: (i) conhecer a visão das crianças e da equipa educativa em relação à interajuda entre pares; (ii) analisar de que modo a interajuda pode promover relações positivas entre as crianças; (iii) compreender qual a influência dos grupos heterogéneos em idade nas relações de interajuda entre crianças de idades diferentes; (iv) analisar se a interajuda pode promover o desenvolvimento da autonomia das crianças; (v) conhecer as estratégias que a equipa educativa utiliza para promover as relações de interajuda entre as crianças.

Tendo em conta os objetivos delineados adotou-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. Quanto à recolha de dados recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos, tais como: a observação direta, através do registo de notas de campo; inquérito por questionário com perguntas de resposta de aberta à equipa educativa e inquérito por questionário, apoiado em fotografias, realizado às crianças. Para a análise dos dados das diferentes fontes recorreu-se à análise de conteúdo e à contagem de frequências para analisar os dados das respostas fechadas ao inquérito por questionário apoiado em fotografias.

Os dados recolhidos revelam que existem relações de interajuda entre os pares. As estratégias utilizadas pela equipa educativa, os momentos de brincadeira, a cooperação entre pares de diferentes idades e a interação com o meio podem ser

potenciadores de relações positivas de interajuda. É de referir ainda que estas relações de interajuda fornecem às crianças ferramentas que, conseqüentemente, serão promotoras do seu desenvolvimento da autonomia.

**Palavras-Chave:** Educação de Infância; Criança; Relações de Interajuda; Autonomia.

## **ABSTRACT**

This report comes within the scope of Supervised Professional Practice II (PPS II), integrated in the Master of Pre-School Education, and its main objective is to present, in a reflective, systematic and reasoned way, my journey as a trainee educator in the context of Kindergarten. The PPS II took place, for approximately four months, in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), with a group of twenty children aged between 3 and 6 years. The final part also presents a critical reflection on the process of building professionalism throughout my academic training.

Throughout the PPS II I was able to observe moments of interaction in the children's daily routine. Consequently, these interactions aroused my interest in developing a case study on the contribution of mutual help to the development of children's autonomy in the room where I was practicing. In this way, the present study is entitled "I am CAPAZ! We are CAPABLE! – The contribution of mutual help to the development of children's autonomy in Kindergarten". In this sense, the study carried out had the following objectives: (i) to know the vision of the children and the educational team in relation to mutual help between peers; (ii) analyze how mutual help can promote positive relationships between children; (iii) understand the influence of heterogeneous age groups on mutual help relationships between children of different ages; (iv) analyze whether mutual help can promote the development of children's autonomy; (v) know the strategies that the educational team uses to promote mutual help relationships among children.

Taking into account the objectives outlined, a methodological approach of a qualitative nature was adopted. As for data collection, different techniques and instruments were used, such as: direct observation, through the recording of field notes; questionnaire survey with open-ended questions for the educational team and a questionnaire survey, supported by photographs, carried out with the children. For the analysis of data from different sources, content analysis and frequency counting were used to analyze data from closed responses to the questionnaire based on photographs.

The data collected reveal that there are mutual help relationships between peers. The strategies used by the educational team, moments of play, cooperation between peers of different ages and interaction with the environment can enhance positive relationships of mutual help. It should also be noted that these mutually supportive relationships provide children with tools that, consequently, will promote their development of autonomy.

**Key words:** Early Childhood Education; Child; Interraid Relations; Autonomy.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	3
2.1. O meio envolvente.....	4
2.2. O contexto socioeducativo .....	4
2.3. A equipa educativa .....	6
2.3.1. do Contexto Educativo.....	6
2.3.2. da sala dos Guaxinins.....	7
2.4. Ambiente Educativo.....	8
2.4.1. O espaço e os materiais da sala dos Guaxinins.....	8
2.4.2. A rotina da sala dos Guaxinins .....	13
2.5. As crianças da sala dos Guaxinins.....	15
2.6. As famílias das crianças da sala dos Guaxinins .....	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	21
3.1. Intenções educativas para a ação.....	22
3.1.1. com as crianças .....	22
3.1.2. com as famílias .....	24
3.1.3. com a equipa educativa .....	25
3.2. Processos de intervenção .....	26
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI.....	30
4.1. Identificação e fundamentação da problemática .....	31
4.2. Revisão da literatura.....	33
4.2.1. A criança enquanto ator social.....	33
4.2.2. As relações de interajuda em grupos heterogéneos .....	33
4.2.3. O desenvolvimento da autonomia por meio da interajuda.....	36
4.2.4. Papel do educador na promoção de autonomia mediante interações de interajuda entre as crianças.....	37

4.3. Roteiro metodológico e ético .....	41
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	43
4.4.1. A relação de interajuda entre os pares – A perspetiva da equipa educativa e das crianças .....	43
4.4.2. A interajuda e as relações positivas entre os pares .....	45
4.4.3. Relações de interajuda entre crianças de idades diferentes .....	47
4.4.4. A interajuda como promotora do desenvolvimento da autonomia das crianças .....	51
4.4.5. As estratégias implementadas na sala de JI para promover as relações de interajuda .....	53
4.5. Discussão dos resultados.....	56
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	64
REFERÊNCIAS .....	67
ANEXOS.....	74
ANEXO A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada.....	75
ANEXO B. Guião da entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica.....	77
ANEXO C. Transcrição da entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica .....	81
ANEXO D. Guião do questionário realizado à Equipa Educativa da Sala dos Guaxinins.....	98
ANEXO E. Transcrição do inquérito por questionário realizado à Educadora Cooperante.....	102
ANEXO F. Transcrição do inquérito por questionário realizado à Auxiliar Cooperante .....	106
ANEXO G. Tabela de caracterização do grupo de Crianças .....	110
ANEXO H. Questionário realizado às famílias .....	123
ANEXO I. Consentimento informado às famílias sobre a investigação.....	126
ANEXO J. Roteiro Ético.....	128
ANEXO K. Questionário realizado às crianças .....	136
ANEXO L. Análise de conteúdo das notas de campo .....	142
ANEXO M. Análise de conteúdo do questionário realizado à equipa educativa ....	146

ANEXO N. Análise de conteúdo dos questionários realizados às crianças educativa .....	155
ANEXO O. Análise estatística das perguntas de resposta fechada realizadas às crianças .....	162

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Planta da Sala dos Guaxinins (elaboração própria).....	9
<b>Figura 2.</b> Frequência absoluta das respostas dadas pelas famílias à questão "Quais os pontos fortes que identifica com o/a seu/sua filho/a?" .....	18
<b>Figura 3.</b> Frequência absoluta das respostas dadas pelas famílias à questão "Quais as preocupações que identifica com o/a seu/sua filho/a?" .....	19

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina da Sala dos Guaxinins.....	13
Tabela 2. Objetivos da investigação e métodos de recolha de dados utilizados.....	32
Tabela 3. Árvore categorial sobre a perspetiva da equipa educativa acerca dos contributos da interajuda entre pares.....	44
Tabela 4. Árvore categorial sobre a visão das crianças sobre a importância da interajuda entre os pares. ....	45
Tabela 5. Árvore categorial sobre as intencionalidades pedagógicas utilizadas pela equipa educativa. ....	46
Tabela 6. Árvore categorial sobre a perspetiva das crianças acerca da interajuda entre crianças mais velhas e crianças mais novas. ....	47
Tabela 7. Árvore categorial sobre a perspetiva das crianças acerca da interajuda entre crianças da mesma idade. ....	48
Tabela 8. Árvore categorial sobre a perspetiva das crianças acerca da interajuda entre crianças mais novas e crianças mais velhas. ....	50
Tabela 9. Árvore categorial sobre as estratégias utilizadas na sala dos Guaxinins para promover a autonomia das crianças através das relações de interajuda. ....	53
Tabela 10. Árvore categorial sobre a perspetiva da equipa educativa acerca da influência que o ambiente educativo tem para a promoção de relações de interajuda. ....	56

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escolar Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e tem como principal objetivo abordar a prática pedagógica desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, durante o período de 17 de outubro de 2022 a 6 de fevereiro de 2023, bem como o estudo qualitativo desenvolvido durante a mesma. Importa realçar que o estudo referido intitula-se como – *“Eu sou CAPAZ! Nós somos CAPAZES! O contributo da interajuda para o desenvolvimento da autonomia das crianças em Jardim de Infância”*.

Ao longo da minha prática apoiei, cuidei, brinquei e ajudei a contribuir para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças da sala dos Guaxinins, composto por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Com o intuito de orientar a leitura do relatório e explicitar a estrutura do mesmo, enuncio, de seguida, a organização dos diferentes capítulos. No segundo capítulo – **caracterização do contexto educativo** – são destacadas as características presentes neste contexto, nomeadamente o meio envolvente, a organização socioeducativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias das crianças.

O terceiro capítulo – **análise reflexiva da intervenção** – incorpora as intencionalidades pedagógicas que delineei para a minha ação para com todos os intervenientes (crianças, equipa educativa e famílias).

No quarto capítulo – **introdução à investigação em JI** – é apresentada e fundamentada a problemática emergente. No seguimento da temática é realizada e apresentada a revisão de literatura, o roteiro ético e metodológico e a análise e discussão dos dados obtidos para a investigação.

Em relação ao quinto capítulo – **construção da profissionalidade** – é realizada uma reflexão sobre o meu desempenho durante as duas práticas profissionais (I e II) e o contributo que tiveram enquanto futura educadora de infância.

Por último, como sexto capítulo – **considerações finais** – são apresentadas as aprendizagens que considero terem sido as mais significativas ao longo destes meses de aprendizagem. Em seguida, encontram-se também as referências bibliográficas e os anexos.

Antes de terminar, importa referir que ao longo do relatório quando é mencionado “o educador”, este deve ser interpretado como pertencente ao género masculino, feminino e não binário.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Ao longo deste capítulo irei caracterizar a organização socioeducativa, na qual realizei a minha prática da PPS II. O capítulo irá estar dividido em seis subcapítulos, nomeadamente: o meio envolvente; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; o ambiente educativo; as crianças e as famílias.

## **2.1. O meio envolvente**

A criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto educativo, sendo que o meio “cujas práticas educativas e cultura própria [também] influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.9).

O presente Jardim de Infância (JI) onde realizei a minha prática localiza-se no distrito de Lisboa, no concelho de Cascais, na freguesia de Carcavelos, onde residem cerca de 46528 residentes (Censos de 2021). A instituição localiza-se num local com fácil acesso a meios de transporte públicos variados, nomeadamente o comboio e o autocarro. Ao redor da organização encontramos vários prédios de habitação; lojas de comércio e um centro comercial; um grande pinhal; uma praia; um quartel de bombeiros voluntários; uma esquadra da Polícia de Segurança Pública. Todos estes locais apresentam potencialidades para ser explorados pelas crianças.

Desta forma, torna-se fundamental conhecer o meio envolvente à presente instituição, uma vez que permite conhecer as várias possibilidades de articulação da ação com a comunidade.

## **2.2. O contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa onde decorreu a PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) destinada ao acolhimento e acompanhamento de crianças dos 3 meses de idade aos 6 anos de idade.

A presente instituição é conhecida pelo seu caráter Cristão-Evangélico e, por esse motivo, fundada com base nos grandes valores cristãos enunciados na Bíblia. Na perspetiva da instituição, “a educação não se restringe ao ensino ou passagem de conhecimento, mas engloba vivências para os valores em que o respeito pelo outro, pela diferença, a tolerância e solidariedade são essenciais” (P.E., 2021-2024, p. 4). Posto isto, a organização assume-se como uma escola “de todos e para todos”, onde é encontrada uma grande diversidade de crianças, quer seja do ponto de vista socioeconómico, cultural ou étnico, quer seja do ponto de vista cognitivo e motivacional.

Assim, os objetivos e valores que guiam a sua prática consistem em “(i) CUIDAR do próximo, com amor e sensibilidade; (ii) APOIAR as famílias, com compromisso e respeito; (iii) EDUCAR a comunidade, com excelência e inovação” (cf. Anexos B e C).

Para além dos aspetos abordados, a instituição também segue o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), presente em Portugal desde 1966, com o intuito de constituir a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. A partir da pedagogia de Célestin Freinet (conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro), o MEM evoluiu para uma perspetiva de desenvolvimento baseada num *modelo sociocêntrico*, isto é um modelo centrado no grupo e que, também por esse motivo, contém uma aprendizagem que promove a *prática participativa, cooperativa e democrática*. Posto isto, estamos perante uma pedagogia que valoriza a dinâmica de grupo e que, por esse motivo, não se centra exclusivamente nem na criança nem no adulto, dado que considera que as aprendizagens se fazem “através de processos de cooperação no seio de um grupo, sendo que este grupo é constituído pelas crianças e pelo educador” (Clérigo et al., 2021, p. 128). Assim, de acordo com Niza (1996), as crianças e o educador, enquanto equipa, deverão criar “um sistema de organização cooperada [em] que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta” (p. 145). Para tal, recorre-se à utilização dos instrumentos de organização quer de atividades, quer do grupo para auxiliar estes momentos (ex: mapa de atividades, mapa de presenças, mapa de tarefas, mapa do tempo, mapa de projetos, assembleia semanal, presidentes).

A presente organização existe desde 1989 e foi iniciada por um grupo de alemães filantrópicos beneméritos que, na altura, Portugal tinha recebido muitos refugiados das ex-colónias. Desta forma, este grupo veio com o objetivo de construir algo que ajudasse e beneficiasse as pessoas e famílias que vinham sem condições ao nível da saúde, da educação, entre outras (cf. Anexos B e C).

No piso zero, onde entramos, deparamo-nos, primeiramente, com a secretaria, o refeitório e a cozinha, uma sala polivalente e duas casas-de-banho para adultos. Posteriormente, encontramos: cinco salas destinadas à valência de Creche, duas casas-de-banho de apoio às salas, uma sala polivalente, uma sala do Berçário e uma sala dedicada à arrumação dos materiais. Em seguida, é-nos possível encontrar três salas destinadas à valência de Jardim de Infância, duas casas-de-banho de apoio às

salas, uma sala de terapia, e uma sala para as docentes e não-docentes. Ainda no piso zero temos acesso a uma grande zona exterior onde encontramos dois parques, um para cada valência. No primeiro piso existem três salas destinadas à valência de Jardim de Infância, duas casas-de-banho de apoio às salas, e o gabinete da direção pedagógica.

As divisões enunciadas anteriormente diziam respeito, unicamente, ao Centro Infantil. Todavia, a instituição alberga mais departamentos e causas sociais, nomeadamente: (i) o Serviço de Apoio Domiciliário; (ii) o Centro de Convívio; (iii) o Gabinete de Reinserção Social; (iv) o Apoio Social, com o banco alimentar; (v) a Incubadora Social, iniciada este ano e que consiste no acompanhamento de pessoas no fundo de desemprego onde são fornecidas ajudas para ingressarem no mundo do trabalho; (vi) o Programa ABC Guiné, que consiste num apoio a três escolas na Guiné; (vii) a “*instituição*” Desenvolve, com consultas de psicologia, de terapia da fala e de terapia ocupacional; (viii) a Guest House, uma forma de obter rentabilidade com o espaço existente na instituição; (ix) o Gabinete Dívida Zero; (x) o Apartamento Partilhado, que consiste na ajuda a mulheres e mães vítimas de violência doméstica; (xi) o Apadrinhamento, que consiste na possibilidade de pessoas ajudarem as crianças com mais dificuldades na instituição; (xii) a Componente de Apoio à Família nas escolas do agrupamento da Parede; (xiii) as Atividades Extra Curriculares; (ix) o projeto SALTO, mais direcionado para o 2.º Ciclo.

## **2.3. A equipa educativa**

### **2.3.1. do Contexto Educativo**

A equipa pedagógica da organização educativa onde decorreu a minha prática “reconhece a importância de uma atualização permanente dos seus colaboradores, e nesse sentido, promove o acesso a meios de formação contínua” (PE, 2021-2024, p.5).

Através da consulta do Projeto Educativo da instituição (2021-2024) é possível concluir que a equipa educativa é composta por doze docentes que se distribuem pelas valências de Berçário, Creche e Jardim de Infância. Mais especificamente, são seis educadoras na Creche (uma educadora responsável pela sala do Berçário; uma educadora na sala de transição; quatro educadoras nas quatro salas de um ano e de dois anos); seis docentes no Jardim de Infância, cada uma em cada sala, sendo que todas as salas são heterogéneas no que concerne à idade. É de realçar que a

organização socioeducativa conta ainda com cinco docentes das atividades de enriquecimento curricular: uma professora de dança, uma professora de inglês, duas professoras de música e um professor de educação física. Adicionalmente, a organização dispõe ainda de dezassete funcionários do corpo não docente: três na valência de Berçário, quatro na valência de Creche, seis na valência de Jardim de Infância, dois na secretaria e dois na manutenção do edifício. Para terminar, de forma adicional existem ainda funcionários subcontratados na cozinha.

Por fim, é de salientar que, através de conversas informais com a educadora cooperante, posso afirmar que são realizadas reuniões semanais entre as educadoras e a coordenadora pedagógica. Relativamente ao corpo não docente, são realizadas reuniões mensais entre as auxiliares de ação educativa e a coordenadora pedagógica. O que, desta forma, origina um grande sentido de partilha entre as várias educadoras e auxiliares, planificando e realizando atividades conjuntas e reflexões sobre as mesmas.

### **2.3.2. da sala dos Guaxinins**

A equipa educativa da sala em que foi realizada a minha prática é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, que dispõem do seguinte horário das 8h30 às 16h30 e das 8h30 às 16h30/10h às 19h, respetivamente.

A educadora de infância, encontra-se na faixa etária dos 30-40 anos, tem uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, encontrando-se na presente instituição há cerca de cinco anos. O seu percurso na instituição começou, primeiramente, no edifício da Parede, numa sala de Berçário, e continuou no de Carcavelos nas salas de Jardim de Infância, há quatro anos (cf. Anexos D e E).

A auxiliar de ação educativa, encontra-se na faixa etária dos 30-40 anos, é formada como técnica de ação educativa, nível 5, encontrando-se nesta organização socioeducativa há cerca de seis anos. O seu percurso na instituição começou quando realizava o seu último estágio do curso e continuou quando, posteriormente, terminou o curso. Primeiramente, ingressou na sala de 1 ano, na Creche, e, de seguida, passou para o Jardim de Infância, onde permanece há quatro anos (cf. Anexos D e F).

## **2.4. Ambiente Educativo**

### **2.4.1. O espaço e os materiais da sala dos Guaxinins**

Na educação de infância, um fator condicionante para o desenvolvimento da criança reside na organização do ambiente educativo que, segundo Forneiro (1998), refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem. Portugal (2012) refere que é importante que o ambiente educativo seja estruturado e pensado em prol das crianças, considerando os seus interesses, necessidades e características, de modo a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagens de forma holística. Deste modo, no ambiente educativo devem ser asseguradas as necessidades básicas das crianças; promovidas as estratégias fundamentais para o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório e, ainda para o desenvolvimento da competência social e comunicacional.

Neste seguimento, a organização deste espaço tem de estar diretamente relacionada com as vontades e interesses das crianças, pois, por vezes, em vez de estar a potenciar as brincadeiras e interações entre os pares, pode estar a restringi-las; em vez de promover a autonomia, pode estar a limitá-la e em vez de possibilitar a ambientação a rotinas, pode estar a condicioná-la. Posto isto, é importante que a sala esteja funcional e acessível para o grupo de crianças de modo a “dar-lhes oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar”, sendo que são os principais visados neste processo de aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 11).

A Sala dos Guaxinins caracteriza-se por ter uma área preenchida que está organizada em subáreas bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades e a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que as incluem.

A partir da planta da sala, presente na figura 1, é possível observar que a mesma tem uma porta que nos dá acesso ao corredor principal, onde estão os cabides com os pertences de cada criança, bem como as casas-de-banho e restantes salas. As casas-de-banho no corredor principal são comuns às três salas, sendo que cada equipa vai coordenando qual está ocupada ou não. As casas-de-banho são compostas, cada uma, por quatro sanitas, quatro lavatórios e um poliban.

**Figura 1.**

*Planta da Sala dos Guaxinins (elaboração própria).*



Colocada à porta da sala, logo do nosso lado esquerdo encontramos o carrinho das garrafas de água das crianças e o cavalete da **área da pintura**, que é composta por um conjunto variado de tintas e de vários tipos de pincéis. Já a olharmos para o nosso lado direito encontramos um conjunto de móveis de arrumação embutidos de uso da equipa educativa, bem como um lavatório. À nossa frente, ainda colocadas à porta da sala, observamos uma mesa polivalente e, logo de seguida, a **área da garagem**, onde estão dispostos todos os materiais e brinquedos que a representam. Ao começarmos a desviar o nosso olhar para o lado esquerdo encontramos, no centro da sala, duas mesas correspondentes à **área dos desenhos** e à **área dos jogos de mesa**. Junto a estas duas áreas, encontramos, de um lado, a **área do tapete**, que é utilizada para pequenos conselhos; horas do conto; inícios de projetos e atividades; conversas entre a equipa e o grupo, bem como, eventualmente, para brincadeira livre; do outro lado, a **área da casinha**, composta por uma cozinha, uma pequena “sala-de-estar” e bebés. Próxima à área da casinha, existe a **área da plasticina** que consiste numa pequena mesa e num pequeno carrinho onde estão as plasticinas e materiais que auxiliam esta área. Ao lado encontramos um armário onde estão arrumados materiais da equipa educativa, na sua parte inferior estão pequenas prateleiras, uma para cada criança, onde estão guardados

os trabalhos que, posteriormente, irão para o portfólio da criança. Em frente a este armário estão duas mesas acompanhadas de dois carrinhos de apoio, sendo que cada um corresponde a uma área: a **área da matemática** e a **área da escrita**. Em seguida a estas áreas encontramos a **área da biblioteca**, onde está um pequeno armário com os livros e dois sofás para as crianças se sentarem. Por fim, ao lado da biblioteca e do tapete, no canto da sala, está a **área das ciências** composta por uma mesa e duas cadeiras e um carrinho de apoio.

Após esta apresentação dos constituintes da sala, importa realçar que todas as áreas estão devidamente definidas e identificadas. Cada área tem um cartão construído pelas crianças que identifica a área e quantas crianças podem brincar nela. Para além deste aspeto das áreas, considero importante destacar a acessibilidade dos materiais, pois estão todos arrumados de modo que as crianças consigam ir buscá-los de forma autónoma.

Ainda na sala, considero importante apresentar os instrumentos de pilotagem que estão presentes e ajudam a regular o tempo e o espaço das crianças. Conforme referido anteriormente, na presente instituição é seguido o Movimento da Escola Moderna onde, segundo Niza (2020), as crianças, em conjunto com o educador, devem preparar e criar condições para que possam “organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (p. 144). Assim, os instrumentos de pilotagem, definidos para auxiliar as crianças e a equipa educativa, devem estar dispostos de forma visível e alcançável para as crianças. Do vasto conjunto de instrumentos, na sala dos Guaxinins são utilizados:

- **Agenda Semanal** – é um mapa construído pelas crianças e onde estão presentes todos os dias da semana, bem como as rotinas, atividades e áreas de conteúdo previstas para serem trabalhadas em cada dia. De modo que as crianças consigam compreender o que se faz em cada dia, os elementos correspondentes a cada tarefa foram criados e elaborados pelas próprias crianças do grupo.
- **Mapa de Tarefas** – é um quadro composto “pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas” (Niza, 2020, p.153) e pelos nomes das crianças que as irão desempenhar. Na sala dos Guaxinins estão presentes as seguintes tarefas: ser presidente; escrever a data; contar os amigos; marcar o tempo; marcar o dia no calendário; marcar as faltas no quadro das presenças; organizar

o comboio; ser ajudante da sala; arrumar a biblioteca; limpar as mesas; arrumar as cadeiras. Este mapa é revisto e avaliado pelas crianças todas as semanas.

- **Mapa Mensal de Presenças** – é um mapa que na primeira coluna vertical estão os nomes de todas as crianças e na coluna superior horizontal estão os dias do presente mês. Todos os dias, quando as crianças chegam à sala, têm de ir marcar a sua presença e, para tal, primeiramente procuram o seu nome e, de seguida, seguem a sua linha, com o auxílio do dedo, até chegarem ao dia correto.
- **Diário de Grupo** – é uma folha dividida em quatro colunas: (i) o que gostámos, (ii) o que não gostámos, (iii) o que fizemos, (iv) o que gostávamos de fazer. Nas três primeiras colunas é realizado um balanço da vida semanal do grupo e na quarta coluna é previsto um conjunto de atividades a planificar.
- **Mapa “Contar, Mostrar ou Escrever”** – diariamente, antes do conselho da manhã, as crianças inscrevem-se neste mapa para que, no decorrer deste momento, possam partilhar algo com o restante grupo.
- **Plano do Dia** – é realizado todas as manhãs em conjunto com as crianças e de acordo com o que está na agenda semanal do grupo. Neste são descritas as atividades que irão ser realizadas ao longo do dia e quem as vai realizar. No final do dia é realizada a avaliação desse mesmo plano, onde na última coluna o presidente define, em conjunto com o restante grupo, se a atividade foi ou não realizada (bolinha verde = realizada; bolinha azul = iniciada, mas não terminada; bolinha vermelha = não realizada).
- **Mapa das Comunicações** – é constituído pelas comunicações que as crianças fazem a partir das produções que fizeram. Na agenda semanal há dois dias específicos para este mapa, em que, no decorrer da manhã, as crianças fazem algo para mais tarde mostrar ao restante grupo. Neste mapa estão presentes cinco colunas: (i) quem fez, (ii) o que fez, (iii) como fez, (iv) a data, (v) e a apreciação que as restantes crianças fazem do que fez.
- **Mapa dos Projetos** – é constituído por todos os projetos que vão sendo desenvolvidos pelo grupo de crianças. A partir deste é criado, para cada projeto, um *Mapa de Planeamento de Projeto* constituído por seis colunas: (i) o que queremos saber; (ii) o que pensamos saber; (iii) onde vamos saber; (iv) o que vamos fazer; (v) como vamos divulgar; (vi) avaliação do projeto. Através do

preenchimento destas colunas é possível criar a planificação para a descoberta da temática escolhida.

Para além destes instrumentos, na sala existe ainda: um **Mapa do Tempo**, onde todos os dias, a criança responsável por ele, tem de ir preencher de acordo com o tempo; um **Calendário**, onde estão todos os dias do respetivo mês e que, a criança responsável, terá de ir fazer um círculo envolta do dia correspondente; um **quadro de giz**, onde diariamente a criança responsável regista o dia da semana e o mês em que se encontram.

Terminada a análise do espaço interior da sala dos Guaxinins, importa apresentar o espaço exterior que também faz parte da rotina destas crianças. Esta área é composta por três espaços: (i) a zona das mesas, onde estão duas mesas de piquenique, uma casa de plástico, um baú com vários brinquedos de plásticos doados à instituição e vários troncos e pneus; (ii) a zona do parque com baloiços, escorregas, equipamentos para trepar, fazer escalada, vários balancés e pneus; (iii) a zona do campo de jogos, composta por um campo de futebol com balizas, cestos de basquetebol, bicicletas, triciclos e trotinetes.

Para Hohmann e Weikart (1997), citados por Tavares (2011), “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças”. O espaço exterior proporciona diversas oportunidades que, na sua maioria, o espaço interior não consegue proporcionar, nomeadamente o contacto com a Natureza. Segundo Rosa (2013), “ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar” (p. 9). Ao experienciarem estes momentos de desafio e incerteza, o educador está a proporcionar às crianças ferramentas que os façam desenvolver a sua capacidade de tomar decisões; de resolver problemas; o seu sentido crítico e a sua resiliência. Assim, a vivência de riscos permite que a criança se sinta capaz e confiante nas várias situações presentes no seu dia-a-dia. Na escola, o educador tem a oportunidade de criar condições de exploração livre do espaço que permitem à criança: (i) criar os seus próprios movimentos; (ii) tirar partido dos materiais disponibilizados; (iii) colocar a si mesma desafios; (iv) e correr riscos que, embora controlados, lhe permitem tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança (Silva et al., 2016). Para que as crianças, por vezes, aprendam a saber direcionar as suas ações perante os riscos, é também

importante que os adultos lhes saibam proporcionar ambientes onde eles tenham oportunidade de correr riscos controlados.

### 2.4.2. A rotina da sala dos Guaxinins

Como referido anteriormente, para que o desenvolvimento das crianças se prossiga de forma positiva é importante que o ambiente educativo esteja organizado de forma adequada e, assim sendo, o estabelecimento de rotinas diárias e de cuidados é imprescindível. Dado que, ao serem consideradas como forma de estruturação do ambiente facilitam a resposta às necessidades das crianças sem criar limitações às suas aprendizagens. Posto isto, Torrão (2015) menciona que “as rotinas devem ser suficientemente repetitivas, visto que a repetição de ações permite às crianças explorarem, treinarem e desenvolverem as suas competências de forma confiante” (p. 45). Ainda assim, Post e Hohmann (2011) salientam a importância de proporcionar às crianças uma rotina previsível, consistente, mas flexível.

Ao longo da prática pude conhecer e acompanhar o dia-a-dia da sala dos Guaxinins, o que me deu a possibilidade de elaborar a seguinte tabela com todas as informações correspondentes à rotina destas crianças.

**Tabela 1.**

*Rotina da Sala dos Guaxinins*

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
<b>Acolhimento (7h30 – 9h30)</b>				
Conselho da Manhã	Conselho da Manhã	Conselho da Manhã	Conselho da Manhã	Sessão de Inglês (9h45)
Registos de Escrita		Sessão de Música/Dança (10h40)	Sessão de Educação Física (10h00)	
	Arte / Culinária /		Atividades e Projetos	Organização dos Portfólios

Comunicações	Ciências	Atividades e Projetos	Comunicações	
<b>Almoço (12h)</b>		<b>Sesta (13h30)</b>		
Hora do Conto	Trabalho de Escrita	Jogos Sociais	Trabalho de Matemática	Avaliação do Dia
Avaliação do Dia	Avaliação do Dia	Avaliação do Dia	Avaliação do Dia	Conselho Semanal
<b>Lanche (16h)</b>				
<b>Situações de exploração ativa (16h30 – 18h30)</b>				

Conforme presente na tabela 1, o dia na instituição começa por volta das 7h30, período em que ocorre o acolhimento das crianças de todas as valências educativas. Neste período de acolhimento, os familiares têm a possibilidade de irem com as crianças até à sua sala.

Todavia, como a educadora ou a auxiliar só chegam a partir das 8h30, as crianças que chegam antes deste horário ficam com outra auxiliar numa sala polivalente até estar na hora de irem para a sua sala. Após entrarem na sala, as crianças brincam nas diversas áreas até se iniciar o conselho da manhã, normalmente às 9h30. Neste momento da manhã é planificado o dia do grupo e, no caso da segunda e da terça-feira, é realizado o momento do “Mostrar, Contar ou Escrever”, em que um determinado número de crianças partilha algo com o grupo. Após o conselho terminar, as crianças vão buscar a sua fruta e sentam-se a comer.

De seguida, consoante o que esteja planificado para o dia, a equipa educativa direciona as crianças para as atividades, seja de exploração livre ou planificada. Sendo que, como é visível na tabela 1, as manhãs não são todas iguais e, por vezes, até existem eventos na escola a que as crianças têm de ir.

Mais tarde, por volta das 11h40, a equipa educativa começa a pedir às crianças para arrumarem as áreas que estiveram a ser utilizadas. Com tudo arrumado, pedem para irem, em pequenos grupos, à casa de banho fazer a sua higiene. Após todas as

crianças terem feito a sua higiene, o grupo forma um comboio de pares e segue para o refeitório.

A seguir ao almoço, consoante esteja o tempo, as crianças ou vão para o parque exterior brincar ou vão para a sala brincar nas áreas. Quando chega as 13h30, a auxiliar responsável pelas sextas vai chamar as crianças que dormem para irem dormir. No tempo em que as crianças mais pequenas dormem, a educadora procura trabalhar de forma mais individualizada com as crianças, ou também em pequenos grupos. Efetivamente, já existe um número considerado de crianças que, para o ano, vão para o 1.º ano e, por este motivo, é importante que trabalhem outros aspetos, como a concentração.

Por volta das 15h, as crianças que dormem começam a chegar à sala e são iniciadas as atividades previstas para a parte da tarde, assim todos têm a mesma oportunidade. Após estarem concluídas as atividades e a avaliação do dia, as crianças vão, em pequenos grupos, fazer a sua higiene para, de seguida, irem lanchar.

Quando regressam do lanche, as crianças, mais uma vez, consoante o tempo vão para o parque exterior ou para a sala brincar nas áreas até os seus familiares chegarem.

## **2.5. As crianças da sala dos Guaxinins**

À entrada do contexto educativo, as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), o que realça a sua individualidade. A integração das crianças num grupo representa um “contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, importa realizar a caracterização do grupo de crianças que acompanhei no decorrer da minha PPS II.

O grupo da sala dos Guaxinins é constituído por vinte crianças, sete do género feminino e treze do género masculino, todas de nacionalidade portuguesa. Este grupo é composto por crianças com uma faixa etária compreendida entre os três e os seis anos de idade, ainda que, no começo da minha prática, duas crianças tivessem ainda dois anos e onze meses (cf. Anexo G). Segundo Niza (2013), um grupo heterogéneo, relativamente à idade, proporciona às crianças um “exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe (...) enriquecimento cognitivo e sociocultural” (p. 149).

Relativamente à posição institucional de partida (Ferreira, 2004), dezassete crianças já frequentavam a organização socioeducativa no ano passado, algumas já pertenciam a este grupo e outras transitaram da Creche. Neste sentido, é possível observar que, a maioria das crianças, tem um grande sentimento de confiança e à-vontade com as restantes crianças, com a equipa educativa da sala e do restante contexto. Apenas três crianças, o R.G., a L.F. e a C.V., entraram este ano para a organização socioeducativa e, por esse motivo, no início da PPS II ainda estavam em processo de adaptação (cf. Anexo G).

Quando caracterizamos um grupo de crianças é importante ter em consideração que as “características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a [sua] dimensão” são fatores que influenciam o seu modo próprio de funcionamento (Silva et al., 2016, p. 24). Assim, e tendo em conta a interação e as vivências que tive com este grupo de crianças, posso considerar que o grupo da sala dos Guaxinins é curioso, autónomo, interessado, com muita energia e, por vezes, com alguma dificuldade em se concentrar nos momentos das atividades e em momentos de conversa.

Para além destas características, durante estes meses houve uma que se destacou no meu ponto de vista, o respeito pelo próximo. Este grupo desde o primeiro dia que é incentivado a desenvolver uma postura de compreensão e respeito por todos os elementos da sala e, desta forma, a interajuda entre os pares é algo visível diariamente. Um exemplo muito evidente desta ajuda é o comportamento das crianças para com o T.M., uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), onde existe um grande sentimento de compreensão, de amizade e respeito. Todavia, como em qualquer contexto escolar, existem alguns conflitos no dia-a-dia deste grupo, mas as crianças tentam resolver sem recorrerem à agressividade. Por vezes, recorrem aos adultos da sala, mas estes tentam, sempre que possível, que sejam as crianças a resolver sendo apenas mediadoras desses conflitos.

Ao nível da linguagem oral também é perceptível que algumas crianças demonstram dificuldade na comunicação, nomeadamente o J.C. e o E.B., tendo em conta que, por vezes, era difícil compreender o que queriam expressar. Ainda assim, durante estes meses foi visível a evolução que tiveram desde que começaram a ser acompanhados por uma terapeuta da fala.

Ao nível social e emocional, as crianças da sala dos Guaxinins encontram-se em parâmetros distintos, sendo que há crianças muito participativas e com facilidade em

estabelecer relações interpessoais e, depois, há crianças que não se sentem confiantes para participar. Um fator que pode tentar justificar esta questão pode ser a diversidade de idades, tendo em conta que as crianças mais novas não têm por hábito participar nos momentos de grande grupo.

Para terminar, ao nível do desenvolvimento psicomotor, as crianças, consoante a sua faixa etária (3, 4, 5 e 6 anos), estão em sintonia umas com as outras e, por este motivo, acabamos por encontrar alguma consistência nos seus domínios. Por exemplo, tanto quanto pude observar, as crianças com três anos já conseguem dominar movimentos como: correr, saltitar, saltar a pés-juntos, rastejar, baloiçar, lançar, transportar e agarrar a bola; com quatro anos, para além destes domínios, também já conseguem: saltar num só pé, rolar e pontapear a bola; com cinco anos também já conseguem: trepar, receber e driblar a bola. Importa ainda referir que estas habilidades estão a ser referidas de um modo geral, visto que há crianças de determinada faixa etária que ainda não adquiriram determinado domínio ou já adquiriram outros que as restantes crianças dessa faixa etária ainda não adquiriram (cf. Anexo G).

## **2.6. As famílias das crianças da sala dos Guaxinins**

As relações de cooperação que são estabelecidas entre as famílias e a escola são referenciadas por alguns autores através do conceito de *partnership*. Para Henderson e Mapp (2002), citados por Galvão e Pires (2017), “*partnership* representa um processo no qual os agentes envolvidos têm como principal objetivo proporcionar um apoio mútuo (...) culminando num objetivo comum, conduzindo ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e, conseqüentemente à progressão” das crianças (p.148). Desta forma, o envolvimento e participação das famílias é destacado como um elemento imprescindível para o estabelecimento de uma relação de cooperação entre as famílias e a escola. Neste seguimento, Fuertes (2010) refere que a existência de uma boa relação entre os pais e os educadores proporciona uma favorável integração da criança na escola e, conseqüentemente, aumenta a sua autoestima e satisfação por pertencer àquele ambiente. Lilian Katz, mencionada por Fuertes et al. (2018), “described the significance and complementarity of parents’ and educators’ roles in child development and learning” (p. 2).

Na sala dos Guaxinins, a relação que a equipa educativa estabeleceu com as famílias foi uma relação de respeito, de cumplicidade, de interajuda e de empatia. As famílias sempre se demonstraram recetivas a todas as propostas feitas pela equipa,

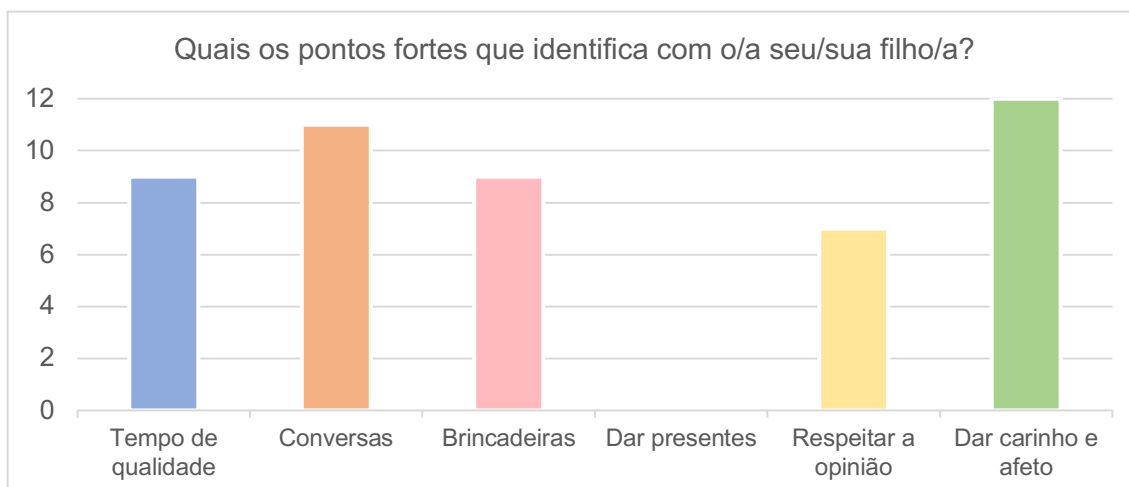
bem como a todos os desafios, nomeadamente o pensamento de atividades e momentos a realizarem com o grupo de crianças. Através destes desafios e experiências, a equipa educativa tenciona trazer o melhor de cada família à sala.

De modo a conseguir realizar uma caracterização mais aprofundada, e de acordo com as perspetivas de cada família, realizei um questionário com duas perguntas de resposta fechada e duas perguntas de resposta aberta (cf. Anexo H). Os questionários foram entregues num envelope fechado a cada família, uma vez que tive como objetivo transmitir confiança e segurança a cada uma destas. Para além deste aspeto, o conteúdo dos questionários embora fosse igual para todas as famílias estava adaptado a cada criança, tendo em conta o seu género de forma a criar uma certa proximidade. Os questionários foram entregues às vinte famílias, mas apenas doze devolveram o envelope com as suas respostas.

Numa primeira instância, através de uma pergunta de resposta fechada, as famílias referiram, no seu geral, que identificavam como pontos fortes na sua relação com os seus filhos: (i) o tempo de qualidade; (ii) as conversas; (iii) as brincadeiras; (iv) o respeito pela sua opinião; (v) o dar carinho e afeto. Já a opção inscrita no questionários que diz respeito a “dar presentes”, nenhuma família considerou que esse pudesse ser um ponto forte no seu seio familiar. Através da figura 2 é-nos possível verificar a frequência destas respostas.

**Figura 2.**

*Frequência absoluta das respostas dadas pelas famílias à questão "Quais os pontos fortes que identifica com o/a seu/sua filho/a?".*

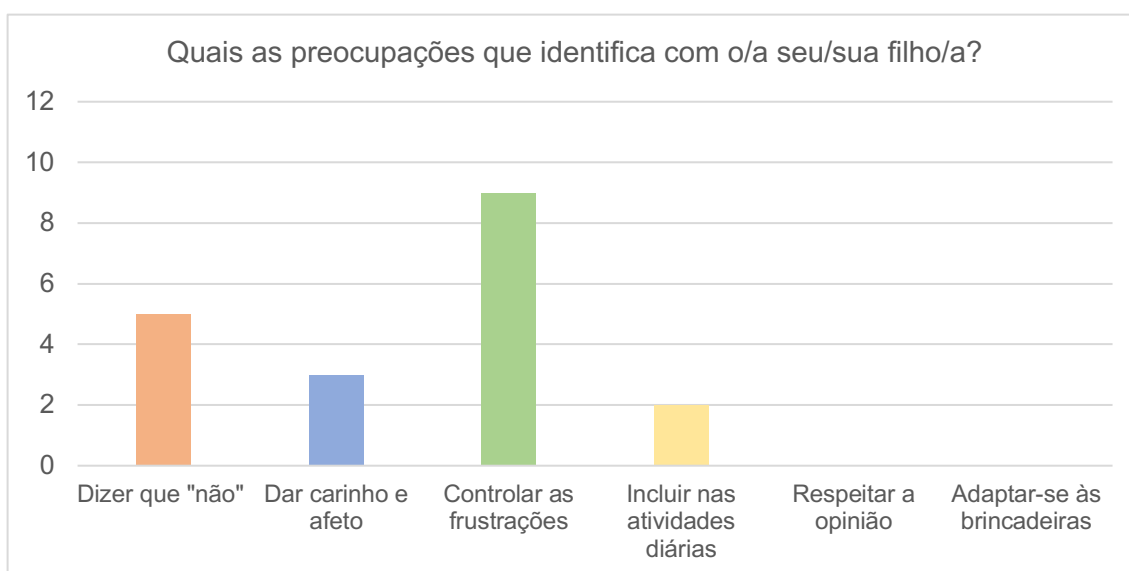


*Nota:* Dados recolhidos através de um questionário realizado às famílias da sala dos Guaxinins.

Em seguida, em relação às possíveis preocupações que as famílias possam sentir no seu seio familiar, de entre as opções dadas, os pais referiram, no seu geral, que são: (i) dizer que “não”; (ii) dar carinho e afeto; (iii) controlar as suas frustrações; (iv) incluir nas atividades diárias. Já as opções inscritas no questionário que dizem respeito a “respeitar a opinião” e “adaptar-se às brincadeiras”, nenhuma família considerou que estas se pudessem constar como dificuldades. Através da figura 3 é-nos possível constatar a frequência destas respostas.

**Figura 3.**

*Frequência absoluta das respostas dadas pelas famílias à questão “Quais as preocupações que identifica com o/a seu/sua filho/a?”.*



*Nota:* Dados recolhidos através de um questionário realizado às famílias da sala dos Guaxinins.

Nas duas perguntas de resposta fechada, embora fossem apresentadas sugestões de pontos fortes e de dificuldades, as famílias, em baixo de cada questão, tinham a possibilidade de escrever outro aspeto que achassem pertinente. Neste seguimento, uma família referiu que – “É uma dificuldade/desafio não passarmos mais tempo diário com o nosso filho pelo horário de trabalho”.

Relativamente às perguntas de resposta aberta, na primeira – “O que valoriza na educação do seu filho?” –, as respostas das famílias foram ao encontro umas das outras e, portanto, foi possível concluir que os pais valorizam: (i) transmitir valores de respeito, confiança, de esforço próprio e de dedicação; (ii) valores cristãos; (iii) a transmissão de

regras e rotinas; (iv) estimular o conhecimento através de atividades variadas e criativas (evitar tempo de ecrãs); (v) estabelecer uma relação de afeto e proximidade.

No que diz respeito à segunda questão – “ O que acha que resulta melhor na educação do seu filho?” –, as famílias, mais uma vez, responderam de forma unânime e, portanto, na sua perspetiva: (i) a união familiar e o respeito entre todos; (ii) a boa comunicação e compreensão; (iii) a flexibilidade e respeito pelo ritmo, interesses e gostos das crianças; (iv) explorar as motivações por detrás das suas frustrações; (v) dar carinho e afeto são considerados um conjunto de fatores que melhor contribuem para a educação dos seus filhos.

Terminada a análise aos questionários considero pertinente referir que foi possível concluir que as famílias deste grupo acreditam ser fundamental preparar os seus filhos para a vida quotidiana e, desta forma, promover o respeito e empatia pelo próximo.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Intenções educativas para a ação

Neste capítulo irei abordar e refletir sobre as intencionalidades pedagógicas de que nortearam esta minha prática profissional supervisionada.

A intencionalidade educativa de uma educadora de infância permite-lhe dar sentido à sua ação, ou seja, ter um propósito e perceber o porquê de o fazer e o que pretende alcançar com isso. Assim, é mediante uma avaliação reflexiva que consegue recolher informações, de modo a adaptar o seu plano ao grupo e à evolução do mesmo. Nesse sentido, Formosinho et al. (2021) designam os eixos da intencionalidade educativa como “âncoras para o pensar, fazer, documentar e avaliar o processo de aprendizagem e ensino das crianças” (p.36).

#### 3.1.1. com as crianças

Relativamente ao grupo de crianças, elaborei um conjunto de cinco intenções que considere importantes para a minha relação com as crianças durante a minha prática profissional. Segundo Portugal (2000), “o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com as crianças são fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo” (p. 89).

Neste sentido, a primeira intenção que defini para com o grupo foi **estabelecer uma relação de confiança, de afeto, de apoio mútuo e de respeito para com cada criança**. E é referida em primeiro lugar propositadamente, dado que, na minha perspetiva, antes de tudo o que possa vir a realizar em sala, o mais importante é criar uma relação positiva e afetiva entre mim e as crianças. Sendo um ser estranho à sala, é fundamental que, como primeira abordagem, eu me apresente às crianças e lhes dê espaço para se habituarem à minha presença. Assim, por meio de tentar alcançar uma relação afetiva com cada criança é importante fazer com que se sintam protegidas, acarinhadas e importantes. Para tal, pretenderei: (i) apoiá-las quando se encontrarem aflitas ou tristes; (ii) não tecer comentários depreciativos e/ou rejeitar as expressões afetivas das crianças; (iii) promover relações afetivas positivas entre as crianças; (iv) valorizar as características e conquistas individuais de cada criança; (v) pedir-lhes ajuda/apoio quando necessário e demonstrar a importância da interajuda (Fuentes, 2019). Segundo Correia (2020), através do “estabelecimento de relações de suporte, positivas, sensíveis e com níveis apropriados de autonomia, as crianças estarão mais

confortáveis, confiantes e motivadas para se envolverem em atividades no Jardim de Infância” (par. 5).

A segunda intenção definida foi **integrar-me de forma gradual e ativa nas rotinas diárias e atividades do grupo**. Aquando da minha chegada à sala deste grupo, a rotina diária das crianças ainda estava a ser construída e uniformizada, por se tratar do começo de um novo ano letivo. Desta forma, no momento da minha chegada à sala fiz questão de me apresentar às crianças como alguém que as iria acompanhar nos seus vários momentos do dia e com eles aprender sobre tudo o que quisessem descobrir. Segundo Freire (1970), citado por Oliveira e Carvalho (2007), “ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente” (p. 220), isto é, à medida que os saberes começam a ser compartilhados é construído um novo saber, e é através desse processo que é favorecida a autonomia da criança.

A terceira intenção que defini foi **incentivar e valorizar a participação ativa das crianças no seu processo educativo, como sujeito e agente do mesmo**. Segundo Formosinho et al. (2021), “num ambiente educativo favorável, o impulso social para pertencer, impulsiona a aprendizagem da participação, o que provoca mais pertencimento” (p. 38). Por conseguinte, acabamos por ir ao encontro de um dos princípios educativos estabelecidos por Portugal (2000) que é “envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito” (p. 91). Assim, no seguimento desta intencionalidade, Formosinho et al. (2021) referem ser importante que a comunidade educativa utilize a “imaginação para harmonizar no quotidiano as duas dinâmicas motivacionais a da criança e a do adulto”, pois refere que, “tal como a ciência deve ser adaptada ao seu objeto, também a pedagogia tem de ser adaptada aos seus sujeitos” (p. 40).

A quarta intenção estabelecida consiste em **acompanhar e respeitar a individualidade e ritmos de aprendizagem de cada criança**. Enquanto futura educadora de infância considero imprescindível sabermos valorizar e respeitar as vivências, as características, os interesses, as necessidades e os tempos de cada criança. Mesquita (2018) fez uma afirmação que vai ao encontro do que foi referido e se torna urgente prestarmos atenção – “nunca nos podemos esquecer que não existe o que pode ser considerado um modelo exato de como uma criança de determinada idade deve ser (...) Não existem crianças erradas e crianças certas, mas apenas crianças diferentes” (par. 4).

A quinta intenção definida foi **estimular e propiciar o desenvolvimento da resolução de problemas entre os pares, bem como a sua autonomia e interajuda**.

Para Mojilka (1999), autonomia “significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular [sic]” (p. 59). Ou seja, para este autor, *autonomia* é um termo que reflete a capacidade que um indivíduo tem quando pensa e age por si próprio, ainda que tenha sempre em consideração o contexto e o outro, pois é influenciada por fatores externos e/ou internos. Tendo em conta que, para se viver em sociedade, é necessário seguir um conjunto de regras e limites.

Neste seguimento, Silva et al. (2016) afirmam que a construção da autonomia “passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (p. 36). Assim, cabe ao educador ajudar a criança a saber conversar em grupo e a dar as suas opiniões, dando-lhe sempre esta possibilidade.

Visto que, ao deixar tomarem as suas próprias decisões está a promover a autoestima e a confiança das mesmas, resultando num aumento da sua autonomia - “As crianças muito pequenas podem resolver mais problemas do que a maioria das pessoas crê” (Portugal, 2000, p. 101). Posto isto, o educador deve sempre priorizar que as crianças resolvam por si próprias os seus problemas.

### **3.1.2. com as famílias**

A família e os educadores são essenciais na construção sociomoral da criança e devem reconhecer o mesmo. Zenhas (2010) considera que a família e a escola são duas entidades que apesar de olharem para as crianças de forma diferente, ambas querem o mesmo para elas que é o seu desenvolvimento e sucesso educativo.

Assim, por acreditar neste princípio, delineei como primeira intenção o **estabelecimento de uma relação de confiança, de respeito e, ainda que de forma mais complicada, de proximidade**. Na verdade, a minha presença na sala dos Guaxinins é uma novidade e, por esse motivo, é imprescindível que esteja predisposta a dar qualquer esclarecimento às famílias. Assim, pretendo dar-me a conhecer às famílias; explicar-lhes o motivo da minha presença e quais serão as minhas intencionalidades. Para tal, elaborei um consentimento informado onde estavam incorporadas todas estas questões e também o pedido de autorização para recolher imagens e vídeos das crianças (cf. Anexo I).

A minha segunda intenção consiste em **apresentar determinadas atividades pedagógicas e solicitar o envolvimento e participação das famílias das mesmas**. Neste sentido, para promover o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pedi a sua colaboração para a realização dos projetos. Para Fuertes (2018),

as formas mais eficazes de colaboração incluem dar “voz” aos pais, ou seja, dar-lhes oportunidade de escolha, decisão e realização. Famílias incluídas ativamente nas atividades, contribuem para a inovação educativa (trazem ideias, materiais e criações que nunca imaginou) e para melhoria das relações entre todos os agentes da comunidade educativa (secção “Parceria ou participação?”).

Segundo Fuertes (2020) existem cinco elementos essenciais quando pretendemos estabelecer uma parceria eficaz com as famílias, sendo eles: (i) a *comunicação*, que deve ser positiva, construtiva, respeitosa, frequente, horizontal e acessível; (ii) o *compromisso*, sendo que deve ser estabelecida uma relação de confiança, empenho e de lealdade entre todos os envolvidos; (iii) a *valorização*, tendo em conta que todos se devem sentir competentes e com o seu trabalho reconhecido; (iv) a *confiança*, dado que deve ser partilhado um sentimento de segurança e honestidade entre todos os envolvidos; (v) o *respeito*. Fuertes (2018) afirma que, estes elementos, ao estarem incluídos na relação escola-família, “as crianças sentem-se mais afiliadas à escola, o seu desempenho é melhor, a satisfação dos educadores/as é maior e o sentimento de segurança dos pais e das mães aumenta” (par. 3).

### **3.1.3. com a equipa educativa**

Segundo Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), no que tange ao compromisso existente com a equipa educativa é imprescindível que haja respeito e colaboração para com todos os intervenientes, sem qualquer discriminação. Roldão (2007) refere ainda que a colaboração entre os agentes educativos é um benefício, sendo que proporciona uma “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 26). Neste seguimento, para a minha ação com a equipa educativa delineei um conjunto de três intencionalidades.

A primeira intenção consiste em **estabelecer uma relação positiva, de respeito, de confiança e de cooperação**. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), é fundamental a existência de “um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130), tendo em conta que é através deste que é proporcionado um ambiente educativo adequado e seguro.

A segunda intenção foi delineada com o intuito de me incluir e cooperar na rotina diária do grupo de crianças, bem como para adquirir novas aprendizagens. Assim sendo, **adotar uma atitude colaborativa e presente no momento de planejar e implementar atividades para promover a existência de trabalho de equipa** foi a minha segunda intencionalidade. Para a sua concretização pretendi, primeiramente, observar a prática de cada elemento e conhecer as suas perspetivas e intencionalidades educativas para uma sala de Jardim de Infância. Posteriormente, pretendo agir em conformidade com o trabalho que tem sido desenvolvido com o grupo, nomeadamente a planificação e implementação de atividades que surgem a partir do interesse das crianças.

Para terminar, a última intenção delineada consiste em **promover a partilha de saber, de vivências, de experiências e de reflexões com a equipa educativa**. Na minha perspetiva, a comunicação entre todos os elementos de uma equipa é essencial para a concretização de vários objetivos e metas estipuladas. Neste sentido, “trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar e ultrapassar dilemas” (Santana, 2007, p. 33) com os restantes elementos da equipa é, para mim, considerada uma estratégia que contribui para a nossa evolução e crescimento profissional.

### **3.2. Processos de intervenção**

As intenções acima referidas orientaram a minha prática na sala dos Guaxinins e, portanto, considero importante agora explicitar a forma como tudo decorreu.

Silva et al. (2016) referem que a intervenção profissional de um educador é caracterizada pela sua intencionalidade educativa, o que lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Na mesma perspetiva, Carvalho e Portugal (2019) salientam que uma intervenção adequada se pressupõe no envolvimento de “diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação” (p. 24). Posto isto, numa primeira instância, a minha linha de ação começou pela observação e registo e, de seguida, progrediu para a planificação, implementação e avaliação. Ainda na fase de observação

e registo, optei por inteirar-me das características de cada criança e do grupo no seu geral; da forma como a equipa educativa desenvolvia as atividades, lidava com determinadas situações no dia-a-dia e o que priorizava na sua prática; a organização dos vários espaços da sala e o que poderia ser estimulado a partir de cada área. Todavia, ainda ao início, depois de me ter ambientado ao grupo e inteirado das suas rotinas, a equipa educativa incluiu-me logo em todas estas fases. O que, a meu ver, foi fundamental para me sentir integrada na equipa.

Assim, ao ocorrer “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades e a disponibilização de recurso” (Carvalho & Portugal, 2019. p. 27) é possível utilizar as informações obtidas de forma mais adequada e, portanto, planear as seguintes etapas de aprendizagem.

Desta forma, no decorrer da PPS II planifiquei e realizei atividades com o intuito de ir sempre ao encontro dos interesses das crianças. A meu ver, as atividades que surjam a partir de intervenções das crianças, e que sejam do seu gosto, são o ponto de partida para uma aprendizagem produtiva, porque, inevitavelmente, as crianças estarão mais implicadas nesse momento. Neste seguimento, surge a avaliação com um papel fundamental no campo da educação, tendo em conta que é considerada indissociável da vida humana, independentemente do domínio. Segundo Cardona et al. (2021), “a avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou educanda a aprender e a desenvolver-se” (p. 15). Silva et al. (2016) complementam e afirmam que a avaliação é “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (p. 15). Posto isto, cabe ao educador registar o que observa nas crianças, nomeadamente: (i) o que fazem, (ii) o que dizem, (iii) a sua forma de interagir com quem está ao seu redor, (iv) quais os seus interesses, entre outros. Através desta observação e registo, o educador, durante a avaliação, consegue realizar uma descrição temporal e contextualizada com base naquilo que foi observado. Este tipo de avaliação permitirá ao educador compreender a evolução das aprendizagens feitas pela criança, bem como refletir sobre a sua ação.

Na sala dos Guaxinins, um dos instrumentos de avaliação utilizado é o portefólio individual, que está organizado em dois dossiers identificados com o nome da criança e o respetivo ano letivo. Num dos dossiers estão arquivados todos os trabalhos realizados pelas crianças e no outro dossier estão arquivados apenas os trabalhos selecionados pelas crianças, ou seja, os que são mais significativos para si. Neste segundo dossier,

acompanhados destes trabalhos, estão o registo escrito que a educadora faz das conversas que tem com as crianças sobre os respetivos trabalhos.

No âmbito da PPS II foi-nos pedida a elaboração de um portefólio da criança e, para tal, foi necessário escolhermos uma criança do grupo. Neste sentido, optei por escolher a M.C. (4 anos), por se tratar de uma criança com idade intermédia do grupo, e por ter estabelecido desde o início uma relação de proximidade com ela.

Segundo Silva e Craveiro (2014), a avaliação por entre meio de um portefólio consiste numa “modalidade de avaliação alternativa” (p. 38). De acordo com as autoras, um portefólio é “um conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação (fotografias, gravações de vídeo ou áudio, registos de observação, entrevistas, etc)” (p. 38). Através deste arquivo é possível acompanhar o percurso e consecutivas aprendizagens feitas pelas crianças. A organização do conteúdo de um portefólio varia consoante os objetivos da equipa educativa, sendo que pode estar organizado por ordem cronológica ou por categorias.

Na construção do portefólio da M.C. tive como principal objetivo realizar um trabalho em conjunto com a criança e, portanto, que o seu conteúdo e organização seria de acordo com as suas expectativas. Quando desafiei a M.C. para construir este instrumento disse-lhe que iríamos fazer uma junção de vários momentos e trabalhos dela, para que, mais tarde, pudesse recordar esta fase. Após várias sugestões, e por ser uma criança tão criativa, começámos este livro com uma história criada pela M.C. a apresentar-se. Ao longo do portefólio, através desta história, foi possível ficar a conhecer a M.C. e os seus gostos, bem como a sua habilidade artística. De um modo geral, no decorrer dos vários trabalhos presentes no portefólio estão inseridas as várias áreas de conteúdo e, desta forma, não considerámos que houvesse necessidade de definir especificamente as mesmas através de separadores. Neste seguimento, no final do portefólio encontramos uma pequena reflexão sobre o que fui absorvendo ao longo destes meses de convivência com a M.C. Todavia, tendo em conta que a família ia ter acesso a este documento e eu não queria ferir suscetibilidades nem ser mal interpretada, optei por dar como título a este texto de – “Pelos olhos da minha estagiária”. Desta forma, embora fizesse uma avaliação global à M.C. tencionava dar a este momento alguma leveza.

Posto isto, tendo em conta que o portefólio se trata de um instrumento de avaliação, este deve ser analisado várias vezes ao longo de todo o ano letivo. E, a partir destes momentos de análise, o educador deve fazer uma análise reflexiva e estabelecer

novas estratégias que potenciem o fortalecimento ou o incentivo a novas aprendizagens nas crianças.

Nesta continuidade, durante a PPS II, um elemento que considero ter sido essencial para a minha ação enquanto educadora estagiária foram as reflexões semanais, uma vez que me permitiram refletir, de uma forma mais fundamentada e aprofundada, sobre determinadas questões e inquietações. Outro aspeto que contribuiu para a reflexão da minha prática foram as conversas com a educadora cooperante, dado que partilhava as minhas dúvidas e aprendia novas estratégias para lidar com o grupo. De acordo com Silva et al. (2016),

a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas (p. 19).

Assim sendo, a reflexão da sua prática permite ao educador saber também justificar e argumentar sobre as suas práticas pedagógicas, bem como o que valoriza.

## 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo resulta na reflexão da problemática que dá nome à investigação realizada durante a Prática Profissional Supervisionada II. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, sendo estes: (i) identificação e fundamentação da problemática; (ii) revisão da literatura sobre a problemática identificada; (iii) roteiro metodológico e ético, pelo qual dirijo a minha prática e investigação; (iv) apresentação e discussão dos resultados.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Duarte (2002) é favorável a que, quando elaboramos um relatório de pesquisa ou uma tese de doutoramento, “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora no final” (p. 140). Assim, a autora destaca a importância de que todas as etapas presentes num processo de investigação estejam escritas de forma clara e explícita, pois constituem-se como partes importantes do estudo. Neste sentido, importa esclarecer como surgiu o interesse pela problemática.

Logo nas primeiras semanas de observação e interação com as crianças da Sala dos Guaxinins existiram várias situações que se destacaram, nomeadamente o sentimento de interajuda existente no seio do grupo. Efetivamente, com o decorrer do tempo consegui constatar que embora houvesse situações de interajuda por intermédio de um adulto, também ocorriam situações de interajuda por iniciativa própria das crianças. Através destas constatações começou a ser notório que o comportamento das crianças mais novas para com as restantes crianças estava a mudar, sendo que estes começaram a ter mais interações de interajuda. Neste sentido, por estar perante um grupo heterogéneo em termos de idade, ou seja, composto por crianças com idades entre os três e os seis anos, comecei a questionar-me sobre o impacto que as vivências promovidas através das situações de interajuda poderão ter para o desenvolvimento e promoção da autonomia.

Nesta linha de pensamento defini como problemática para a presente investigação – **“Eu sou CAPAZ! Nós somos CAPAZES! O contributo da interajuda para o desenvolvimento da autonomia das crianças em Jardim de Infância”**. Assim, após refletir sobre a temática, surgiram algumas questões: (i) De que modo a interajuda entre crianças pode contribuir para a relação positiva entre os pares?; (ii) Porque será que as crianças gostam de ajudar as outras crianças?; (iii) De que forma a equipa educativa influencia a relação de interajuda entre as crianças?; (iv) De que forma as

crianças desenvolvem a sua autonomia através das relações de interajuda?; (v) Será que os grupos heterogéneos propiciam as relações de interajuda entre as crianças de idades diferentes?. No seguimento das questões levantadas foram formulados os objetivos do presente estudo, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados:

**Tabela 2.**

*Objetivos da investigação e métodos de recolha de dados utilizados.*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Método de recolha de dados</b>
a) conhecer a visão das crianças e da equipa educativa em relação à interajuda entre pares	- inquérito por questionário apoiado em fotografias realizado às crianças - inquérito por questionário com resposta aberta realizado à equipa educativa
b) analisar de que modo a interajuda pode promover relações positivas entre as crianças	- inquérito por questionário com resposta aberta realizado à equipa educativa - inquérito por questionário apoiado em fotografias realizado às crianças - observação direta através do registo de notas de campo
c) compreender qual a influência dos grupos heterogéneos em idade nas relações de interajuda entre crianças de idades diferentes	- observação direta através do registo de notas de campo
d) analisar se a interajuda pode promover o desenvolvimento da autonomia das crianças	- inquérito por questionário com resposta aberta à equipa educativa - observação direta através do registo de notas de campo
e) conhecer as estratégias que a equipa educativa utiliza para promover as relações de interajuda entre as crianças	- observação direta através do registo de notas de campo - inquérito por questionário com resposta aberta realizado à equipa educativa

## **4.2. Revisão da literatura**

Na presente revisão de literatura irei analisar e interpretar informação relacionada com a problemática a investigar. A informação que se segue encontra-se organizada de acordo com os objetivos definidos. Assim sendo, irei iniciar a revisão de literatura com fundamentação sobre a criança, tendo em conta que é o ator principal desta investigação. Posteriormente, irei abordar em que consistem as relações de interajuda em grupos heterogéneos; o desenvolvimento da autonomia por meio da interajuda e, por fim, qual o papel do educador na promoção de autonomia mediante interações de interajuda entre as crianças.

### **4.2.1. A criança enquanto ator social**

De acordo com Tomás (2014), a Sociologia da Infância tem-se “assumido na luta por uma mudança de paradigma, que considera as crianças atores sociais e a infância como categoria social de tipo geracional” e, portanto, tem sido realizado um esforço para contrariar a “ideia de [se] considerar o grupo das crianças como um grupo homogéneo, como a projeção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir” (pp. 134-135). Assim, a ideia de que à entrada do JI as crianças são “seres ociosos, sociais ou desprovidos de história” é rejeitada e a premissa de que “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” é aceite e reconhecida (Ferreira, 2004, pp. 65-66). Baraldi e Cockburn (2018), citados por Pechtelidis (2021), mencionam que foi concebida “uma nova perceção da “criança” como cidadão” (p. 53).

Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2016) reconhecem a criança como um ser único que através das interações sociais que tem com os outros e com o meio envolvente constrói referências que a auxiliam na tomada de decisões e de comportamentos. À vista disso, Sarmiento (2004) afirma que é no decorrer destas interações que a criança “aprende valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social” (p. 14). Posto isto, as experiências vividas pelas crianças “são cruciais para o desenvolvimento de processos de pensamento lógico da criança porque estes evoluem por via do esforço de interpretação da informação resultante dessa experiência” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23).

### **4.2.2. As relações de interajuda em grupos heterogéneos**

A organização socioeducativa em questão rege-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), este modelo defende a constituição de grupos heterogêneos em termos de idade. De acordo com Katz et al. (1990), um grupo de crianças é considerado heterogêneo em idade quando as crianças têm, pelo menos, um ano de diferença. Segundo Niza (1992), citado em Folque (2012), esta condição visa a

enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado (p. 53).

Este conceito de grupos heterogêneos não é recente. Todavia, por vezes, é colocado em causa, sendo que ainda existe o pensamento de que um grupo de crianças com a mesma idade tem o mesmo nível de desenvolvimento e, por esse motivo, estão igualmente predispostas para as mesmas aprendizagens. No entanto, na perspetiva de Rasmussen (2005), “many positive social interactions result when younger and older children spend time together, such as cooperation, nurturing, inclusion, and sharing” (p. 2).

Neste seguimento, as interações entre pares com diferentes idades são consideradas potenciadoras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que permitem uma interação dinâmica. Segundo Folque et al. (2015),

As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir (p. 22).

Assim, através destes contributos promovidos pela organização do grupo será fomentado um espírito de colaboração na sala, o que permitirá substituir o espírito competitivo que, por vezes, é sentido em grupos homogêneos. Segundo Katz et al. (1990), quando as crianças mais velhas são encorajadas a ajudar e a apoiar as crianças mais novas, o desenvolvimento da sua autorregulação está a ser ampliado. Ainda assim, estes momentos de cuidado e afeto promoverão às crianças mais novas competências

para que, mais tarde, se tornem capazes de o replicar com outras crianças. À vista disso, Silva et al. (2016) referem que “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, [nomeadamente aqueles] que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p. 33).

Posto isto, importa realçar os benefícios que os grupos heterogêneos apresentam tanto para as crianças, como para a equipa educativa que as acompanham.

Katz et al. (1990) e Katz (1995) referem que os grupos heterogêneos em idade proporcionam às crianças **desafios cognitivos**, tendo em conta que nas suas interações estão perante diferentes níveis de compreensão, independentemente da diferença de idades. Neste seguimento, Katz (1995) exemplifica dizendo que – se duas crianças estão a trabalhar em conjunto numa tarefa em que uma criança sabe o que é necessário fazer e a outra não, é provável que esta última aprenda com a primeira através da observação e do diálogo. Desta forma, para além do desenvolvimento cognitivo também é verificado **desenvolvimento ao nível social**, sendo que, mediante estas interações estabelecem uma maior partilha de conhecimentos, sensibilidade, sentido de responsabilidade e respeito das crianças mais velhas para com as mais novas e, conseqüentemente, um melhoramento da sua tolerância para com os outros. Por sua vez, o desenvolvimento social contribui também para o **desenvolvimento da linguagem oral** das crianças, uma vez que vários estudos têm vindo a comprovar que as crianças mais novas quando interagem com pares de diferentes idades adaptam a sua forma de falar consoante as crianças com que interagem – “They change the length of the sentence, the tone, and the words they use.” (Katz, 1995, p. 4). Nesta linha de pensamento, importa realçar que ao haver uma interação com crianças mais velhas, aumenta a probabilidade de as crianças mais novas adquirirem novo vocabulário. De acordo com Silva et al. (2016), “é no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação” (p. 62).

Deste modo, as vivências e interações existentes num grupo heterogêneo promove um **clima de interajuda e companheirismo**. Neste sentido, as crianças mais velhas são encaradas como modelos do que devem fazer e a quem devem recorrer para pedir ajuda, já as crianças mais novas são consideradas pessoas que precisam de ajuda e de explicações mais detalhadas. Assim, Rasmussen (2005) refere que

Younger children view older children as “teachers”. They look to older children for what they can contribute. Older children view younger children as in need of knowledge and spontaneously respond to teach a skill or to facilitate a younger child’s behavior (p. 2)

#### **4.2.3. O desenvolvimento da autonomia por meio da interajuda**

A palavra *autonomia* deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprios) e *nomos* (lei ou regra). Este termo, ao longo dos anos e à medida que tem vindo a ser estudado, tem apresentado vários significados.

Para Mojilka (1999), *autonomia* “significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular [sic]” (p. 59). Por outras palavras é a capacidade que uma pessoa tem em pensar e agir por si própria, tendo sempre em consideração o contexto e o outro. Na mesma perspetiva, Freire (2014) acrescenta que a autonomia se trata de uma *construção cultural*, influenciada por fatores externos e/ou internos, dependente da relação com o outro, com liberdade de escolha e tomada de decisões.

Mais especificamente na área da Educação de Infância, de acordo com Portugal e Leavers (2018), a autonomia da criança “engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (p.14). À vista disso, embora a liberdade seja crucial para adquirir autonomia, autonomia e liberdade não podem ser consideradas sinónimos, na medida em que liberdade “significa irrestrição, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que quer” (Mojilka, 1999, p. 59), e autonomia é mais do que ter comportamentos livres. Importa ter em consideração que “a autonomia também prevê pensamentos, sentimentos e tomadas de decisões que envolvem o próprio indivíduo ou outros membros da família, seus pares ou pessoas fora do ambiente familiar”, tal como foi referido anteriormente (Reichert & Wagner, 2007, p. 293).

De forma a sintetizar as conceções acima referidas, Silva (2009) descreve autonomia, de forma simples e clara, como:

o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o

utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de ação e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança. É igualmente um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores (pp. 2-3).

Através desta conceção podemos salientar dois aspetos: (i) a ação da criança, isto é, por meio das suas capacidades, a mesma pode e consegue fazer o que pretende para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, o que a torna “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9); (ii) o papel do educador, ou seja, através deste ocorre a mediação da aprendizagem, por exemplo, do que é, ou não, permitido e aceitável fazer-se (“restringida pelo que rodeia a criança”, “constrangimentos exteriores”). O desenvolvimento da autonomia pode ser, também, impulsionado pelas interações que a criança tem com as restantes crianças. Como já foi citado anteriormente, Katz (1995) exemplificou que através da observação, diálogo e repetição, as crianças conseguem aprender umas com as outras.

Segundo Hauser-Cram et al. (2014), à medida que a criança vai adquirindo noções sobre si própria vai desenvolvendo noções sobre quem é e de que forma difere dos outros que a rodeiam. Após esta aquisição, a criança começa a adquirir um maior sentido de autonomia e independência, não somente nas suas ações com os outros, mas também nas suas próprias ações.

#### **4.2.4. Papel do educador na promoção de autonomia mediante interações de interajuda entre as crianças**

Nos primeiros anos de vida, a criança é um ser completamente dependente do adulto e, com o passar do tempo, ao adquirir e desenvolver novas competências e capacidades é que começa a realizar algumas tarefas autonomamente. Neste seguimento e, de acordo com Serrano (2018), “o desenvolvimento da autonomia da criança molda-se à medida que se envolve e se move no ciclo de vida da família, o qual está moldado pelo envolvimento cultural e social” (p. 18).

Em concordância, Portugal (2008) defende que “as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e

responsabilidade” (p.34). Posto isto, a relação que o educador estabelece com a criança é um ponto de partida para o desenvolvimento da autoestima, consciência de si e sentimento de pertença, sendo também um fator que contribui para o desenvolvimento da autonomia da mesma.

Na mesma perspetiva, Silva (2009) defende que os educadores devem proporcionar espaço à criança de modo que esta adquira e saiba desenvolver competências e habilidades que a ajudem nas ações diárias, nomeadamente “as aptidões perçetivas, a destreza motora e as capacidades cognitivas, [que também] são igualmente importantes para uma maior autonomia nestes comportamentos” (p. 9). Tal como Portugal (2000) defende é imprescindível “envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito” (p. 91), se houver envolvimento há sempre desenvolvimento, e Silva (2009) reafirma-o quando refere que:

o comer, o vestir, os cuidados de higiene, como lavar o corpo, são tarefas que podem ser iniciadas e realizadas pela criança, para as quais ela utiliza as capacidades aprendidas, [contudo] a sua realização depende dos outros: são os outros que a ensinam e são os outros que decidem o que ela pode ou não fazer sozinha (p. 3).

Desta forma, através da tentativa-erro, as crianças aprenderão a realizar as suas tarefas diárias sozinhas e isso permitir-lhes-á cuidar de si, ajudando-as a serem mais autónomas. Para tal, a aprendizagem que as crianças desenvolvem através das interações com as outras crianças do grupo são fundamentais para alcançar a sua autonomia. Segundo Serrano (2018), “o desenvolvimento da autonomia pessoal ... acontece enquanto [este] está envolvido nas suas ocupações diárias” (p. 106). Ainda assim, embora o educador seja responsável pelo desenvolvimento das crianças, não lhe cabe a decisão de conceder a aquisição da autonomia quando quer, pois, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2014, p. 58). Com a mesma perspetiva, Portugal (2000) refere que é importante “procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais” (p. 102). Efetivamente, à medida que a criança vai começando a ter noção das competências e capacidades que já adquiriu e do que consegue fazer através dessas, a exigência de fazer as tarefas diárias autonomamente

vai começar a notar-se. E, através dos primeiros sinais da vontade da criança em ser autónoma, inicia-se o processo de construção da autonomia, que será desenvolvido em torno de dois pilares já referidos anteriormente: o da vontade da criança e o das limitações que lhe são impostas.

Neste seguimento, ressalva-se a importância do papel que a equipa educativa assume junto do grupo de crianças, sendo que será através da negociação entre ambas as partes que a autonomia se vai estabelecendo. Por esse motivo, a ação exercida pelos adultos irá influenciar a forma como este processo se desenvolve. Montandon (2005), citado por Silva (2009), destaca o uso de autoridade, dado que, ao contrário do que se tem dito nos últimos tempos, “não é o enfraquecimento da autoridade entre adultos e crianças que representa um perigo, mas sim o afirmar que é necessária mais autoridade, quando os estudos continuam a comprovar que a educação autoritária não é positiva” (p. 5).

Posto isto, quando nos referimos ao papel que a equipa educativa tem na promoção do desenvolvimento da autonomia e das interações entre as crianças, rapidamente o associamos a dois aspetos fundamentais: a capacidade de organizar e gerir as rotinas e a capacidade de promover o envolvimento das crianças. No que diz respeito à capacidade de organizar e gerir as rotinas, é a equipa educativa que tem a função de organizar o tempo e a sequência de acontecimentos que ocorrem numa rotina. Importando realçar a necessidade de a mesma estar adequada à faixa etária e às características do grupo, para que, assim, a rotina se possa tornar um elemento organizador do dia-a-dia e uma ferramenta que promova o desenvolvimento da autonomia das crianças. Relativamente à capacidade de promover o envolvimento das crianças, efetivamente, a equipa educativa tem o compromisso e a responsabilidade de motivar, estimular e encorajar a criança para que esta tenha interesse e vontade de participar nas tarefas e atividades propostas. Segundo Silva et al. (2016),

o/a educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar (p. 11).

Não obstante, o educador, tendo em consideração o seu conhecimento acerca do grupo, deve atuar de modo a “promover a entreajuda, o sentido de responsabilidade,

partilha de ideias e de saberes” (Maia, 2014, p. 19). Só assim é que os adultos estarão a contribuir para o crescimento e desenvolvimento de crianças confiantes, interessadas e curiosas.

Ainda assim há outras dimensões que também contribuem para o desenvolvimento da autonomia, nomeadamente a organização do ambiente educativo. Como já foi referido anteriormente, de acordo com Forneiro (1998), o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem. Neste devem ser asseguradas as necessidades: físicas, psicológicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de significado e valores.

Segundo Silva et al. (2016), a organização do ambiente educativo envolve a organização do espaço, do tempo e do grupo, sendo o suporte do desenvolvimento curricular, dado que o modo de interação no grupo, os materiais, a sua organização e a utilização do tempo, são imprescindíveis para a aprendizagem das crianças. Nesta perspetiva, o educador deve refletir relativamente às oportunidades educativas que o ambiente oferece às crianças. Todavia, para que tal aconteça, o educador deve planear a organização e avaliar a mesma, de modo a compreender a sua contribuição para a educação das crianças. Na ótica de Hohmann e Weikart (2011), a organização do espaço por áreas estimula a capacidade de iniciativa, autonomia e as interações sociais, pelo que as mesmas são organizadas de forma a ter em conta as atividades práticas das crianças, bem como as suas mudanças de interesse. Na mesma perspetiva, Forneiro (1998) defende que a sala deve estar organizada em diversas áreas de jogo e trabalho, dado que possibilita à criança escolher o que quer, visto que tem alguma diversidade.

Por meio desta diversidade e da escolha do que irão fazer, surge a brincadeira que, para muitos, pode ser algo simples, mas de acordo com Coelho e Vale (2017), brincar é uma ação mais “complexa e multifacetada”, na medida em que integra “perspetivas, expectativas e experiências diversas” (p. 3). Trata-se de uma mais-valia para o desenvolvimento integral das crianças e da sua autonomia, dado que no centro do currículo encontra-se a criança ativa que explora o mundo à sua volta através do brincar e das interações com os outros. Neste seguimento, o educador deve ter em consideração o seu ambiente educativo para a ação do brincar. Assim sendo, a sala não deve ter apenas mesas e cadeiras, deve também contar com um espaço amplo e flexível, não havendo limitações.

Posto isto, devemos iniciar um processo onde as crianças tenham a oportunidade de interagir, coordenar as suas ações, desenvolver a autonomia ao explorar e adquirir conhecimentos, através das brincadeiras. À destarte, conforme Neto (2020) afirma:

Brincar não é só um direito, é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é meramente uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Brincar/jogar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia. (p. 18).

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

De modo a dar início à investigação considero importante definir as opções metodológicas a que irei recorrer, tal como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar. Assim, quanto às opções metodológicas, a investigação utiliza uma abordagem de natureza qualitativa que, de acordo com Maia et al. (2017), embora recorra a diversas formas de recolha, tratamento e análise dos dados para alcançar a lógica, o rigor e a coerência, estas só são possíveis de atingir através da legitimação e da fiabilidade das suas abordagens. Segundo Carmo e Ferreira (2008), numa investigação qualitativa, “o investigador é o “instrumento” de recolha de dados; a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (p. 198).

No que diz respeito ao método adotado para esta investigação, o mesmo trata-se de um **estudo de caso** que é caracterizado por ser holístico, único, específico, diferente e complexo. Skate (1999) afirma que “é um estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, de forma a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes” (p. 11). Yin (2003) complementa dizendo que este estudo “investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” e tem como objetivo descrever, explorar, explicar, avaliar e/ou analisar esse determinado fenómeno (p. 32).

Relativamente às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, de acordo com Ketele e Roegiers (1999), esta recolha é definida como um processo para obter informações a partir de múltiplas fontes, com a finalidade de alcançar um novo nível de conhecimento. Afonso (2014) corrobora esta ideia e afirma que a variada utilização de

técnicas de recolha de dados é uma mais-valia para que, recorrendo a conhecimentos empíricos, se consiga interrelacionar ideias que facilitem a interpretação do fenómeno em questão. Posto isto, optei por recorrer às seguintes técnicas: (i) observação direta e participante; (ii) consulta de fontes documentais; (iii) entrevistas semiestruturadas; (iv) inquérito por questionário.

No que concerne à **observação direta**, esta dá-nos a oportunidade de, através das nossas vivências, termos um conhecimento real sobre determinadas situações. E, neste caso em específico, torna-se fundamental que eu presencie e tenha em atenção os vários momentos em que as crianças se propõem e se disponibilizam para fazer determinadas tarefas. Rodriguez et al. (1999) referem que a técnica de observação direta participante é caracterizada por ser um método interativo de recolha de informação que necessita de uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar.

A realização de **inquéritos por questionário** com questões abertas à equipa educativa e às crianças constitui outra das técnicas utilizadas com o objetivo de conhecer e compreender a sua perspetiva acerca da importância do contributo da interajuda para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Quanto à equipa educativa, este objetivo, inicialmente, seria atingido através de entrevistas semiestruturadas, todavia não houve disponibilidade horária para as realizar e, portanto, as respostas foram enviadas via e-mail. Ainda assim, para a concretização destes questionários é importante que “as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira (Quivy & Champenhoudt, 2017, p. 181). No que diz respeito ao inquérito por questionário realizado às crianças este foi apoiado em fotografias de situações específicas com crianças do grupo, de forma a auxiliar o seu raciocínio. O questionário foi aplicado de forma individual tendo recorrido à gravação de áudio (cf. Anexo G).

Quanto à análise de fontes documentais sobre a problemática da investigação, as mesmas irão ser utilizadas para “contextualizar, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2015, p. 62).

Concluída a recolha de todos os dados é necessário proceder ao cruzamento de informações, para que, desta forma, me seja permitido dar resposta à problemática e aos objetivos delineados. De acordo com Vasconcelos (2016), é “através da triangulação da informação, [que] a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (p. 85).

Para terminar, no decorrer da minha prática defini princípios éticos e deontológicos que considere imprescindíveis para orientarem a minha intervenção pedagógica. Estes princípios foram delineados com o intuito de realizar uma prática responsável e consciente tanto com o grupo de crianças, como com a equipa educativa da sala e da organização socioeducativa, e como com as famílias. Deste modo, com base no conjunto de princípios éticos e deontológicos para o trabalho de investigação com crianças determinados por Tomás (2011) e na Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada (APEI, 2011), elaborei um roteiro ético com os princípios pelos quais guiei a minha prática (cf. Anexo J).

#### **4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

O presente subcapítulo encontra-se organizado de modo a dar resposta aos objetivos delineados para a presente investigação. Para tal, após recolher e organizar os dados procedi à sua análise. Desta forma, elaborei três tabelas com a análise de conteúdo: das notas de campo (cf. Anexo L) e dos questionários com resposta aberta realizados tanto à equipa educativa (cf. Anexo M) bem como às crianças (cf. Anexo N).

Em seguida serão apresentados os resultados obtidos, bem como a sua análise. Todavia, importa clarificar que irei utilizar a expressão – mais velhas –, para me referir às crianças com cinco e seis anos de idade e – mais novas –, quando fizer referência às crianças com três e quatro anos de idade.

##### **4.4.1. A relação de interajuda entre os pares – A perspetiva da equipa educativa e das crianças**

Um dos objetivos desta investigação consiste em conhecer a perspetiva que as crianças e a equipa educativa da sala dos Guaxinins têm acerca das *relações de interajuda* que ocorrem no quotidiano das crianças. Assim, com o intuito de alcançar estes dados foram realizados questionários com resposta aberta tanto à equipa educativa como às crianças. Relativamente à equipa educativa foi realizado, de forma individual, um questionário composto por oito questões (cf. Anexo D), que, posteriormente, foram submetidas a uma análise de conteúdo (cf. Anexo M). Quanto às crianças, foi realizado, também de forma individual, um questionário composto por cinco conjuntos de duas situações distintas, cada um, apoiados em fotografias (cf. Anexo K), que, posteriormente, foram analisados de modo a ficar a conhecer as preferências das

crianças (cf. Anexos N e O). Das 20 crianças que fazem parte da sala dos Guaxinins foi-me possível entrevistar 16, sendo esta a minha amostra.

No que diz respeito à perspetiva que a equipa educativa tem acerca das relações de interajuda existentes no dia-a-dia das crianças, foi possível constatar (cf. Tabela 3) que ambas as profissionais as consideram imprescindíveis para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste seguimento, a educadora cooperante (S.A.) afirmou que as crianças, em relações de interajuda, vêm “o espelho nos seus pares. Ou seja, uma criança que não consegue executar tal ação e é incentivada ou ajudada por outra criança percebe que embora não consiga, não está sozinha, alguém se importa com ela e a ajuda.”. Na mesma linha de pensamento, a auxiliar cooperante (R.M.) considera que “tanto a criança que ajuda como a que recebe ajuda, sente que é capaz, que é importante”.

**Tabela 3.**

*Árvore categorial sobre a perspetiva da equipa educativa acerca dos contributos da interajuda entre pares.*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
<b>A Interajuda e o Desenvolvimento da Autonomia</b>	<b>Interajuda entre pares</b>	Contributos	<b>S.A.:</b> “A interajuda apresenta-se como suporte essencial ao desenvolvimento das crianças, vendo estas o espelho nos seus pares. (...) Esta ajuda a curto/médio prazo promove o desenvolvimento da criança que é ajudada e da sua autoestima.”
			<b>R.M.:</b> “Quando existe uma interajuda entre pares, tanto a criança que ajuda como a que recebe ajuda, sente que é capaz, que é importante.”

*Nota:* Dados recolhidos através do questionário realizado à equipa educativa.

Na perspetiva das crianças da sala dos Guaxinins, de um modo geral, as crianças consideraram ser muito importante ajudarem-se uns aos outros no seu dia-a-dia. Tal como é possível verificar na Tabela 4, as crianças atribuíram diferentes justificações à importância da interajuda, ainda que sejam todas consideradas aspetos positivos. Destaco assim duas afirmações de crianças com diferentes idades: “Porque os amigos que querem fazer uma coisa e não sabem, nós temos de ajudar” (M.P., 4 anos) e “Porque assim os outros também nos vão ajudar” (R.G., 6 anos).

**Tabela 4.**

*Árvore categorial sobre a visão das crianças sobre a importância da interajuda entre os pares.*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	Unidade de Enumeração
<b>Importância da interajuda entre os pares</b>	Aspetos Positivos	Sim	<b>L.S., P.R., F.F., S.T. (3 anos); E.B., C.V., J.C., M.P., M.Ca., M.Co., M.S. (4 anos); F.A., R.M., I.M., L.F. (5 anos); R.G. (6 anos):</b> “Sim.”	23	16
		Ajuda	<b>M.P. (4 anos):</b> “Porque os amigos que querem fazer uma coisa e não sabem, nós temos de ajudar.”		6
			<b>M.Ca. (4 anos):</b> “Porque assim quem não vai saber precisa de uma ajudinha, e quem não ajudar não é bom.”		
			<b>M.Co. (4 anos):</b> “Porque nós devemos ser amigos uns aos outros e devemos ajudar uns aos outros.”		
			<b>M.S. (4 anos):</b> “Porque é muito bem ajudar uns aos outros”		
			<b>I.M. (5 anos):</b> “Porque se nós não ajudarmos, as pessoas não conseguem fazer as coisas.”		
		<b>R.G. (6 anos):</b> “Porque assim os outros também nos vão ajudar.”			
Amizade	<b>L.F. (5 anos):</b> “Porque se nós não ajudamos o amigo, já não vai ser mais amigo.”	2			

*Nota:* Dados recolhidos através dos questionários individuais realizados às crianças.

#### **4.4.2. A interajuda e as relações positivas entre os pares**

Em seguida, procurei saber, junto da equipa educativa, quais eram as intencionalidades pedagógicas quando a interajuda entre os pares era promovida na sala dos Guaxinins. Sobre esta questão, é possível verificar, através da Tabela 5, que são tidos em conta dois aspetos: a sensibilidade e o respeito pelo próximo e a promoção

de autonomia e autoestima nas crianças. A educadora cooperante (S.A.) referiu que “a promoção da interajuda entre os pares tem como principal objetivo as crianças preocuparem-se umas com as outras, serem sensíveis às suas dificuldades e ajudar naturalmente”. Silva (2015) refere que “depois de compreender as regras sociais da sociedade onde está inserida, a criança tende a desenvolver interações que se traduzem na criação de brincadeiras, sendo através deste ato que as crianças mais interagem e desenvolvem laços afetivos” (p. 7). Rasmussen (2005) reforça que

A mixed-age experience allows a child to form friendships with both older and younger children, something that occurs naturally in families and in neighborhoods. Many positive social interactions result when younger and older children spend time together, such as cooperation, nurturing, inclusion, and sharing (p. 2).

Na mesma linha de pensamento, a auxiliar cooperante (R.M.) complementa ao referir que “o propósito é contribuir para um desenvolvimento saudável” (cf. Tabela 5).

**Tabela 5.**

*Árvore categorial sobre as intencionalidades pedagógicas utilizadas pela equipa educativa.*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
<b>A Interajuda e o Desenvolvimento da Autonomia</b>	<b>Interajuda entre pares</b>	Intencionalidade Pedagógica	<b>S.A.:</b> “A promoção da interajuda entre os pares tem como principal objetivo as crianças preocuparem-se com os outros, serem sensíveis às suas dificuldades e ajudar naturalmente, sem que seja preciso a intervenção do adulto para que tal aconteça. Por outro lado, é importante levar as crianças a perceber que todas são capazes, que umas levam mais tempo e outras menos, mas que é um processo natural e faz parte da aprendizagem. Assim como é importante levá-las a valorizar as conquistas, quer suas quer dos outros que ajudamos.”
			<b>R.M.:</b> “Tudo o que fazemos com as crianças é intencional, e no que toca à interajuda, o propósito é contribuir para um desenvolvimento saudável onde esperamos e acreditamos que será notado em fase adulta.”

*Nota:* Dados recolhidos através do questionário realizado à equipa educativa.

#### 4.4.3. Relações de interajuda entre crianças de idades diferentes

Com o intuito de compreender melhor qual a perspetiva das crianças sobre como pode ocorrer a interajuda na sala optei por lhes fazer três questões: (i) se as crianças mais velhas podem ajudar as crianças mais novas; (ii) se as crianças mais novas podem ajudar as outras crianças mais novas; (iii) se as crianças mais novas podem ajudar as crianças mais velhas.

Relativamente à primeira questão, *se as crianças mais velhas podem ajudar as crianças mais novas*, analisada categorialmente na Tabela 6, as crianças concordaram, na sua totalidade, que as crianças mais velhas podem ajudar as crianças mais novas. Quando questionadas sobre o porquê, uma das crianças referiu que “Porque se nós não ajudamos, eles também não vão aprender” (L.F., 5 anos). Neste sentido, pude constatar que à medida do tempo as crianças mais velhas foram desenvolvendo um sentido de responsabilidade para com as crianças mais novas, tendo em conta que procuravam apoiá-las sempre que se sentiam inseguras.

**Tabela 6.**

*Árvore categorial sobre a perspetiva das crianças acerca da interajuda entre crianças mais velhas e crianças mais novas.*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	Unidade de Enumeração
Cooperação entre crianças de diferentes idades (mais velhos para com os mais novos)	Aspetos Positivos	Sim	L.S., P.R., F.F., S.T. (3 anos); C.V., E.B., J.C., M.S., M.P., M.Ca., M.Co. (4 anos); R.M., I.M., L.F., F.A. (5 anos); R.G. (6 anos): “Sim.”	20	16
		Ajuda	M.Ca. (4 anos): “porque assim o pequeno a ajudar vai ser muito bom.”		1
		Fazer coisas	M.Co. (4 anos): “porque eles sem querer podem fazer uma coisa errada, uma coisa que não podem fazer.”		1
		Aprendizagem	L.F. (5 anos): “porque se nós não ajudamos eles também não vão aprender.”		2

			<b>F.A. (5 anos):</b> “Porque assim nós conseguimos ensinar a fazer as coisas sempre.”		
--	--	--	--	--	--

*Nota:* Dados recolhidos através dos questionários individuais realizados às crianças.

No que diz respeito à segunda questão, *se as crianças mais novas podem ajudar as outras crianças mais novas*, as opiniões das crianças divergiram, sendo que 13 crianças consideraram que havia essa possibilidade de interajuda, mas 3 crianças não concordaram com a questão. O grupo de crianças que considerou que as crianças mais novas podem ajudar as outras crianças mais novas justificaram esta decisão baseada em dois indicadores: a importância da tentativa de ajudar o outro e através dos momentos de brincadeira, uma vez que conseguem ajudar as outras crianças a “*saberem aprender*”. Já no que diz respeito ao grupo de crianças que considerou que as crianças da mesma idade não se podem ajudar, esta decisão foi baseada também em dois indicadores: o não saber ajudar e o fator idade (cf. Tabela 7).

Ao longo de todo o questionário foi perceptível que as crianças, no seu geral, encaravam as crianças mais novas como alguém que necessitava de ajuda e, por sua vez, consideravam que as crianças mais velhas eram capazes de oferecer essa ajuda.

**Tabela 7.**

*Árvore categorial sobre a perspetiva das crianças acerca da interajuda entre crianças da mesma idade.*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	Unidade de Enumeração
<b>Cooperação entre crianças da mesma idade (mais novas)</b>	Aspetos Positivos	Sim	<b>L.S., P.R., F.F., S.T. (3 anos); M.S., J.C., M.Ca., M.P., M.Co., (4 anos); R.M., L.F., F.A. (5 anos); R.G. (6 anos):</b> “Sim.”	17	13
		Ajuda	<b>L.F. (5 anos):</b> “porque se conseguirem podem ajudar, se não conseguirem, eles vão pedir ajuda à professora.”		3
			<b>F.A. (5 anos):</b> “Tipo o L.P. também é pequeno e sabe ajudar os outros pequeninos.”		

			<b>R.G. (6 anos):</b> “Eles podem fazer uma fila de vestir a bata e iam-se ajudando.”		
		Momentos de Brincadeira	<b>M.Co. (4 anos):</b> “Porque imagina que eu tenho 3 anos e eu estava ali e o S. (3 anos) estava a brincar comigo. Mas depois o S. foi para as ciências e mexeu no vulcão e eu disse: “Não podes mexer no vulcão, ok?”. Assim ele aprende.”		1
	Aspetos Negativos	Não	<b>E.B., C.V. (4 anos); I.M. (5 anos):</b> “Não.”	6	3
		Ajuda	<b>I.M. (5 anos):</b> “Porque imagina que o S. (3 anos) não conseguia apertar o botão e depois ia pedir ajuda ao P. (3 anos), ele também não sabe apertar e então não iam conseguir ajudar-se.”		1
		Fator Idade	<b>E.B., C.V. (4 anos):</b> “porque são pequenos.”		2

*Nota:* Dados recolhidos através dos questionários individuais realizados às crianças.

Quanto à terceira questão, se as *crianças mais novas podem ajudar as crianças mais velhas*, mais uma vez, as opiniões das crianças divergiram, sendo que umas crianças consideraram que havia essa possibilidade de interajuda, mas outras crianças já não o consideraram (cf. Tabela 8). As 5 crianças que consideraram que as crianças mais novas podem ajudar as crianças mais velhas justificaram esta decisão através de dois indicadores: a ajuda e a aprendizagem. Sendo que a ajuda pode advir de conhecimentos que as crianças mais novas já detêm relativamente a curiosidades das crianças mais velhas. No que diz respeito à aprendizagem, esta pode surgir mediante relações de interajuda que já surgiram entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas, e que podem possibilitar a aquisição de aprendizagens que, mais tarde, poderão servir para auxiliar as outras crianças.

Por oposição, mais de metade do grupo das crianças inquiridas mencionou que nas relações de interajuda entre as crianças mais novas e as crianças mais velhas, as crianças mais novas não conseguem ajudar de forma positiva. Para tal, este grupo de crianças baseou-se em três indicadores, nomeadamente: o fator idade, a fisionomia e a ajuda.

**Tabela 8.**

*Árvore categorial sobre a perspetiva das crianças acerca da interajuda entre crianças mais novas e crianças mais velhas.*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	Unidade de Enumeração
<b>Cooperação entre crianças de diferentes idades (mais novos para com os mais velhos)</b>	Aspetos Positivos	Sim	<b>S.T. (3 anos); M.S., M.Co. (4 anos); F.A. (5 anos); R.G. (6 anos):</b> “Sim.”	7	5
		Ajuda	<b>F.A. (5 anos):</b> “porque às vezes eles sabem algumas coisas que servem para ajudar os grandes.”		1
		Aprendizagem	<b>M.Co. (4 anos):</b> “Se os meninos grandes não souberem fazer essa coisa ou não souberem essa coisa sim, acho eu.”		2
			<b>R.G. (6 anos):</b> “Porque eles aprendem com os meninos grandes e assim eles ajudam com o que aprenderam.”		
	Aspetos Negativos	Não	<b>L.S., P.R., F.F. (3 anos); E.B., J.C., M.Ca., C.V., M.P. (4 anos); L.F., I.M., R.M. (5 anos):</b> “Não.”	17	11
		Fator Idade	<b>M.Ca. (4 anos):</b> “Porque são muito pequenos.”		2
			<b>I.M. (5 anos):</b> “porque um menino pequenino não sabe.”		
		Fisionomia	<b>C.V. (4 anos):</b> “porque os crescidos já são grandes e têm braços muito fortes.”		1
		Ajuda	<b>M.P. (4 anos):</b> “Porque os meninos grandes já sabem fazer as coisas.”		3
			<b>L.F. (5 anos):</b> “porque os pequeninos não vão conseguir ajudar os grandes.”		

			<b>R.M. (5 anos):</b> “Porque os grandes já sabem vestir a bata e o casaco.”		
--	--	--	--	--	--

*Nota:* Dados recolhidos através dos questionários individuais realizados às crianças.

No questionário realizado às crianças constavam cinco questões em que era solicitado às mesmas que escolhessem uma de duas situações distintas. Estas questões tinham como principal objetivo que as crianças indicassem qual a situação com que mais se identificavam e compreender se as crianças conseguiam identificar situações de interajuda. Neste sentido, foram elaborados gráficos com as respetivas respostas (cf. Anexo O).

As situações apresentadas tiveram por base alguns momentos da rotina diária, nomeadamente: vestir a bata ou o casaco; brincadeiras nas áreas e conselhos de grupo. Numa das situações, todas as crianças inquiridas identificaram a situação de interajuda. Nas restantes quatro situações, a maioria das crianças conseguiu identificar a situação de interajuda, contudo importa salientar que três crianças não a conseguiram identificar.

Durante a prática, pude observar momentos de interajuda espontânea entre crianças de idades diferentes. É ainda de salientar que estes comportamentos foram notórios em vários momentos da rotina das crianças.

#### **4.4.4. A interajuda como promotora do desenvolvimento da autonomia das crianças**

Durante a prática foi-me possível observar diversas situações de interajuda entre as crianças da sala dos Guaxinins em vários momentos da rotina. Os momentos observados foram categorizados em cinco indicadores, nomeadamente: tarefas semanais; organização do espaço; necessidades básicas; instrumentos de pilotagem; conselho de cooperação educativa.

Na seguinte nota de campo é possível observar uma criança mais velha (Ro.M.) a ajudar uma criança mais nova (S.T.) durante o preenchimento do mapa do tempo:

*O S.T., menino mais pequeno da sala, está esta semana encarregue de preencher o mapa do tempo e, de forma a auxiliá-lo, o M.P. quis ficar encarregue com o S.T. dessa tarefa. Contudo, uma vez que o M.P. não foi à escola, o Ro.M., que tinha a tarefa de ser ajudante da sala, decidiu ir ajudar o S.T.” (Excerto da Nota de Campo nº2, do dia 10 de janeiro de 2023)*

Um das tarefas semanais presentes no mapa das tarefas da sala dos Guaxinins é escreverem a data num quadro de giz. No momento a seguir enunciado, a criança mais velha (Ro.M.) reparou que a criança mais nova (J.C.) estava a ter dificuldade em alcançar o quadro e decidiu levar-lhe uma cadeira:

*“O J.C., que era a escrever a data, ainda não o tinha feito e, por esse motivo, levantou-se para o ir fazer. Contudo, como é baixinho não estava a conseguir chegar ao quadro de giz. O Ro.M. como viu que o amigo estava a ter dificuldade disse à educadora que o ia ajudar levando-lhe uma cadeira.” (Excerto da Nota de Campo nº 1, do dia 17 de janeiro de 2023)*

Num dos momentos em que foi solicitado que vestissem os casacos, o L.P., observou que o S.T. estava com dificuldade em vestir o seu casaco. De forma autónoma, o L.P. ajudou o S.T. a vestir o casaco. Importa ressaltar que ambas as crianças envolvidas nesta situação são das mais novas do grupo.

*“(…) e o L.P., automaticamente, decidiu ir pousar o seu casaco e disse ao S.T.: “Eu aiude-te”. Ou seja, ele não sabia vestir o seu próprio casaco, mas queria ajudar o amigo mais novo.” (Excerto da Nota de Campo nº 1, do dia 12 de janeiro de 2023)*

Durante o período da prática, umas das crianças do grupo partiu o braço, e quando esta regressou, as restantes crianças empenharam-se em auxiliar o E.B., tal como é possível verificar na nota de campo que se segue:

*“Com o seu regresso, foi visível que, principalmente, as crianças mais velhas estavam empenhadas em ajudá-lo em tudo o que precisasse. Por exemplo, quando o E.B. vai à casa-de-banho, há sempre uma criança que a vai ajudar a abrir a torneira e a chamar algum adulto para o ajudar a despir e a vestir.” (Excerto da Nota de Campo nº 1, do dia 24 de janeiro de 2023)*

Aquando do início do conselho da manhã, as crianças que pretendem partilhar algo com o grupo precisam de escrever o seu nome no mapa “Contar, Mostrar ou Escrever”. Contudo, este mapa tem um limite de cinco crianças por dia imposto pela educadora cooperante. Na seguinte nota de campo é possível averiguar que umas das crianças mais novas queria inscrever-se, mas não estava a conseguir reconhecer o cartão com o seu nome. Por esse motivo, a I.M., autonomamente, decidiu ir ter com o L.P. e ajudá-lo a tentar encontrar o cartão.

*“Contudo, como viu que o L. P., que é uma das crianças mais novas, estava com dificuldade em encontrar o seu cartão do nome para se inscrever, a I.M. decidiu levantar-se, e perder a vez de se inscrever, para ir ajudar o amigo.” (Excerto da Nota de Campo nº 1, do dia 25 de janeiro de 2023)*

Numa das reuniões do conselho da manhã, na habitual ida à agenda semanal, o presidente mais novo, L.S., estava com pouco à-vontade em falar em voz alta para o

restante grupo. Neste seguimento, o presidente mais velho, Ra.M., ao se aperceber dirigiu-se a ele e apoiou-o, ainda que de forma discreta.

*“Desta forma, o L.S. quando foi à agenda semanal como começou a ficar baralhado, o Ra.M., o outro presidente, foi ter com ele para o ajudar. Mas o engraçado é que a ajuda não foi responder por ele, o Ra.M. dizia ao ouvido do L.S., caso ele não soubesse.” (Excerto da Nota de Campo nº 2, do dia 17 de janeiro de 2023)*

Posto isto, os momentos de interajuda enunciados anteriormente revelaram que em diferentes situações, sejam elas com crianças da mesma idade ou com crianças de idades diferentes, é possível promover o desenvolvimento da autonomia das crianças.

#### **4.4.5. As estratégias implementadas na sala de JI para promover as relações de interajuda**

A análise de conteúdo do inquérito por questionário realizado à equipa educativa (cf. Anexo M), bem como a análise das notas de campo (cf. Anexo L) permitiram compreender as estratégias que promovem as relações de interajuda entre as crianças da sala dos Guaxinins.

À vista disso, a educadora cooperante (S.A.) mencionou que uma das estratégias utilizadas para promover a autonomia é a execução de tarefas em grande grupo. De forma complementar, a auxiliar cooperante (R.M.) salienta que a atribuição de uma tarefa, por parte do adulto, transmite confiança e, em simultâneo, incentivo para a criança realizar essa mesma tarefa (cf. Tabela 9).

**Tabela 9.**

*Árvore categorial sobre as estratégias utilizadas na sala dos Guaxinins para promover a autonomia das crianças através das relações de interajuda.*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Perspetivas sobre a Autonomia</b>	<b>Papel da Equipa Educativa</b>	Estratégias	<b>S.A.:</b> “Uma estratégia utilizada é a execução de tarefas em grande grupo, ou seja, pedir para que todas as crianças realizem uma determinada ação ao mesmo tempo pois através da visualização do que é proposto, a criança percebe melhor de que forma poderá conseguir realizar tal ação.”

			<p><b>R.M.:</b> “Incentivamos as crianças na realização de tarefas de sala, onde as mesmas sentem que são capazes de fazer algo sozinhas, pois o adulto confiou nelas para executar essas tarefas.”</p>
--	--	--	---

*Nota:* Dados recolhidos através do questionário realizado à equipa educativa.

A estratégia mencionada pela educadora cooperante (S.A.) era vivenciada diariamente na sala de referência. Tendo em conta que, por exemplo, para arrumar a sala ou para preparar os conselhos da manhã, a educadora pedia a colaboração de todo o grupo, tal como é possível constatar na seguinte nota de campo:

*“Aquando de iniciar o conselho da manhã, a educadora cooperante pediu a todo o grupo que arrumasse a sala e, posteriormente, preparasse os lugares. De imediato, a I. (5 anos), o S. (3 anos), o Ro.M (6 anos) e a L. (4 anos) decidiram, juntos, começar a preparar as mesas. Como os Guaxinins são um grupo grande, quando o conselho é feito na mesa, é preciso rodar uma das mesas e juntar com as outras duas e, normalmente, é a equipa educativa a fazer essa tarefa. Mas hoje, este pequeno grupo decidiu fazê-lo e eu dei a liberdade para tal.” (Excerto da Nota de Campo nº1, do dia 11 de janeiro de 2023).*

Neste seguimento, umas das estratégias a que a equipa educativa recorria para promover com mais frequência as interações de entreajuda dizia respeito à distribuição de tarefas semanais a pares. Mais especificamente, na sala dos Guaxinins existe um mapa de tarefas composto por onze tarefas e, todas as semanas, essas tarefas são avaliadas e redistribuídas. Semanalmente, cada tarefa é atribuída a duas crianças que se propõem a fazer, contudo uma das condições é que o par tem de ter idades diferentes. Essa condição é possível averiguar na seguinte nota de campo:

*“Como em todas as tarefas, normalmente a equipa educativa tenta que cada tarefa tenha uma criança mais nova e uma criança mais velha, para que desta forma haja interajuda entre pares de diferentes idades.” (Excerto da Nota de Campo nº 2, do dia 17 de janeiro de 2023)*

Habitualmente, as crianças mais velhas relembram sempre as crianças mais novas para, juntas, irem realizar a tarefa. Todavia, há dias que não se recordam e, neste sentido a equipa educativa acaba por assumir uma postura orientadora na medida em que os relembra do que se propuseram a fazer. Na seguinte nota de campo, é possível visualizar a postura orientadora da equipa educativa:

*“À tarde, depois das crianças mais pequenas acordarem, uma vez que algumas ainda não tinham feito a sua tarefa da semana, decidi pedir às crianças que se tinham esquecido para o irem fazer.”  
(Excerto da Nota de Campo nº2, do dia 10 de janeiro de 2023)*

*“(...)a educadora questionou as crianças se já tinham feito a sua tarefa semanal.” (Excerto da Nota de Campo nº 1, do dia 17 de janeiro de 2023)*

Na perspetiva da educadora cooperante (S.A.), as relações de interajuda podem ser promovidas tanto no interior da sala como no seu exterior e não precisam, necessariamente, de ser exclusivamente na utilização/mobilização dos instrumentos de pilotagem. No entanto, estas relações de interajuda também podem ocorrer nas necessidades básicas das crianças:

*“A interajuda pode ser promovida dentro e fora da sala, em diversas alturas do dia. Por exemplo: ajudar o amigo a vestir/despir a bata ou casaco; abrir a torneira na casa de banho; ajudar a marcar a presença, a encontrar o cartão do nome e escrever o seu nome; ajudar a realizar tarefas na sala; explicar algo ao amigo que não está a entender; incentivar a comer; tomar conta do par no comboio.” (Questionário realizado à Educadora-Cooperante, S.A.)*

Na resposta ao questionário, a equipa educativa referiu ainda que o ambiente educativo potencia, de forma favorável, as relações de interajuda entre as crianças. Indo ao encontro do referido por Silva et al. (2016), uma vez que “a participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum (...) e da distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (p. 25). Na mesma linha de pensamento, a educadora cooperante (S.A.) referiu que a educação pré-escolar deve ser um espaço que permita às crianças desenvolver a sua capacidade de ajudar e respeitar os outros e, em simultâneo, exemplificou a forma como os momentos da rotina podem ser potenciadores desse desenvolvimento. Já a auxiliar cooperante (R.M.) considera importante as crianças presenciarem momentos de interajuda dentro da sala, para que consigam reproduzir esse tipo de comportamentos. (cf. Tabela 10).

**Tabela 10.**

*Árvore categorial sobre a perspetiva da equipa educativa acerca da influência que o ambiente educativo tem para a promoção de relações de interajuda.*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
<b>A Interajuda e o Desenvolvimento da Autonomia</b>	Ambiente Educativo	Influência	<b>S.A.:</b> “O pré-escolar é um espaço que deve ser securizante para as aprendizagens das crianças. Como tal é imprescindível desenvolver momentos onde (dentro da rotina) as crianças possam aprimorar a sua capacidade de ajudar os outros. As atividades do dia-a-dia promovem naturalmente desafios, sendo um mecanismo facilitador para os pares que influenciam o crescimento uns dos outros, ajudando a realizar as tarefas (vestir, abrir a torneira, arrumar, marcar a presença) e levando à aprendizagem dos colegas.”
			<b>R.M.:</b> “Como colegas, equipa, devemos ser o exemplo em primeiro lugar. Quando a criança tem um bom exemplo em sala, será para ela, mais fácil também produzir a interajuda com o seu próximo.”

*Nota:* Dados recolhidos através do questionário realizado à equipa educativa.

#### **4.5. Discussão dos resultados**

No grupo de crianças da sala dos Guaxinins são evidenciados vários momentos de interajuda, sendo que, de acordo com Silva et al. (2016), “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 24).

Relativamente ao primeiro objetivo – *conhecer a visão das crianças e da equipa educativa em relação à interajuda entre pares* – através da triangulação dos dados foi possível concluir que tanto a equipa educativa como as crianças consideraram as relações de interajuda importantes para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

No que concerne ao segundo objetivo – *analisar de que modo a interajuda pode promover relações positivas entre as crianças* – a criança, por meio dos momentos de brincadeira e interação com o meio, começa a desenvolver empatia e consideração pelas outras crianças. Katz et al. (1990) reforça que estes momentos de cuidado e afeto promoverão às crianças mais novas competências para que, mais tarde, se tornem capazes de o replicar com outras crianças. A partir desta sensibilidade e respeito pelo próximo, as crianças possibilitam a concretização das relações de entreajuda que, por sua vez, potenciam relações positivas.

Quanto ao terceiro objetivo – *compreender qual a influência dos grupos heterogêneos em idade nas relações de interajuda entre crianças de idades diferentes* – efetivamente, a revisão de literatura mobilizada referiu que as crianças mais velhas têm um papel mais ativo nas interações de interajuda para com as crianças mais novas. Segundo Folque et al. (2015), "as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos" (p. 22). As vivências da PPS II contrariam a perspectiva de Folque et al. (2015), na medida em que pude constatar que as crianças mais novas também se esforçam para apresentar um papel ativo nestas interações, tendo em conta que já procuram obter um sentimento de responsabilidade perante as outras crianças.

No que diz respeito ao quarto objetivo – *analisar se a interajuda pode promover o desenvolvimento da autonomia das crianças* – através das relações de interajuda, as crianças adquirem ferramentas que as possibilitam para, mais tarde, realizar a mesma tarefa de forma autónoma. A realidade é que as crianças quando sentem que existe preocupação por parte de outras crianças adquirem motivação para conseguirem alcançar determinado objetivo. De acordo com Hauser-Cram et al. (2014), à medida que a criança vai adquirindo noções sobre si própria vai desenvolvendo noções sobre quem é e de que forma difere dos outros que a rodeiam. Após esta aquisição, a criança começa a adquirir um maior sentido de autonomia e independência, não somente nas suas ações com os outros, mas também nas suas próprias ações.

Por fim, em relação ao quinto objetivo – *conhecer as estratégias que a equipa educativa utiliza para promover as relações de interajuda entre as crianças* – foi possível constatar que a equipa educativa opta por: (i) propor tarefas a serem realizadas em grande grupo; (ii) distribuir tarefas semanais a pares de diferentes idades; (iii) relembrar a realização das tarefas; (iv) realizar as necessidades básicas (vestir/despir o casaco ou bata; abrir a torneira, entre outros); (v) incluir nos momentos da rotina (ajudar a marcar a presença, a encontrar o cartão do nome e escrever o seu nome; ajudar a realizar tarefas na sala; explicar algo ao amigo que não está a entender, entre outros). Tal como Portugal (2000) defende é imprescindível "envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito" (p. 91), se houver envolvimento há sempre desenvolvimento, e Silva (2009) reafirma-o quando refere que "o comer, o vestir, os cuidados de higiene ... são tarefas que podem ser iniciadas e realizadas pela criança, para as quais ela utiliza as capacidades aprendidas" (p. 3).

Para terminar, Costa (2015) reforça a ideia de que a existência de grupos heterogêneos fomenta “a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (p.24).

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Com o culminar desta etapa tão importante na minha formação enquanto (futura) educadora de infância, considero importante refletir sobre o impacto da mesma para o meu percurso profissional. Segundo Júnior (2010),

um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos [determinadas] situações (...) 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).

Primeiramente, importa destacar a relevância das práticas profissionais supervisionadas para a construção da profissionalidade dos estudantes estagiários, tendo em conta que lhes é proporcionada a oportunidade de experienciar o que será a realidade do seu futuro profissional com um grupo de crianças. Deste modo, creio que estas práticas foram fundamentais para o meu crescimento e aprendizagem, tanto ao nível pessoal como profissional. Estes meses reproduziram-se em experiências onde tive a oportunidade de adotar uma prática pedagógica de modo a aproximar-me do papel de um educador de infância.

Neste seguimento, considero que a minha identidade profissional tem vindo a ser construída e desenvolvida ao longo do tempo. Ainda assim, considero que a minha identidade profissional é indissociável da minha identidade pessoal, sendo que os valores pelos quais reajo a minha vida pessoal contribuem para orientar a minha ação pedagógica. Contudo, este processo de construção da identidade profissional não é, de acordo com Sarmiento (2009), *solitário*. Para a autora, “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal” (p. 48), sendo que se desenvolve em diferentes contextos e através de várias interações de onde surgem trocas de experiências e aprendizagens. Desta forma, a meu ver, ambas as práticas profissionais foram imprescindíveis, tendo em conta que nos permitem alcançar uma convergência entre os saberes teóricos adquiridos durante a nossa formação com a “realidade”. Neste sentido, considero pertinente destacar o contributo da minha formação académica, sendo que me forneceu conhecimentos e aprendizagens possíveis de aplicar na prática e que me apoiaram na condução da minha ação.

Com efeito, considero que ambos os períodos de prática foram essenciais para o meu crescimento e para o tipo de educadora que espero um dia vir a ser. Em resultado

disso, acredito que hoje já não sou a educadora estagiária que era em fevereiro do ano passado quando ingressei na sala 1 ano A na PPS I.

Nesta harmonia entre a teoria e a prática, conforme já referi, a reflexão revela-se imprescindível. Por esse motivo, destaco o quão importantes foram as reflexões semanais, tanto na valência de creche como de pré-escolar. Na verdade, a adoção de um olhar atento sobre o que me rodeava era essencial para, posteriormente, analisar e refletir com o apoio de literatura pertinente e adequada. Para além destes momentos mais individuais, em que refletia sobre acontecimentos que captavam a minha atenção, bem como sobre a minha ação, também priorizei as reflexões conjuntas com as equipas educativas. Acredito que o sentido crítico que fui desenvolvendo sobre a minha ação se desenvolveu, em grande parte, devido às conversas e partilhas que fomos tendo. Através destas tive a possibilidade de aperfeiçoar e adaptar a minha prática e, portanto, corresponder de forma mais adequada às necessidades e interesses das crianças. Posto isto, das muitas aprendizagens que tive com a educadora cooperante (da PPS I), adotar uma prática reflexiva constante foi, com certeza, uma das que mais me marcou. Ainda que, posteriormente, este processo tenha sido contínuo na PPS II.

Um outro aspeto transversal em ambas as valências foi o trabalho em equipa. Segundo Gonçalves (2012), “a construção da prática faz com que cresça no seio da equipa uma **cultura colaborativa** em que “o eu tende a ser substituído pelo nós nas narrativas sobre o trabalho docente” (p. 23). Desta forma, o trabalho em equipa exige que haja uma “comunicação aberta, a tomada conjunta de decisões ...; a observação da criança e discussão colegial acerca desta observação, bem como a planificação conjunta de formas de apoio a cada criança” (Oliveira-Formosinho et al., 2021, p. 85). Efetivamente, se já na PPS I tinha considerado ter sido envolvida em grande parte das questões do grupo de crianças, na PPS II afirmo que fui completamente envolvida. Desde o primeiro dia, a equipa educativa fez-me sentir integrada no grupo e colocou-me à vontade para conversarmos sobre as nossas intencionalidades, ideias e preocupações. Através desta abertura foi possível estabelecer entre todas uma relação de respeito, empatia e partilha, que foi fundamental para o meu crescimento e amadurecimento profissional. O objetivo comum a todas nós era garantir sempre o bem-estar das crianças e, portanto, a existência de um trabalho colaborativo fazia com que fosse possível alcançar esse objetivo.

À luz do bem-estar das crianças, tornei-me mais consciente sobre a importância das minhas ações e intervenções assumirem uma intencionalidade para com as

crianças. Silva et al. (2016) referem que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (p.5). De facto, tudo o que fazemos não deve ser feito “só porque sim”, sendo que todas as experiências que proporcionamos às crianças terão impacto na sua vida, e por essa razão deverão estar sempre carregadas de significado.

As crianças são seres únicos e incomparáveis que transmitem alegria, luz e esperança a quem os rodeia. Contudo, por vezes, também conseguem ser persistentes e desafiantes. Neste sentido, na PPS II tive a possibilidade de compreender que apesar de se planificar cada fase e as atividades que a constituem, o trabalho de projeto não é um processo constante e o que num determinado período pode fazer sentido para as crianças, noutra período pode já não fazer. Assim sendo, o educador, tendo o papel de orientar todo o processo de aprendizagem das crianças, é importante que tenha desenvolvido um sentido crítico para compreender quando é que as crianças estão realmente implicadas e com vontade de participar em determinadas atividades. É por este motivo, e outros, que ser educador de infância é uma profissão tão desafiante, tendo em conta que é preciso nos adaptarmos a cada criança e à sua fase de desenvolvimento. Assim, diariamente, através do seu crescimento, as crianças demonstram-nos a importância e a necessidade de estarmos em constante adaptação e (re)construção.

Desde o começo, em ambos os estágios, procurei estabelecer uma relação de respeito, confiança e de afetividade com todas as crianças. Até agora, procurei apoiar a minha prática numa ação direcionada ao educar e cuidar, dois conceitos que, a meu ver, são indissociáveis. Caldwell (2005) defende que “não se pode educar sem prestar cuidados e proteção, e não se pode prestar cuidados correctos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (pp. 271-272). Nesta linha de pensamento, um aspeto que conduziu a minha ação junto das crianças foi a afetividade na ação pedagógica, pois considero que tudo se inicia com afeto, até mesmo a imposição de limites. Ainda assim, não considero que o ato de dar afeto se caracterize por ser, exclusivamente, um ato físico. Por vezes, ao ouvirmos atentamente o que uma criança nos diz e, posteriormente, lhe respondermos de forma tranquila, estamos a garantir-lhe uma postura afetuosa. Assim sendo, apoio-me na ideia de Rinaldi (2006), citado por Lino (2013), “o verbo que

orienta a ação não é falar, explicar, transmitir, primeiro que tudo é necessário escutar” (p. 127).

Para terminar, realço que investigação realizada e presente neste relatório me tornou mais ciente do tipo de educadora de infância que espero um dia vir a ser. Efetivamente, pude constatar que as interações de interajuda entre as crianças acontecem de uma forma espontânea e, na perspectiva das próprias crianças mais velhas, é algo tão natural que, por vezes, nem se apercebem. Ainda assim, em virtude do grupo que acompanhei na PPS II, percebi que o papel do adulto é fundamental para o estabelecimento de um clima de entreajuda entre as crianças mais novas. Perante isto, espero conseguir recriar estes momentos nos futuros grupos que acompanharei.

Terminados estes dois anos de mestrado, acredito que cresci, aprendi e transformei-me numa pessoa e profissional melhor. Todos os docentes que me acompanharam neste período, todas as crianças, todas as educadoras e auxiliares cooperantes e todas as famílias foram determinantes para a minha formação e crescimento. Com o apoio de todos foi-me possível superar medos, inseguranças e desafios. Concluo este percurso muito orgulhosa de mim, por ter lutado sempre e nunca ter desistido.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Chegando ao último capítulo do presente relatório, e finalizadas as práticas profissionais supervisionadas, revela-se importante refletir sobre as aprendizagens que realizei enquanto educadora estagiária.

A oportunidade de realizar dois períodos de estágio em duas valências distintas (Creche e Pré-Escolar) destaca-se como o aspeto mais impulsionador de aprendizagem da minha formação, tendo em conta que me permitiram contactar e acompanhar dois grupos diferentes que, por sua vez, exigiram uma adaptação da minha ação pedagógica. Em simultâneo, tive a oportunidade de conviver e de trabalhar cooperativamente com duas equipas educativas que me proporcionaram momentos prazerosos de aprendizagem. Nóvoa (2017) defende que:

o eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar [educadores] sem a presença de outros [educadores] e sem a vivência das instituições escolares (p. 1122).

Através destas vivências, e conseqüentes experiências, tive a oportunidade de absorver conhecimentos essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional que me prepararam para o caminho que ainda vou percorrer. O percurso feito até aqui foi pautado por muita dedicação, respeito e ambição para fazer mais e melhor, tanto para as crianças como para as equipas educativas.

No que concerne à investigação realizada, creio que tenha sido fundamental na minha formação enquanto futura educadora de infância. Na verdade, tal como o que move as crianças é a curiosidade natural face ao mundo que as rodeia, acredito que um educador de infância deverá manter sempre acesa a chama pela procura e descoberta. A meu ver, ao adotar esta postura investigativa, o educador tornar-se-á mais observador e reflexivo, tanto sobre o grupo como sobre a sua própria ação.

Debruçando-me mais especificamente sobre a investigação realizada durante a PPS II, creio que a mesma teve um impacto positivo na minha ação com as crianças. Com efeito, a partir dos resultados obtidos, foi-me possível compreender que as interações de interajuda entre as crianças, independentemente da sua idade, ocorrem

com mais frequência em grupos em que o educador as privilegie e adote estratégias para tal.

Em suma, as Práticas Profissionais Supervisionadas revelaram-se em inúmeras aprendizagens. Sei que ainda tenho muito para aprender, e talvez até terei sempre, mas ao fim destes cinco anos acredito que tenham sido lançadas as primeiras pedras para o caminho que será construído daqui para a frente.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <https://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30 (pp.110-137).
- Caldwell, B. (2005). *O educare das crianças no século XXI*. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI* (pp. 267- 281). Lisboa: Dinalivro.
- Cardona, M. J. (coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Consultado em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem* (2.a ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora.
- Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório* , 3 (6), 316-337.
- Correia, N. (2020). *A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional*. Primeiro Anos. Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/05/a-par-com-a-gestao-de-comportamentos-o-apoio-emocional/>
- Costa, M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogéneos de Idades* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa]. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5183>
- Duarte, R. (março, 2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154. Consultado em <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwwMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt>
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social

- que envolve e contém o grupo de crianças. In: M. Ferreira (Ed.), “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2012). *Aprender a aprender – O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna (6ª série)*, pp. 13 – 33.
- Formosinho, J. O. (Org.), Araújo, S. B. (Org.), Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., Sousa, J. (2021). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Forneiro L. (1998). *A organização dos espaços na educação infantil*. In Zabalza, M. (org.) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed. 229-281.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. In *Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação - CIED*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1671/1/Se%20n%20p%20pergunta%20como%20sabe.pdf>
- Fuertes, M., Sousa, O., Lockiewicz, M., Nunes, C. & Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLOS One*, 8, 1-14. Consultado em <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0205991&type=printable>
- Fuertes, M. (2018). “Queridos, mudei a relação famílias-educadores/as!” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Primeiros Anos. Consultado em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familia-educadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entre-familias-e-educadores-as/>
- Fuertes, M. (2019). *Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento*. Primeiros Anos. Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/16/salvos-pelo-amor-relacoes-de-vinculacao-e-desenvolvimento/>

- Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias?* Primeiros Anos. Consultado em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>
- Galvão, H. & Pires, M. P. (2017) *O envolvimento parental na ação educativa escolar* in Pires, C., Lino, D., Madureira, I., Rodrigues, M., Falcão, M. Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. (146-155) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educativos. Consultado em [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12012/1/O%20envolvimento%20parental%20na%20açãoeducativa%20escolar3oeme\\_atas.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12012/1/O%20envolvimento%20parental%20na%20açãoeducativa%20escolar3oeme_atas.pdf)
- Gonçalves, M. F. T. A. (2012). *O Trabalho em Equipa. A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Setúbal. Consultado em <https://core.ac.uk/download/pdf/62690369.pdf>
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hohmann, M. & Weikart, D., P. (2011). *Educar a Criança*. (5ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Katz, L. G., Evangelou, D., & Hartman, J. A. (1990). *The Case for Mixed-Age Grouping*. In *Early Education*. National Association for the Education of Young Children.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed-Age Grouping*. ERIC Digest. Consultado em <https://eric.ed.gov/?id=ED382411>
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos* (C. Brito, Trad.). Instituto Piaget.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed, pp. 109–140). Porto Editora.

- Maia, V. (2014). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar - A relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora: Escola de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Pedagogia e Educação, Évora]. Consultado em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13611>
- Maia, S. V., Baptista, M. M., & Martins, M. D. L. (2017). *Quando a análise de conteúdo “vai mais além”: análise de textos escritos por mulheres n’O Ilhavense*.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mesquita, C. (2018). *Ritmo de aprendizagem: saiba compreender os ritmos de cada criança*. Ekonomista. Consultado em <https://www.e-konomista.pt/ritmo-de-aprendizagem/>
- Mogilka, M. (1999) *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso*. Educação e Pesquisa.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. In Contraponto (Ed.).
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho (Org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (pp. 141-160). Porto Editora. [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_populacao&xpid=CENSOS21](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21)
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, 166: out./dez, pp. 1106-1133.
- Oliveira, P. C. & Carvalho, P. (2007). A intencionalidade da consciência no processo educativo, segundo Paulo Freire. *Paidéia*, 17 (37), 219-230. Consultado em <https://www.scielo.br/j/paideia/a/wCTvB3PvYqXHvSYDnBSCq6F/?lang=pt&format=pdf>
- Pechetelidis, Y. (2021). *A criança como ator social / The child as a social actor*. In Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L. & Fernandes, N. (Eds.), *Conceitos-chave e Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 51-58). Universidade do Minho. Consultado em <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/download/36/113/1133-1?inline=1>

- Portugal, G. (2000). Infância e Educação-Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância). *Volume (nº 1)*, 85-105.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Isabel Alarcão (coord.) Relatório do Estudo “A educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos” (2008). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Rasmussen, M. F. (2005). *Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs*. Extension Extra, 15013. Consultado em <https://core.ac.uk/download/pdf/215579544.pdf>
- Reichert, C. B., & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38(3), 292-299.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. Edições DGIDC
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação] Repositório Científico da Universidade de Coimbra. Consultado em <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/25510>
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 71, 31-33.
- Santos, F. (2015). *Interações sociais entre crianças no ato de brincar*. [Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. Consultado em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10449/1/VersãoDefinitiva\\_FilipaSantos\\_InteraçõesSociaisentrecriançasnoatodebrincar.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10449/1/VersãoDefinitiva_FilipaSantos_InteraçõesSociaisentrecriançasnoatodebrincar.pdf)

- Sarmiento, M. (2004). *As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). ASA.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *LocusSoci@l*, 2, 46-64.
- Serrano, P. (2018). *O Desenvolvimento da Autonomia dos 0 aos 3 anos*. Papa-Letras.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Universidade de Lisboa.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.a ed.). Ediciones Morata.
- Tavares, J. M. S. (2011). *Avaliação da percepção do risco associado à segurança por parte dos profissionais de educação em jardins-de-infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Consultado em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/704>
- Tomás, C. (2014). As Culturas da Infância na Educação de Infância: Um olhar a partir dos Direitos da Criança. *Interações*, 32, 128–144.
- Torrão, R., A., P. (2015). *A importância dos cuidados e das rotinas na Creche* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2ª ed.) Bookman.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars e-revista*. Volume (nº18). Consultado em [https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar\\_18\\_AZ.pdf](https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AZ.pdf)

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

## ANEXO A.

Portefólio da Prática Profissional  
Supervisionada

| " | | " |

Por uma questão de confidencialidade, o Portefólio da Prática Profissional Supervisionada consta num documento PDF à parte, denominado por Portefólio PPS II – Inês Antunes, 2021078, MEPE 2A.

## ANEXO B.

Guião da entrevista realizada à  
Coordenadora Pedagógica

| ' ' | | ' ' |