

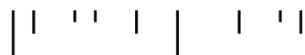


A INTERAÇÃO ENTRE PARES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Catarina Viana

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

2019-2020



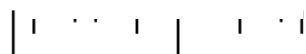
A INTERAÇÃO ENTRE PARES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Catarina Viana

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

Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2019-2020



AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que me vem à mente quando escrevo esta página. Grata à vida, ao amor que me rodeia e às aprendizagens que me acrescentam tanto.

Agradeço em primeiro lugar, à minha família. À minha mãe que é um poço de coragem e ao meu pai que é a calma. À minha Maria, minha irmã, que é a pessoa com mais sentido de humor que eu conheço e a mais determinada, a minha parceira de vida. À minha avó Edu. O que dizer dela?! É a pessoa mais incrível, mais maravilhosa, que me deu tudo. “De todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu!”. Ao meu avô José, que é um doce. Obrigada a eles/ elas pelo amparo, pela paciência e pela luta.

Agradeço ao meu amor, Vagner, que há sete anos, que compartilha todas as alegrias, tristezas, maus e bons momentos comigo. O que temos é lindo e o que vamos ter ainda irá ser mais. É o coração maior que conheço e, acho mesmo, que todas as pessoas deviam de ter alguém assim nas suas vidas. Que sorte a minha!

Agradeço aos meus amigos, mas em especial à minha Flávia (Fáfá). *Começámos juntas e vamos acabar juntas!*

Agradeço também a todas as educadoras, auxiliares e crianças que passaram pelo meu percurso e que me ensinaram tanto.

Agradeço à Professora Catarina Tomás, pela paciência, pela persistência, por me fazer pensar e refletir sobre situações que muitas vezes não penso, nem ninguém pensa. *Foi uma honra ser orientada por uma pessoa que sabe tanto. Obrigada.*

E, por último, como católica que sou, agradeço a Deus. Por tudo.

Obrigada a todos/as.

RESUMO

O tema das interações e relações entre as crianças do grupo foi algo que, desde que entrei no jardim de infância (JI), me chamou a atenção. Os modos como as crianças se relacionavam, se preocupavam umas com as outras e se entreadjavam, foi algo que suscitou o meu interesse pessoal e académico e, por conseguinte, quis observar e saber mais sobre o assunto.

Este relatório ilustra as reflexões sobre a PPS II, que inclui o desenvolvimento de uma atitude investigativa sobre as interações entre as crianças no JI, o tema de investigação. A PPS II foi desenvolvida numa sala com 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Esta prática iniciou-se no dia 7 de outubro de 2019 e terminou no dia 24 de janeiro de 2020. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, tendo-se optado por um estudo de caso e pelo privilégio, ao nível das técnicas de recolha de informação, pela observação, pelas fotografias, pela consulta documental e pelas conversas informais com equipa educativa, famílias e crianças.

As conclusões apontam para que as crianças tendem a formar grupos consoante as idades e as suas preferências e vivências. Não obstante, a investigação realizada também mostra a entreadja entre pares e sentimentos e emoções demonstradas em relação aos com pares que não fizessem parte dos seus subgrupos. Foi igualmente notório que, quando uma criança se isolava, as outras tendiam a não incluí-la nas brincadeiras, acabando por se afastar. Por fim, no trabalho reflete-se acerca do papel de mediação das adultas na promoção de comportamentos sociais entre pares, privilegiando processos de entreadja e de resolução dos conflitos sem a sua intervenção.

Palavras-chave: Interações entre crianças; Jardim de Infância; Prática Profissional Supervisionada II.

ABSTRACT

The theme of children's interactions and relationships was something that, since I entered kindergarten (JI), caught my attention. The ways in which the children related, cared about each other and helped each other, was something that aroused my personal and academic interest and, therefore, I wanted to observe and learn more about the subject.

This report illustrates reflections on SPP II, which includes the development of an investigative attitude about interactions between children in kindergarten, the research theme. SPP II was developed in a room with 23 children, aged between 3 and 5 years. This practice started on October 7, 2019 and ended on January 24, 2020. From a methodological point of view, this is a qualitative investigation, with the option of a case study and the privilege, at the level of information collection techniques, by observation, photographs, documentary consultation and informal conversations with the educational team, families and children.

The conclusions point out that children tend to form groups according to age and their preferences and experiences. Nevertheless, the research carried out also shows the mutual assistance between peers and the feelings and emotions shown in relation to those with peers who were not part of their subgroups. It was also notable that, when one child was isolated, the others tended not to include him in the games, ending up moving away. Finally, the work reflects on the role of adult mediation in promoting social behaviours among peers, privileging mutual assistance and conflict resolution processes without their intervention.

Keywords: Children's interactions; Kindergarten; Supervised Professional Practice II.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA PARA A AÇÃO EDUCATIVA	4
2.1. <i>O que nos rodeia...</i> - Caracterização do meio envolvente	5
2.2. Caracterização da Organização Socioeducativa	5
2.3. <i>Gente que acolhe</i> - Caracterização da equipa educativa	11
2.3.1. Caracterização da equipa da sala onde realizei a PPSII	13
2.4. <i>Entrando num mundo de experiências</i> - Caracterização da sala	13
2.4.1. <i>Uma sala de descobertas</i> - Organização do espaço	13
2.4.2. <i>Passar o tempo a descobrir e a explorar</i> - Organização do tempo	17
2.5. As famílias	20
2.6. <i>Os protagonistas</i> - O grupo de crianças.....	23
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	28
3.1. Três eixos de intervenção pedagógica	29
3.1.1. <i>Os “protagonistas” do percurso</i> - As crianças.....	29
3.1.2. A equipa.....	31
3.1.3. A família	32
3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI	33
3.2.1. Avaliação aprofundada de uma criança.....	35
4. INTERAÇÃO ENTRE PARES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA- INVESTIGAÇÃO EM JI	36
4.1. <i>O “fascínio” pela interação entre pares</i> - Porquê este tema de investigação? 37	
4.2. Roteiro ético para a investigação	38
4.3. Árvore categorial	40
4.4. Interações entre pares	41
4.4.1. Relações com os pares.....	41
4.4.2. Papel dos/as adultos/as na promoção de interações entre pares	44
4.4.3. A interação e a heterogeneidade das idades, como “passo” para a interajuda e para a cooperação	46
4.4.4. Análise dos pares observados	48
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	51
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55

REFERÊNCIAS	57
ANEXOS.....	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Corredor da Organização.....	7
Figura 2. Sala onde realizei a PPSII.....	8
Figura 3. Plano de atividades.....	10
Figura 4. Diário de grupo	12
Figura 5. Planta da sala	64
Figura 6. Área da expressão plástica.....	64
Figura 7. Área do faz de conta e da música.....	64
Figura 8. Área do faz-de-conta.....	64
Figura 9. Armário com materiais de expressão plástica	64
Figura 10. Área da escrita (computador).....	64
Figura 11. Mesas de atividades.....	64
Figura 12. Textos das crianças	64
Figura 13. Área da matemática.....	64
Figura 14. Área das ciências.....	64
Figura 15. Mesa dos jogos e da matemática.....	64
Figura 16. Instrumentos da sala (Mapa das presenças, plano de atividades, mapa do tempo, mapa das presenças, agenda da semana, diário de grupo, aniversários, calendário)	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das crianças em função do sexo das crianças e das idades, no início e no final da PPSII.....	23
Tabela 2. Árvore Categorical	41
Tabela 3. Tabela dos pares observados na PPSII	48

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

JI- Jardim de Infância

MEM- Movimento da Escola Moderna

PPS – Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | | ' |

O relatório apresentado tem como objetivo principal expor reflexões que me foram surgindo no desenvolvimento da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), enquanto estagiária numa sala com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, numa organização socioeducativa situada em Lisboa, de 7 de outubro de 2019 a 24 de janeiro de 2020 (14 semanas).

Neste trabalho pode-se encontrar o percurso e os diferentes “passos” que foram necessários, e que ocorreram, no âmbito de um estágio, desde a construção de um processo de intencionalidade pedagógica com as crianças, à escolha do tema de investigação, começando pelo capítulo da caracterização com diferentes subcapítulos onde caracterizo o meio envolvente, a organização socioeducativa, a sala, a equipa, as famílias e as crianças e a sua relação com aquele processo de intencionalidade das minhas ações que referi anteriormente.

Conhecendo os aspetos acima mencionados, é necessário refletir sobre *onde quero eu chegar*, sendo este o terceiro capítulo intitulado de *Análise Reflexiva para a Ação*, sendo que é neste que estão mencionadas as intencionalidades educativas que propus com a família, a equipa e as grandes *protagonistas*: as crianças, analisando e refletindo sobre a observação e a avaliação que fiz de uma criança.

Ao ter as informações sobre o meio, a sala, a equipa, a família e as crianças e estando criadas as minhas intencionalidades, no quarto capítulo *surgiu* de uma curiosidade e de interesse em saber mais sobre algo que estava tão evidente na sala onde realizei a PPS II relativamente às interações entre pares, tema que delineou a minha investigação e me fez refletir sobre as relações entre pares a partir da realização de um estudo caso.

Neste quarto capítulo, também é possível ler as opções metodológicas da investigação e os princípios éticos e deontológicos pelos quais me guei.

O quinto capítulo diz respeito à avaliação do meu percurso, sempre utilizando a reflexão.

Por último, as considerações finais, refletem sobre todo o meu percurso desde o início da PPS II, bem como dificuldades sentidas e a minha postura como estagiária face a todas as intencionalidades a que me propus.

Para além deste relatório, foi concebido também o portefólio individual da PPS II e um portefólio de avaliação de uma criança (Anexo 1).

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA PARA A AÇÃO EDUCATIVA

| | ' ' | | ' |

2.1. O que nos rodeia... - Caracterização do meio envolvente

É importante pensarmos que a organização socioeducativa está inserida num determinado contexto e comunidade e, deste modo, considero que caracterizá-los é fundamental, não só, para esta PPS II, mas também na minha atividade profissional futura: ser educadora de infância. Trata-se de assumir uma prática pedagógica contextualizada e informada pelas características socioculturais das crianças e das suas famílias, da própria organização socioeducativa (clima organizacional e dinâmicas internas) e das equipas que nelas habitam. Considero ainda, que “saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (Ferreira et al., 2011, p. 501), ainda que não sejam estas as únicas dimensões do trabalho desenvolvido num JI, ou seja, dimensões de cidadania, culturais e éticas são também importantes de considerar (Vasconcelos, 2007).

O conhecimento do meio envolvente é essencial, como refere Ferreira (2004), “para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo de um JI, situo-me no «antes»” (p.65), ou seja, é necessário ver a organização “por fora” e o meio que a envolve, para entender um pouco mais sobre as crianças e as famílias que ali chegam para *informar a prática* (Ferreira & Tomás, 2017).

A organização socioeducativa onde realizei a PPS II, de 7 de outubro de 2019 a 23 de janeiro de 2020, está localizada na cidade de Lisboa.

2.2. Caracterização da Organização Socioeducativa

O local onde realizei a minha PPS II é uma organização socioeducativa privada com fins lucrativos com valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com três salas de JI e cinco turmas de 1.º ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos e uma turma mista).

A organização socioeducativa tem 3 salas de Jardim de Infância e 1.º CEB e têm como modelo o Movimento da Escola Moderna. É um edifício bastante antigo (Nota de campo nº. 1, 7 de outubro de 2019).

A Organização foi fundada em 1968 e está em funcionamento numa moradia com algumas alterações, de modo a funcionar como um espaço educativo. Tem três pisos, tendo o rés-do-chão 3 salas de JI, a secretaria, uma sala polivalente (acolhimento, quando está a chover, repouso, para as crianças que ainda necessitam de dormir ou descansar, a sala do prolongamento e sala onde se realiza algumas atividades extracurriculares para crianças de todas as valências) e uma casa de banho para as crianças de JI.

O primeiro piso tem três salas do 1.º ciclo (1.º, 2.º e 3.º ano), o gabinete da direção, uma sala de recursos, onde normalmente os professores almoçam, duas casas de banho para as crianças do 1.º ciclo e uma para adultos/as.

No sótão existem duas salas de aula, sendo uma do 4.º ano e outra da turma mista, isto é, com crianças com idades heterogéneas. Tem também uma sala de expressão plástica e uma casa de banho para adultos/as.

Quando fomos à sala da oficina dos projetos, apareceu a professora de Expressão plástica, que costuma estar ou nas salas de aula ou na sala da oficina a acompanhar os projetos que as turmas estão a desenvolver. (Nota de campo n.º 90, 15 de outubro de 2019).

Saindo pela porta lateral temos o acesso ao exterior e ao lado temos um pequeno edifício que tem três casas de banho, refeitório, a cozinha e uma dispensa que tem um frigorífico para guardar os alimentos das crianças que precisam de frio e um micro-ondas.

O refeitório, não tem só a função de local de alimentação, mas sim local onde se realizam os momentos de ginástica e dança.

Devido a ser um espaço comum a toda a organização (Pré-escolar e 1.º CEB) as crianças das 3 salas de JI vão almoçar primeiro e à medida que terminam, ou vão para o exterior ou vão para a sala de repouso com a assistente operacional J. As crianças que demoram um pouco mais tempo a comer, a partir de um certo horário (mais ou menos 12h20) saem da sua mesa e vão para uma mesa comum a todas as crianças das 3 salas de JI. Se, ao 12h30 ainda não tiverem acabado de comer vão para o exterior comer a fruta. Esta logística acontece devido a existir só um espaço de refeições, comum a toda a organização e, ao 12h30 as crianças do 1.º CEB irem almoçar, sendo que as mesas devem estar limpas e colocadas antecipadamente, conforme pode ser considerado no seguinte excerto:

A fruta, as crianças podem ir comendo lá fora se ao 12.30h ainda não tiverem acabado, pois a essa hora chegam as salas do 1.º ciclo. (Nota de campo n.º 15, 7 de outubro de 2019).

Algo que também é importante referir, é que nenhum alimento, a não ser fruta, pode ser comido noutra local a não ser cantina e sala de atividades, devido a uma criança ser alérgica a diversos componentes de alguns alimentos, até mesmo ao toque.

O exterior é um local que ocupa, maioritariamente, a área total à volta da organização, que contém um baloiço, uma casa de madeira e um pequeno campo de basquete. É um local que proporciona diversas interações entre crianças de toda a organização, uma vez que estas podem se encontrar no recreio. Contudo, existe uma rede que “limita” o espaço do JI e do 1.º CEB:

No recreio, reparei que existia uma rede, de um lado a outro e que de um lado estavam as crianças do 1º ciclo e do outro, as crianças do JI. A auxiliar Carmem disse-me que à hora da saída tinham mesmo de ter a rede e restringir o espaço do recreio para que fosse mais fácil controlar as mesmas. (Nota de campo n.º 10, 7 de outubro de 2019).

De um modo geral, a Organização tem um espaço muito reduzido para a quantidade de crianças que abrange, com corredores bastante estreitos, o que dificulta a circulação das crianças.

Figura 1

Corredor da Organização



As salas de JI, também são pouco amplas, contudo têm materiais diversificados para diferentes atividades de diferentes áreas e todas as salas entre si têm uma porta de acesso à sala do lado.

Figura 2

Sala onde realizei a PPS II



A organização funciona das 8h00h às 19h00, sendo que existem duas entradas: a do portão lateral, em que o horário funciona das 8:00h às 9:10h e depois das 16:00h às 17:00h e a do portão principal, que funciona das 9:00h às 16:00h e depois das 17:00h às 19:00h, sendo que as aulas e as atividades começam às 9h e terminam às 16h.

Para além das atividades que integram a rotina das crianças, as sessões de música, de dança criativa e de ginástica também são oferecidas, sendo que a música uma vez por semana e a ginástica e a dança de duas em duas semanas. Tem também atividades extracurriculares (fora do tempo letivo), são elas o ballet, o teatro, o inglês, a natação e o *karaté*.

Penso que também é importante referir que, devido a ser uma Organização que existe há bastante tempo, faz com que existam famílias que optem por lá colocar todos/as os/as filhos/as. Por exemplo, tenho crianças no grupo com qual eu estou que os irmãos/irmãs de alguns deles frequentaram e/ou frequentam a organização, e até tenho uma criança cujo a sua tia já a frequentou e a educadora cooperante e a auxiliar de sala lembram-se dela.

Do ponto de vista pedagógico, a organização segue como modelo o Movimento da Escola Moderna (MEM). Um modelo curricular “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodek & Brown, 1996, p.15).

O MEM foi um movimento de professores na década de 60, “sob um regime político que não permitia a liberdade de associação ou organização. Alguns professores, impedidos de ensinar no sector público, começaram a desenvolver, em determinadas escolas particulares, práticas inovadoras, inspiradas pelo pedagogo francês Freinet, desenvolvendo uma proposta baseada em princípios democráticos e numa educação inclusiva.” (Folque, 2018, p.51)

Este modelo, segundo Niza (1992), tem três principais finalidades: “A iniciação a práticas democráticas; A reinstituição dos valores e das significações sociais; A reconstrução cooperada da cultura” (*ibidem*).

No MEM os grupos são constituídos por idades heterógenas, porque acredita-se que, assim, exista uma maior aprendizagem cognitiva e social devido à interação entre todas as crianças, “criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (Niza, citado por Folque, 2018, p.51).

No MEM, é comum, também, os educadores/ educadoras, a partir da vida das crianças, das suas experiências, utilizarem esses interesses para estas ampliarem as suas aprendizagens e a sua comunicação. A isto dá-se o nome de “expressão livre” e é “inspirado no trabalho de Freinet” (*ibidem*, 2018, p.53).

Também faz parte deste modelo, dar “espaço” às crianças para explorarem e descobrirem livremente diferentes materiais, e são lhes colocadas questões acerca de determinados assuntos, fazendo com que elas mesmas vão à procura de respostas.

O MEM tem diferentes instrumentos que são utilizados na rotina das crianças e do educador/ educadora que ajudam a “orientar/ regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (*ibidem*, p.55), são estes: o mapa das presenças, das tarefas, das actividades, inventários, diário de grupo e mapa de regras de vida. Alguns

destes não são utilizados, especificamente na sala onde me encontro a realizar a PPS II, contudo isso será abordado no tópico da caracterização da sala, mais detalhadamente.

À medida que iam arrumar os dossiês ia perguntando para qual área é que queriam ir, sendo que ia tentando perguntar para que área tinham ido no dia anterior ou ver na tabela do plano das atividades áreas para quais as crianças nunca foram” (Nota de campo n.º 272, 15 de novembro de 2019).

Figura 3

Plano de atividades



The image shows a large, colorful activity plan chart titled "Plano de atividades" mounted on a wall. The chart is organized into columns representing different subjects: ARTE, MÚSICA, DESENHO, GEOGRAFIA, MOVIMENTO, CULTURA, ID, ESCRITA, LINGUAGEM, MATEMÁTICA, and CIÊNCIAS. Each column is color-coded: ARTE (orange), MÚSICA (yellow), DESENHO (green), GEOGRAFIA (blue), MOVIMENTO (red), CULTURA (purple), ID (pink), ESCRITA (light blue), LINGUAGEM (light green), MATEMÁTICA (light orange), and CIÊNCIAS (light purple). The rows represent individual students, with names listed on the left side. The chart is filled with small, colorful icons and symbols, indicating planned activities for each student in each subject area.

Tendo em conta o Projeto Educativo da Organização Socioeducativa, os quatro pontos onde se “foca os valores”, são: a democracia. “Os alunos, professores e restantes trabalhadores e encarregados de educação têm direito a participar no processo de desenvolvimento cooperativo, pessoal e social das crianças” (PE, 2019). O lema adotado é “os mais fortes ajudam os mais fracos.”

A personalização de estratégias, uma vez que cada criança é um ser “único, diferente dos restantes e, por isso, a diferenciação pedagógica é essencial (...) para que todos atinjam os objetivos” (PE, 2019), sendo o trabalho de projeto utilizado para garantir esta diferenciação, visto que é dada a importância aos gostos das crianças.

E, por último, a comunicação e a partilha de “diferentes produtos culturais - textos, trabalhos artísticos, projetos - são comunicados em grupo e divulgados na comunidade educativa” (PE, 2019)

2.3. *Gente que acolhe* - Caracterização da equipa educativa

Equipa “é um grupo reunido em torno de um projeto em comum” (Perrenoud, 2000, p.83), neste caso específico, em torno da educação de infância. É, por isso, importante caracterizar a equipa que faz parte da organização quando se fala da mesma.

Nesta organização específica é importante entender que existem elementos da equipa que dão resposta ao 1.º CEB, outros elementos que dão resposta ao JI, e elementos que respondem a ambas as valências.

Existe ainda, uma auxiliar e uma professora de apoio, assim como uma professora de artes plásticas, que auxilia na concretização de projetos que envolvam mais essa área.

Na valência de JI, este é composto por três educadoras e o mesmo número de auxiliares, e uma auxiliar de apoio que acompanha as crianças na hora do repouso, nos momentos do recreio, no acolhimento e no final do dia.

A organização ainda tem duas auxiliares de serviços gerais que apoiam os almoços (são estas auxiliares que colocam as mesas, levantam e uma delas recebe as crianças no portão logo pela manhã), duas auxiliares de serviços gerais mais responsáveis pela limpeza, duas cozinheiras, uma senhora na secretaria e uma professora de dança criativa e música, um professor de ginástica e uma professora de inglês.

Os três diretores da organização, também são os membros da coordenação e, estão sempre presentes nos recreios e, nos almoços das crianças do 1.º CEB, auxiliando alguma criança quando esta necessita. Pois existe uma criança do 1.º CEB que tem uma perna partida e, devido às escadas, não consegue subir e descer como as outras crianças, contudo, um dos diretores pega na criança ao colo para levá-la para o exterior, ou para o refeitório.

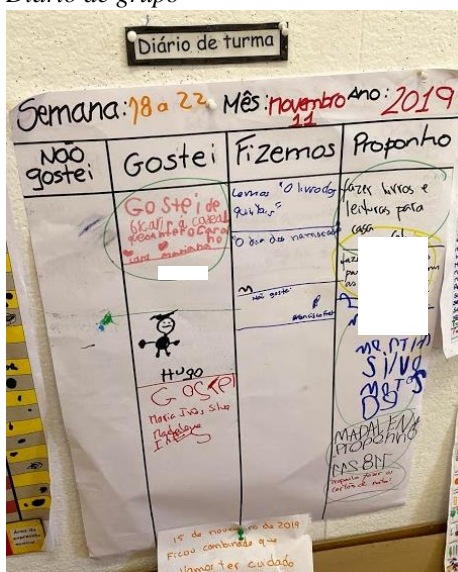
Semanalmente (quartas-feiras), todas as educadoras têm reunião de conselho com os/as professores/as do 1.º CEB, com a direção e os/as professores/as das diferentes expressões.

Considero importante também referir que, todas as crianças podem ter conhecimento das atividades realizadas em ambas as valências, não só pela exposição de atividades nos corredores, como as comunicações de projetos que podem ser feitas em todas as salas, incluindo as do 1.º CEB.

Era também, bastante frequente, as crianças do 1.º CEB virem escrever no “diário de turma”¹ das salas do JI, propostas ou críticas, e virem pedir emprestado algum material. As crianças da sala onde estagiei foram a cada uma das restantes salas da organização, para as conhecer, uma vez que existem crianças novas no grupo.

Figura 4

Diário de grupo



Todas as crianças têm conhecimento de todas as crianças e auxiliares e educadoras das outras salas, sendo realizado uma assembleia para informar o nome de cada criança e de cada uma das docentes.

Fomos ter com as restantes salas do JI à cantina. Quando lá chegamos sentamo-nos todos à volta, de modo a completar a roda que as outras salas já tinham começado a fazer. Cada criança de cada sala disse o seu nome e a idade, de modo a que todos soubéssemos quem era e depois a educadora Ana Maria disse algumas regras que tínhamos de ter no espaço recreio, casa de banho e cantina e as crianças iam colocando o braço no ar para dar ideias, ou acrescentar algo que estava a ser dito. Cada sala ficou responsável por escrever as regras de um espaço para juntar com as outras salas e afixar. (Nota de campo n.º 98, 16 de outubro de 2019).

¹ Nome utilizado pela Organização para a tabela que é “discutida” às sextas-feiras no conselho.

2.3.1. Caracterização da equipa da sala onde realizei a PPSII

A sala onde realizei a PPS II, assim como as outras salas de JI, tinha uma educadora e uma auxiliar e ambas trabalham nesta organização juntas há 20 anos: “Cada sala de JI tem uma educadora e uma auxiliar, no meu caso, ambas estão na Organização há 20 anos” (Nota de campo n.º 3, 7 de outubro de 2019).

A educadora exerce a profissão há 24 anos. Tem como habilitações, um bacharelato em educação de infância e uma licenciatura em Animação Sociocultural de Educação de Adultos. Para além desta formação, a educadora, tem feito formação a nível do MEM, sendo sócia da Associação, frequentando alguns congressos e a própria tem feito algumas comunicações sobre a sua prática pedagógica. Ambiciona, ainda, fazer outras formações ligadas à área da educação, mas mais nas vertentes artísticas. A auxiliar tem o 9.º ano de escolaridade.

Algo que observei é que existia *sempre bastante comunicação* entre a educadora e a auxiliar, sendo que observei diversas vezes a educadora a comentar com a auxiliar atitudes e comportamentos das crianças, ou sempre que alguma criança fazia um desenho ou uma outra produção, a educadora fazia sempre questão de lhe dizer para ir mostrar à auxiliar e, no tempo em que estive na sala, a mim.

A auxiliar também participou na reunião de grupo de pais e mães e, tem total liberdade de dar ideias para projetos e atividades e ficar responsável pelos mesmos, como foi o caso do projeto do “Do mais velho para o mais novo” ou do registo do padrão das idades feito na sessão de dança.

A auxiliar esteve responsável por iniciar o projeto do "Do mais velho para o mais novo" com o mar. e o D. antes a educadora perguntou o que fazia de uma pessoa mais velha que a outra e muitas crianças referiram a altura.” (Nota de campo n.º 136, 22 de outubro de 2019)

2.4. Entrando num mundo de experiências - Caracterização da sala

2.4.1. Uma sala de descobertas - Organização do espaço

Acredito que quando nos referimos ao espaço em educação de infância, referimo-nos a um “terceiro educador”, e que a sua qualidade ou não pode afetar a aprendizagem da criança (Rinaldi, 2012). O espaço “transmite mensagens sobre ensinar e aprender”

(Frago & Escolano, 2001, p.69), estando ele cheio de símbolos e de marcas de quem o cria (Ribeiro, 2004).

Para além disto, e segundo o modelo seguido pela organização, o MEM, a promoção da autonomia é bastante importante, daí o espaço ser organizado para a promoção da mesma. “Os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda.” (Folque, 2018, p.57)

Assim que entrei na sala de atividades, aquilo que me chamou à atenção foram as diferentes áreas que esta tinha, e, apesar do espaço ser bastante reduzido, estar com *bastantes* materiais e instrumentos nas paredes que visam organizar a rotina das crianças e da educadora.

A sala serve a principal função de realização de diversas atividades, serve de espaço para a realização da sessão de música e de sala de recreio, quando o tempo não permite realizar esse momento no exterior.

Contudo, a sala não pode ser considerada somente um local de aprendizagens de conteúdos ou onde se realiza a maior parte da rotina. É necessário refletir para além deste aspeto. É importante entender que a sala é um espaço onde se encontram crianças todas elas diferentes, com diferentes culturas, valores e esse espaço é um local onde se estabelecem relações sociais entre todas elas (Rocha, 2007).

O espaço está organizado por diferentes áreas, nomeadamente a área da expressão plástica onde tem diferentes materiais como tintas, tecidos, plasticina, colas, tesouras, folhas de diferentes tamanhos, cartões, guardanapos com padrões diversificados, rolos de cartão, lápis de cera, de cor, giz etc.; a área do faz de conta, com fantoches, bonecos, mala de médico, telefones etc.; área da escrita e leitura, esta que inclui o canto da biblioteca, dossiers com fichas, ficheiros de imagens e palavras e o computador; área das ciências, que contém lupas, sementes, elementos da natureza e alguns objetos para experiências; área da matemática, que contém os jogos de lego, jogos de encaixe e fichas e a área da música, com alguns instrumentos. (Planta no anexo 2)

É importante referir que praticamente todas as caixas estão etiquetadas com escrita e com o desenho do que está naquela caixa, para que seja mais fácil a criança arrumar e saber onde se encontra determinado material. (Fotografias das áreas no anexo 3)

Cada criança tem um caderno de desenho, outro caderno de matemática e outro direcionado para a escrita. Aspeto que me levou a refletir muitas vezes, nomeadamente a sua função e o que significa no contexto de educação de infância. Perguntei-me várias vezes: “era mesmo necessário existirem?”, “o que significa a sua existência na sala?”, “não servirão outros propósitos, como a preparação para o 1.º CEB?”. Estas questões eram pensadas, contudo, ao longo do tempo, percebi que esta estratégia era algo que estava enraizado na rotina da Organização. Apesar da opção, considero desnecessária a sua existência e utilização em JI.

Quando se fala de espaço, é impossível não ter de falar de uma parede reservada exclusivamente para afixar todos os cartazes que a sala tem.

Numa parede da sala é possível ver o mapa das presenças, este que é mudado mensalmente, o mapa das atividades, com as diferentes áreas, com as cores das áreas assinaladas na sala, e as diferentes tarefas que se pode fazer em determinada área. As crianças, no final de alguma atividade, marcam na fila do seu nome onde estiveram. “Este plano de atividades é usado como um processo de auto-reflexão sobre a ação. Ao olhar para o quadro e vendo o que acabaram (ou não), as crianças aprendem progressivamente a antecipar as atividades, a realizar planos e a auto-regular o seu trabalho” (Folque, 2018, p.55)

O mapa das tarefas mudado semanalmente, sendo estas tarefas mudadas de crianças de duas em duas semanas, o mapa do tempo, também ele mensal, o calendário e o diário de turma. Esta tabela também é mudada semanalmente e tem a coluna do “não gostei”, do “gostei”, do “fizemos” e do “proponho”. Esta tabela é depois lida e analisada no conselho de sexta-feira e as pessoas que escreveram nesta, mesmo não sendo da sala, são chamadas para “resolver” a situação ou explicar, pois o diário pode ser utilizado por toda a organização, tanto por crianças ou adultas, algo que considero bastante importante, pois sendo Organização um todo é interessante haver esta partilha de ideias e de comentários que levam depois a diálogos e a debates entre as crianças.

Na sala existem várias tabelas: “tabela do gostámos”, “não gostámos” e “propomos”, que é algo que pode ser escrito por qualquer criança ou adulto, ou do JI ou do 1. CEB é lida ao grupo na sexta-feira e é mudada de semana a semana. Outra é a das presenças, marcada individualmente por cada criança. Outra é a das tarefas que contém diferentes tarefas

(distribuir lanches, recolher lixo, marcar o tempo, marcar o calendário, regar as plantas, responsável da fila - um no início da fila outro no final, etc.), estas tarefas rodadas todas as semanas e sempre a pares, sendo que um dos pares é mais velho e outro mais novo. (Nota de campo n.º 4, 7 de outubro de 2019).

Estes instrumentos acima mencionados são denominados por Folque (2018) por *instrumentos de pilotagem* e “fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo.” (p.56)

No início da PPS II, a educadora referiu que, este ano, não quis começar logo com determinadas tabelas e que esperou para que algumas crianças, do ano passado, fossem pedindo algumas tabelas. Como aconteceu com a tabela da marcação das atividades.

O exterior é um espaço pequeno para a Organização inteira e, por vezes, principalmente em dias de chuva, torna-se complicada a logística para que todas as crianças fiquem abrigadas da chuva no telheiro. Deste modo, muitas vezes em momentos de recreio, as crianças ficam esse tempo na sala a brincar livremente ou a fazer alguma atividade com a auxiliar mais descontraída, como jogos:

Devido ao facto de estar a chover as crianças foram buscar os brinquedos que trouxeram de casa, que estão na arca dos brinquedos no corredor perto dos cacifos, para brincar livremente (Nota de campo n.º269, 14 de novembro de 2019).

O recreio deve ser um momento livre, onde a criança socializa com crianças de outras salas, pode correr, pode explorar outras áreas, diferentes da sala e, o facto de estarem limitadas, até no tempo de recreio (que já por si era pouco), à sala, que tinha uma área pequena, e, muitas vezes a fazerem jogos orientados era um pouco “frustrante” para as crianças. Pensei muitas vezes: “se, até para nós adultos/as, estar duas horas, sentados/as, sem falar, ou a fazer atividades orientadas o tempo todo, é difícil, para uma criança ainda deve ser mais”. As crianças necessitam que o brincar seja uma atividade fortemente valorizada no JI, e não um tempo reduzido, muitas vezes desenvolvido numa área pequena e, ainda, com atividades orientadas. A meteorologia não deveria ser o fator determinante, do qual está dependente a brincadeira das crianças. Por exemplo, sempre que estivesse a chover, poderia recorrer-se a capas para a chuva e a botas de borracha, de modo às crianças estarem protegidas.

2.4.2. *Passar o tempo a descobrir e a explorar* - Organização do tempo

Considero que a rotina é de extrema importância para que a criança antecipe as situações que vão acontecer, contudo esta também deve ser flexível de maneira a se adaptar às necessidades de cada criança, uma vez que todas têm ritmos diferentes, das intenções definidas e das condições estruturais da organização. Ressalto, por exemplo, a entrada, este ano, de uma criança na sala, que só ficava até depois do almoço na Organização devido a estar num período de adaptação. Acredito que esta flexibilidade é necessária para que as necessidades das crianças sejam suprimidas e que, aos poucos, a criança se vá adaptando, ao seu ritmo.

A Is. Começou a chorar quando se sentou na cadeira para fazer o desenho. A educadora disse-me que a criança ainda estava em fase de adaptação (não vem o dia todo, fica até à hora do almoço) e não insiste, pois ela não gosta de se sujar, e permite que faça com lápis (que não sujam), pois não ia estar a insistir na resistência da criança. (Nota de campo n.º 24, 8 de outubro de 2019).

A Organização, devido a ter como modelo o MEM, tem uma rotina bastante definida e planeada, sendo que esse planeamento é transmitido sempre às crianças antes de acontecer. (cf. Dia tipo, anexo 4)

Todas as manhãs começavam com a reunião de conselho. À segunda-feira, este momento estendia-se um pouco mais porque as crianças, e também as adultas, contavam o que fizeram no fim-de-semana ou partilhavam algo que queriam; nos outros dias, este momento, serve para planear o que cada criança vai fazer e para onde vai.

A In. trouxe para a sala uma concertina. No entanto, ninguém sabia bem se era uma concertina ou um acordeão e a educadora sugeriu, como íamos ter musica, que perguntássemos à professora Rita” (Nota de campo n.º 7, 7 de outubro de 2019).

Antes das nove, as crianças que chegam ficam ou no exterior, ou na sala a brincar livremente com a auxiliar (entra às 8h00), contudo só ficam no exterior quando não está a chover, algo que poderia ser adaptado com capas de chuva e botas de borracha como disse acima, ou, colocarem um telheiro mais amplo de modo a cobrir um pouco mais do espaço do recreio.

Existe também um momento comum a quase todos os dias. É ele as “Atividades e projetos”. Estas são “actividades autónomas, em que aprofundam os seus interesses.

Podem trabalhar sozinhas, em pequenos grupos, conforme determinaram nos planos que anteriormente fizeram na RC (reunião de conselho)” (Folque, 2018, p.59). Estas atividades e projetos dependem muito do que se está a fazer no momento, podendo estar a ser explorado diferentes projetos ao mesmo tempo, assim como as atividades.

Existe também o momento de apresentação de produções, realizado, primeiramente todas as quintas-feiras e depois, devido às produções das crianças serem muitas, houve a necessidade de ter outro dia, e, ficou terça-feira e quinta-feira para esse momento.

Este é um momento em que a educadora mostra ao grupo as produções das crianças e pede para explicar o que foi ali feito ou como fez. Muitas vezes, devido a esta partilha, as crianças acabam por experimentar novas técnicas ou novas atividades porque viram um colega fazer e gostaram do resultado.

A educadora sentou-se para começar o momento de Apresentação de produções. Os presidentes iam mostrando as produções e perguntando de quem era. Mostraram uma produção no geoplano e outras crianças começaram a dizer que também queriam fazer. E a educadora comentou que por aquela razão é que era importante ter aquele momento. (Nota de campo n.º 58, 10 de outubro de 2019).

Um momento para a comunicação também é bastante importante neste modelo, pois esta “tem uma dupla função. Em primeiro lugar, pode ser-lhe atribuída uma função cognitiva, que surge quando se pede às crianças que falem das suas acções ou experiências” (Folque, 2018, p,61).

A Mad., a M.I.A e a M.I.S. apresentaram o primeiro livro realizado por elas “A borboleta tem um novo amigo”. Contaram a história e mostraram as ilustrações dizendo como tinham feito e o porquê de ter surgido aquela ideia” (Nota de campo n.º 119 de dia 18 de outubro de 2019).

No final de cada dia existe um momento denominado de “avaliação do dia” em que as crianças olham para a agenda, em grande grupo, e é visto o que foi ou não concretizado naquele dia.

No momento da avaliação do dia o F.F., com a minha ajuda, informou o grupo do que estivemos a fazer com a atividade do dia e da noite, pois houve crianças que não estavam porque foram para o repouso e assim, estas também ficavam a saber o que aconteceu

naquele momento e dar sugestões sobre outras palavras que eles achassem que tinha a ver com o dia e a noite (Nota de campo n.º 214, dia 5 de novembro de 2019).

À sexta-feira, para além da avaliação do dia, existe a “reunião do conselho”, onde é analisado o “diário de turma” e é discutido assuntos positivos, negativos, que as crianças tenham para partilhar. Muitas vezes, quando alguém de outra sala, JI ou 1.º CEB, escreve no diário, é chamado para dar o seu parecer sobre aquilo que escreveu e resolver sempre as situações da “melhor forma”.

Nesta reunião também é apresentada quem vai ser o responsável por cada tarefa na semana seguinte.

No conselho, quando a educadora começou a ver o diário de turma viu que tinham um “não gostei” de três alunos do primeiro ano e pediu aos responsáveis dos recados, X. e Mar., para irem até ao primeiro andar chamar quem escreveu a crítica (Nota de campo n.º 279, dia 15 de novembro de 2019).

Na Organização existe uma sessão de música todas as semanas (segundas-feiras no segundo tempo da manhã), dada por uma professora e, às quartas-feiras, as crianças têm, uma semana, sessão de dança (a mesma professora de música) e outra semana, sessão de ginástica (também tem um professor responsável).

Quando a professora chegou começou por mostrar um fio com vários botões, esticá-lo e deixar cair os botões e perguntou que som lhes fazia lembrar ao que muitos responderam “chuva” e “trovoada”, sendo que a educadora disse-lhe que lhe fazia lembrar o som das conchas a bater umas nas outras. Depois foi passando por todos os meninos esse instrumento.

Introduziu as clavas e começou a tocar pausadamente, e deu ao Af. com o intuito de ele fazer o mesmo. O Af. repetiu exatamente o mesmo som que a professora R. fez.” (Nota de campo n.º 13, 7 de outubro de 2019).

Às quartas-feiras, logo de manhã, antes das sessões de dança ou de ginástica, existe o momento de “livros e leituras” em que a educadora, a estagiária ou a auxiliar exploram uma história com suporte livro ou outro (fantoques, marionetas, fantocheiro, etc.) ou pode ser uma criança, que com a ajuda de uma adulta “lê” o livro que trouxe. E foi bastante interessante ver que as crianças aderiram muito a este momento, trazendo diversas vezes livros para lerem. Tal como Madureira e Ferreira defendem: “elas próprias,

leitoras dos livros ilustrados. Revisitando-os, sozinhas ou em grupo, as crianças destas idades gastam tempo, por sua própria iniciativa, em volta dos livros” (2014, p. 6).

É importante referir que, de acordo com as observações que realizei, parece existir bastante articulação entre a educadora e os professores destas três áreas, sendo que muitas vezes o que está a ser explorado em sala transcende para as outras áreas, havendo assim uma parceria entre estes docentes.

Na sessão de dança recontámos de novo a história do “Um livro” e a professora depois fez o grupo dos 3, dos 4 e dos 5 anos, sendo que o S. e a S. ficaram (como se tivessem 5 anos, igual à sessão de ginástica), mas esses grupos eram cada um dos círculos que aparecia no livro. Depois a professora Rita lembrou os instrumentos que correspondiam a cada idade (3 anos- tamborete, 4 anos- assador das castanhas e 5 anos- calimba), sendo que, quando cada um dos instrumentos tocava a idade que fazia a correspondência saltava 2 vezes. Quando os pratos tocavam todos saltavam ao mesmo tempo, contudo, os de três anos davam 3 saltos, os de quatro anos davam 4 saltos e dos cinco anos davam 5 saltos. Depois a professora R. disse que tudo se misturou, e andamos pela sala livremente, mas que depois, fizeram um padrão (3, 4, 5 anos)” (Nota de campo n.º 184, 30 de outubro de 2019).

O tempo no espaço exterior é dividido por dois recreios, a meu ver muito curtos, sendo que estes, só acontecem quando não está a chover. Um recreio depois do lanche da manhã e um depois da hora do repouso. De manhã, quando não está a chover e está bom tempo as crianças esperam pelas 9h (hora que se iniciam as atividades), no recreio, e depois das 16h (hora que encerra o tempo de atividades) também esperam pelas famílias no recreio. Importante, referir como as condições meteorológicas têm tanta influência sobre as opções e as práticas pedagógicas nesta organização.

Quando está a chover ou muito frio as crianças fazem o recreio na sala, onde é colocada a caixa dos brinquedos que eles trazem de casa na sala.

2.5. As famílias

Conhecer as famílias das crianças é bastante importante, pois esta é o primeiro agente de socialização das crianças e quando estas chegam à organização já trazem consigo marcas, *habitus* (Bourdieu, citado por Setton, 2002), “como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas” (p. 61), valores e histórias, daí ser

importante considerar estas dimensões e potencializar espaços de participação às famílias (cf. Sá, 2002).

Considero que as famílias são importantes e que a sua contribuição e a parceria com o contexto socioeducativo só tem benefícios para o desenvolvimento da criança e para o seu bem-estar, como é referido por Nunes (2004). Contudo é importante realçar que, muitas vezes, há situações conflituais entre ambas instituições sociais. A título de exemplo, muitas vezes “é apontado o dedo” às famílias por não participarem no contexto educativo dos filhos, mas é importante entender que nem todas as famílias estão disponíveis para colaborar em algumas situações, e por isso, considero que não é ético julgar, mas um/a educadora/a de infância deve conhecer bem as famílias e potencializar espaços-tempos de partilha, colaboração e participação, em nome do interesse superior das crianças.

Também é importante perceber que participação e envolvimento não são sinónimos. Como defende Gonçalves: “a proposta de Davies (1989) sugere que o termo “envolvimento” seja definido como o modo de atuação individual dos pais ou encarregados de educação em benefício único dos seus educandos. “Participação” refere-se ao modo de atuação coletivo, através do qual as famílias participam na vida escolar em prol de todos os alunos e/ou famílias da escola ou de uma turma.” (2015, pp. 36-37).

Com base no modelo conceptual de Lima (citado por Sá, 2002) existem diferentes critérios para definir a participação das famílias, sendo assim, no que diz respeito ao critério da “democraticidade”, considero que naquela sala, este critério se caracteriza por participação direta, uma vez que não existe nenhum representante dos/as encarregados/as de educação. No que diz respeito ao critério da “regulamentação”, considero que a participação era não formal, uma vez que, em meados de julho as famílias têm uma reunião de maneira a conhecer a organização e as salas e onde são estabelecidas as regras. Contudo, no dia-a-dia, as informações são dadas maioritariamente pela auxiliar, uma vez que é ela que “recebe e entrega” as crianças. Relativamente ao critério do “envolvimento”, a sua participação define-se como passiva uma vez que a partilha de informação é através de *e-mail* com fotografias do que ocorreu naquele mês. No critério da “orientação”, foi difícil perceber este ponto, pelo que não tenho dados para o determinar.

Como refere Lemos “o estabelecimento das relações só pode ser construído com base no respeito pelos saberes singulares de cada um e pelos saberes universais que são construídos e partilhados socialmente. Nestas relações assume particular relevância a relação com as famílias das crianças, pelo que se torna imprescindível fomentar as relações entre as equipas e as famílias” (2015, p.48), assim e com base neste autor, se queremos estabelecer uma boa relação com a família temos de os entender e não julgar. Ainda referindo Lemos, é “urgente estimular diálogos permanentes, diversificados e intencionais com as famílias, que respeitem a multiplicidade dos modelos parentais que coexistem na sociedade e que convivem na mesma instituição, dignificando e reconhecendo os seus saberes, valores e expectativas” (2015, p.49).

Do ponto de vista da sua caracterização geral, as 22 famílias (existem gémeos na sala) parecerem ser de condição social média-alta e residem, na sua maioria na zona de Lisboa, sendo que só uma criança vem da zona de Sintra.

Em conversa com a educadora questionei-a do porquê das famílias escolherem aquela Organização, e a educadora afirmou que uma das razões é pelo modelo e outra é proximidade entre a casa e o JI.

Relativamente às reuniões existe uma reunião com as famílias em julho, muito antes de começar o ano letivo seguinte, para as famílias conhecerem o espaço, as salas e serem apresentadas todas as dinâmicas. A educadora também tem um horário de atendimento individual às famílias e, a educadora faz sempre atendimentos individuais aos pais e às mães.

A educadora, para além de utilizar como partilha os trabalhos que são colocados no exterior (corredores), todos os meses a educadora envia por *e-mail* fotografias acompanhadas por pequenas frases sobre o que aconteceu naquele mês, informação que também é afixada na porta da sala.

Algo que também questionei à educadora, confesso, que me fez alguma “confusão”, foi o facto de as famílias não poderem entrar nas salas, a não ser, quando são convidadas para o fazer, esta que é uma medida da Organização. Isto acontece, de acordo com o discurso da educadora, devido ao espaço ser reduzido e, para evitar a acumulação de famílias nas salas, estabeleceu-se esta regra.

2.6. *Os protagonistas - O grupo de crianças*

Se, por um lado, conhecer e caracterizar o meio, a instituição, a equipa e as famílias é importante, mais importante ainda é caracterizar e conhecer, pedindo sempre “permissão”, as crianças da sala onde realizamos a PPS II, porque são elas as “protagonistas” desta jornada. É nelas, maioritariamente, que está focada a atenção, e as observações registadas, sendo que as conversas que tive com as auxiliares e com a educadora foram também fundamentais para caracterizar o grupo e saber um pouco mais acerca do mesmo.

O grupo da sala onde me encontro a estagiar tem no total 23 crianças, 12 meninos e 11 meninas, com idades compreendidas entre os 2 anos e os 5 anos (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Caracterização das crianças em função do sexo das crianças e das idades, no início e no final da PPSII

	Nomes	Sexo	Idade no início da PPSII	Idade no final da PPSII
1	Af.	Masculino	3 anos	3 anos
2	Ant.	Masculino	5 anos	5 anos
3	D.	Feminino	4 anos	4 anos
4	D.	Masculino	5 anos	5 anos
5	E.	Masculino	3 anos	4 anos
6	F. Barr.	Masculino	4 anos	4 anos
7	F.F	Masculino	4 anos	4 anos
8	F. Ben.	Masculino	3 anos	3 anos
9	In.	Feminino	4 anos	5 anos
10	Is.	Feminino	3 anos	3 anos
11	Mad.	Feminino	5 anos	6 anos
12	Man.	Masculino	4 anos	4 anos
13	M.I.A	Feminino	4 anos	5 anos
14	M.I.S	Feminino	4 anos	4 anos
15	Mari.	Feminino	3 anos	3 anos
16	Mart.	Feminino	3 anos	3 anos
17	Mar.	Masculino	5 anos	6 anos
18	Mat.	Feminino	5 anos	5 anos
19	P.	Masculino	3 anos	4 anos
20	S.	Feminino	2 anos	3 anos
21	S.	Masculino	3 anos	3 anos
22	Sof.	Feminino	3 anos	4 anos
23	X.	Masculino	5 anos	5 anos

Das 23 crianças, 9 são novas na Organização e as restantes já frequentavam aquela sala e, por isso, já conheciam a auxiliar e a educadora. Das 9 crianças a Isa só ia à Organização até ao 12.30h-13h, contudo, pareceu-me observar uma adaptação gradual, ao nível, principalmente social, uma vez que a Isa, era uma criança que não socializava praticamente com nenhuma outra criança do grupo e, mais para o final da PPS, começou a envolver-se mais e a fazer certas atividades que antes não fazia, como, por exemplo, desenhar. Era uma criança que não gostava muito de se sujar, só pintava com lápis de cor e, aos poucos, foi havendo uma grande alteração no seu comportamento e opções.

Apesar das idades serem heterogéneas, os/as sociólogos/as não consideram que esta seja uma variável determinante, isto é, a idade da criança “nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (Ferreira, 2004, p.76), uma vez que o ritmo de cada criança é diferente e deve sempre ser respeitado. A Mar. com 3 anos *recortava bastante bem* e outras crianças, mais velhas, apresentavam dificuldades nessa dimensão, por exemplo.

No que diz respeito ao nível socio emocional era notório como algumas crianças tinham um vínculo mais forte com a auxiliar e outras com a educadora.

Ressalto algo que me impressionou nesta PPS II: a interação entre o grupo de pares. A entreaajuda que as crianças tinham umas com as outras era notória. Os mais velhos ajudavam os mais novos e os mais novos ajudavam os mais velhos. Esta reciprocidade foi tão importante de observar que se consubstanciou no tema da investigação. Considero que algo que influenciava esta entreaajuda decorria das próprias opções da educadora, isto é, o facto de as tarefas estarem divididas sempre para que estejam uma criança mais velha e uma mais nova em cada uma das atividades. Acrescia a este facto, outro, as adultas solicitavam, muitas vezes, aos mais velhos para ajudarem os mais novos em determinada tarefa, como por exemplo, ajudar a vestir casacos. Contudo, a maioria das vezes não era necessário a intervenção da educadora, minha ou da auxiliar, eram as próprias crianças que tomavam essa iniciativa, no quadro do que Corsaro (1997; 2020) denomina rotina cultural. De acordo com Trevisan (2007), “as rotinas culturais são importante na medida em que, para qualquer actor social – e, por isso, também, para a criança – permitem a

criação de segurança e sentimento de pertença a um dado grupo. São ainda importantes, uma vez que permitem um conhecimento sociocultural que pode ser produzido, interpretado e aplicado, por parte dos actores sociais nelas envolvidos”. (p. 44).

A autonomia das crianças também foi algo que me impressionou, contudo considero que esta se deve ao facto de darem oportunidade às crianças para que façam, arrisquem e experimentem.

Depois do recreio do almoço, enquanto outras crianças estavam na sesta, as outras crianças do grupo foram para a sala e a educadora fez uma proposta, para entregar nas diferentes salas para irmos conhecê-las na terça-feira de manhã. Pedi ao Mar. para ir à secretaria para fotocopiar o papel e depois pediu-me a mim que fosse com ele entregar os papéis nas diferentes salas e colocá-lo na tabela do diário de turma, na coluna do “Proponho” (Nota de campo n.º 68, 11 de outubro de 2019).

A rotina pedagógica é um fator bastante importante quando se fala de autonomia. A rotina facilita a que a criança preveja o que vai acontecer a seguir, e assim seja mais autónoma. É através da rotina que “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenpan, 2010, p.182) e, citando Niza (2013), “a rotina proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” (p.157)

De um modo geral todas as crianças eram autónomas para irem à casa de banho, sozinhas ou fazer algum recado, sendo que as mais novas, por vezes, eram acompanhadas por uma adulta, outras vezes, não era necessário. A Isa., por exemplo, que quando foi, em setembro, para o JI, usava fraldas, e quando deixou de usar, perguntava sempre quem ia com ela à casa de banho.

Outra tarefa que também algumas crianças fazem é levantar o seu prato de comer e colocar na bancada da cozinha, e, as mais novas levam a taça da fruta. Quando querem repetir a comida, são as crianças que vão pedir à cantina e não os adultos, e as crianças que levam comida de casa num termo, são elas que a colocam no prato.

Aos lanches (de manhã e de tarde) cada criança coloca o seu lixo no caixote, e os responsáveis levam as lancheiras² para a cantina.

² À entrada da organização existe caixas que dizem o nome da educadora de cada sala e uma caixa tem escrito “temperatura ambiente” outra “frio” e uma lancheira no meio delas que diz “lanche da manhã”.

Os pares dos lanches foram buscar os lanches e distribuir com o meu auxílio e depois, os responsáveis do lixo foram levantar o lixo do lanche da manhã e colocar no caixote (Nota de campo n.º 8, 7 de outubro de 2019).

No que diz respeito às refeições, todas as crianças comem sozinhas, contudo existem algumas que têm alguma dificuldade a acompanhar o ritmo das outras e, por vezes, têm uma postura (braços debaixo da mesa) como se estivessem à espera do adulto para lhes darem comida à boca. Por vezes, quando é muita comida e achamos que a criança não come aquela quantidade e a própria criança não quer, negociamos com ela para que coma só algumas colheres ou dividimos a comida.

O X. não estava a querer comer e disse que não estava a gostar daquela comida. Disse-lhe para comer mais um bocado e ele disse: “Mais quantas? Estas! (ergueu 6 dedos)” E ia contando à medida que colocava a comida na boca. (Nota de campo n.º 155, 24 de outubro de 2019)

Relativamente à sesta, existem 11 crianças que fazem repouso todos os dias e 3 que fazem só de vez em quando, quando existe necessidade, quando fazem alguma atividade extracurricular depois das atividades na Organização ou dia sim, dia não.

Algo que considero bastante importante, é que o momento do repouso não é generalista ao ponto de colocar todas as crianças a fazer esse momento, mesmo que estas não necessitem. A Organização faz esta diferenciação, colocando as crianças que necessitam no repouso e este momento não se designa só por dormir mas sim um momento para descansar o corpo.

Se tivesse de descrever este grupo numa palavra era sem dúvida a palavra: curiosidade. Este grupo tem uma “sede de saber” *infindável*, de querer saber mais e serem eles mesmos a fazer e a experienciar situações. Existem crianças mais *retraídas* e *tímidas*, mas, devido aos projetos e às atividades realizadas com as crianças mais extrovertidas acabam por se envolver e, aos poucos, “diminuir essa insegurança”.

As crianças, quando as atividades são em grande grupo, ficam atentas e concentradas, principalmente em atividades como leitura de histórias, sessões de dança ou de ginástica.

Todas as manhãs as famílias colocam os lanches das crianças nas respetivas caixas (lanche da tarde) e lancheira (lanche da manhã), para depois os responsáveis irem buscar.

Observo que crianças mais novas, como o F.Bent. e o Anf., quando eram reuniões de conselho um pouco mais demoradas, tinham tendência a dispersar. O que me levou a pensar nestas práticas e a sua relação com as características das crianças.

A Isa. foi uma criança com grandes desenvolvimento, porque era uma criança que no início, em que só ia ao JI até à hora de almoço, não gostava de pintar se não fosse com lápis, não gostava de se sujar, não gostava de pintar com canetas, e até metade da PPS II, observei-a a pintar com canetas, tintas e comentando as apresentações com os pares.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Três eixos de intervenção pedagógica

Como podemos fazer uma PPS II sem objetivos e intencionalidades? Como podemos ser educadoras/es sem discutir essa dimensão?

Durante a minha PPS II pensei e questionei-me sobre estas duas perguntas acima supramencionadas. A resposta é óbvia: temos de ter!

Considero que é de extrema importância observar primeiro o grupo de crianças, as famílias e a equipa e perceber onde queremos chegar. Com base naquilo que eu sou, que eu considero melhor e em que acredito do ponto de vista da pedagogia da infância (cf. Rocha, Lessa, & Buss-Simão, 2016), “assente na horizontalidade da relação educativa, das crianças como partícipes dessa relação, dos direitos das crianças, de um projeto educativo que estabeleça a mediação entre as culturas infantis e a cultura mais ampla” (p. 46), e em conjunto com o que fará melhor para três diferentes eixos - as crianças, as famílias e a equipa -, tentar estabelecer a intencionalidade pedagógica, que é pensada antes da ação, mas flexível, para que possa ser flexível e contextualizada ao que vai acontecendo, aos desejos das crianças, às condições macro e micro, etc.

Aqueles três eixos foram norteadores e fundacionais da minha ação pedagógica e guiaram-me ao longo de todo o percurso. Em seguida, irei abordar as intencionalidades que defini para cada um destes três eixos.

3.1.1. Os “protagonistas” do percurso- As crianças

Desde o início do meu percurso enquanto futura educadora, e antes mesmo de “entrar” naquele contexto socioeducativo, algo que sempre acreditei e pensei em “levar” enquanto profissional, e não só, foi entender a criança como um ser único, com seu ritmo e cidadã. Esta intencionalidade foi bastante importante, pois, considero importante reconhecer a individualidade, a ação social e as opiniões das crianças, bem como, entender, e não deixar que o facto de ser adulta me deixe limitada a considerar que tenha “poder” sobre elas. Esta é a intencionalidade que tenho sempre como base, em qualquer que seja o contexto socioeducativo. Por isso, sempre que me queria juntar a algumas brincadeiras das crianças, por exemplo, pedia sempre permissão se podia brincar com elas, pois elas tinham todo o direito de não querer, e eu só tinha de respeitar, assim como permissão para as ajudar a fazer algo.

Apesar de o grupo com o qual estagiei, ter idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, ou seja, com diferentes ritmos de desenvolvimento, nunca “diminuí” uma criança por não estar ao mesmo nível que a outra, pelo contrário, promover a sua autoestima e a frase “tu és capaz” estava sempre na minha boca, não só para lhe transmitir confiança como também para promover a autonomia, para que tentasse sozinha, sendo que esta última, por vezes, também foi difícil para mim devido a ter estado na PPS I num contexto de creche com crianças ainda bastante dependentes e, este grupo ser um grupo bastante independente em que as mais velhas se voluntariam para ajudarem as mais novas.

Depois do lanche da manhã, fui apoiar o P. no registo da capa do livro. A educadora sugeriu que ele fizesse a lua com uma caixa circular a servir como molde.

Depois ia perguntando o que estava na capa do livro e ele dizia: “uma girafa”. Numa folha de rascunho fiz um pescoço de uma girafa e ele fez o dele. Fiz a mesma coisa com a cabeça da girafa.

Depois perguntei-lhe se queria pintar o fundo ou cortar e colar numa cartolina e ele deu a segunda opção.

No final, pedi que fosse mostrar à educadora e no final disse: “Conseguiste ou não fazer?” e ele disse que sim. E eu disse: “Boa, vês? Dá cá mais cinco.” Ele deu, com um sorriso que parecia ser de *orgulho*.” (Nota de campo nº 220, 6 de novembro de 2019).

Algo que, sempre foi um desafio para mim ao longo das duas PPS foi perceber que quando estava a fazer alguma atividade com algumas crianças, perdia o “foco” das outras e de uma noção geral do grupo. Sendo assim, percebi, que a gestão do grupo iria ser uma intencionalidade que eu teria de melhorar durante a minha prática e trabalhar para que isso não acontecesse.

Citando Tomás e Fernandes, é preciso, “que da parte dos actores-adultos, se enfrentem as suas imagens e concepções acerca do papel que a(s) criança(s) desempenha(m) na sociedade” (2013, p. 208), tendo atenção em olhar para a criança como participante na sociedade e não como “objeto de conhecimento” (ibidem, p.209)

Assim, e intercalando com a intencionalidade acima descrita, também foi importante para mim, assumir um papel de ouvinte, transmitir às crianças de que eu estava a escutá-las, procurando ser, o que Azeres e Colaço (2014) definem como “andaime”.

Proporcionar momentos com atividades e estratégias diversificadas, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Esta foi outra intencionalidade a que eu me coloquei

propor, uma vez que teria de realizar atividades e, tendo eu uma “paixão” por contar histórias e ter diferentes materiais para o efeito, considerei importante, me “obrigar” e arriscar em conceber planificações considerando uma amplitude de conhecimentos, vivências, experiências centradas numa educação holística, relacional e inclusiva (Nowak-Lojewska, O’Toole, Regan, & Ferreira, 2019).

Observando que a interação entre pares era algo que me chamava a atenção, e sendo este fator que tinha especial atenção pela equipa, uma das intencionalidades foram privilegiar a observação das interações entre pares. Tal como algumas autoras, que dedicam ao estudo das interações entre crianças (James, 1996; Ferreira, 2004; Trevisan, 2007; Meneses, 2017), sobretudo em JI, esta é uma dimensão nem sempre privilegiada pelas/os profissionais. Considerando que no JI coexistem duas ordens, pelo menos, a *ordem institucional das adultas* e a *ordem instituinte das crianças* (Ferreira, 2004), o foco nesta última, foi por mim privilegiada para informar a minha prática pedagógica e o desenvolvimento de uma atitude investigativa que não é independente da anterior. Bem pelo contrário.

3.1.2. A equipa

Ao estar inserida num meio, numa Organização, numa sala “nova” que já tinha os seus hábitos, as suas rotinas e os seus métodos de trabalhos, foi inevitável refletir sobre a minha intencionalidade para com a equipa educativa e, de certo modo, adaptar-me a ela, nunca esquecendo que eu mesma tinha intencionalidades próprias, e que aos poucos as fui colocando em prática.

A primeira intencionalidade que surgiu foi, sem dúvida, a de integrar-me na rotina e participar na mesma. Desde o primeiro dia, nunca foi minha intenção ser uma mera espetadora do que ali se passava, mas sim ir observando e intervindo, refletindo depois sobre determinadas atitudes e comportamentos que ia observando. De início, nem sempre foi fácil, pois o modelo pedagógico, o MEM, era uma novidade na medida que nunca tinha trabalhado ou estado em contacto com este. Por conseguinte, a observação e a reflexão sobre a observação foram mesmo importantes. Tudo era diferente e desafiador.

Assim surge outra intencionalidade, que vai ao encontro à anterior, refletir sobre o MEM. Apesar de ter-me identificado bastante com o modelo, algumas práticas faziam-me refletir e pensar se realmente era o que eu implementaria enquanto futura educadora.

A outra intencionalidade foi estabelecer uma boa relação com a equipa, aproveitando as suas experiências na prática como ajuda para me fazer “crescer”. Desde o primeiro dia que considero que fui bastante bem recebida, tendo até uma apresentação com a mesma e o grupo de crianças antes de iniciar a PPS II. Tentei, sempre, respeitar as suas experiências, ideias e dinâmicas de modo a não ser invasiva e a manter sempre um bom ambiente na sala. Tentei aproveitar ao máximo tudo o que a equipa ia fazendo, ia observando algumas práticas para tentar sempre melhorar a minha própria intervenção com aquelas crianças, dentro daquele modelo.

Tendo em conta, e como já foi referido anteriormente, a equipa dava especial atenção a momentos de interajuda de modo a promover interações entre pares. Deste modo, uma das minhas intencionalidades para com a equipa, ainda que de um modo indireto, foi perceber como esta lida com conflitos entre pares e como criam momentos de interajuda entre estes.

3.1.3. A família

Considero as famílias partes integrantes da comunidade de uma creche, JI e escola e sempre que penso nelas, penso que também elas fazem parte da equipa com um objetivo único: sempre o superior interesse da criança.

Nesta PPS II tive pouco contacto com as famílias e isso fez-me reformular as minhas intencionalidades iniciais, sendo que a primeira intencionalidade que tinha antes mesmo de as conhecer foi cumprida quase após a entrada na sala das suas crianças, que foi dar-me a conhecer às famílias. Logo depois da minha entrada na Organização (segundo dia), coloquei uma carta de apresentação em que me apresentava às famílias e a informar o que estava a fazer na sala dos seus/suas filhos/as. Esta intencionalidade foi “ampliada”, quando me foi permitido assistir a uma reunião da equipa com as famílias e me apresentar a elas e elas me conhecerem. Para Coelho (2004), “a comunicação com os pais é sempre considerada um factor essencial ao desenvolvimento de práticas educativas

de qualidade, e uma dimensão essencial da competência profissional da educadora.” (p.298), como se pode atestar no seguinte excerto:

Hoje, participei na reunião de pais e ajudei a educadora com o ppt. que iria ser apresentado e a formatar o plano dos vários dias da semana. Na reunião apresentei-me, dizendo também de que escola era e o tempo que iria decorrer o meu estágio. (Nota de campo n.º 95, 15 de outubro de 2019).

Desde o primeiro dia no JI percebi que, provavelmente não iria ter muito contacto com as famílias, uma vez que entrava às 9h, e a essa hora as atividades estavam a começar, ou seja, a maioria das crianças já estava nas salas, e até, mais ou menos às 9:10h as famílias podiam ir levá-las às salas, no entanto, a partir dessa hora já tinham de entrar pelo portão principal e as crianças entravam ou sozinhas ou com a senhora da secretaria. Embora fosse sempre um pouco mais cedo que as 9h, para ver como funcionava o acolhimento, percebi que as famílias não entravam na sala e só quando era necessário a transmissão de um recado ou de outra informação à auxiliar se dirigiam à porta.

Deste modo, e com estas circunstâncias, percebi que, sem ultrapassar as dinâmicas e regras estabelecidas, uma das minhas intencionalidades poderia ser a de comunicar com as famílias a partir da transmissão de informação em relação a algumas atividades que desenvolvia com as crianças.

3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI

De acordo com Niza, “avaliar é reunir informação sobre as coisas que com outros produzimos ou de que nos apropriamos; é torna-los visíveis, disponíveis, partilháveis ” (2006/ 2012, p.546). Esta citação explicita claramente a importância que é avaliar. Avaliar sempre que estabelecemos intenções, avaliá-las, para percebermos se essas mesmas intenções foram ou não atingidas, pois, é com a avaliação e a reflexão sobre as intenções e a sua intervenção que o educador pode mudar a sua maneira de intervir, por exemplo, estratégias (Cardona, 2007).

A avaliação foi assente numa avaliação qualitativa, sempre valorizando as conquistas das crianças e nunca comparando-as com nenhum dos colegas, devido a respeitar o ritmo e o tempo de cada crianças e a “crença” que tenho, de que cada ser é um ser único e que não podemos ser comparados com ninguém porque não existe ninguém

igual a nós mesmos. Um dos pontos que tentei sempre ter em conta foi as mudanças observáveis nas crianças. Daí a observação ser tão importante em educação de infância.

De modo a sustentar a avaliação das intenções a que me propus e a minha intervenção, as planificações das diferentes atividades que realizei no decorrer da PPS II, assim como as reflexões dessas mesmas atividades e as reflexões semanais (Anexo 1).

No que diz respeito aos instrumentos utilizados para a avaliação contínua e sistemática, recorri à observação atenta nas diversas atividades que ia realizando e em diferentes momentos da rotina das crianças. Observar sempre foi a principal “ferramenta” para, depois, retirar conclusões.

Afastando-me depois da prática e analisando-a, através das reflexões, como já foi referido, foi algo que também fez parte neste processo avaliativo, uma vez que nos ajudam a “olhar” para a nossa prática de uma forma crítica e reflexiva. Estas reflexões muitas vezes eram registadas, no entanto, algumas eram feitas através de conversas informais que ia tendo com a equipa, sobre implementações de atividades, estratégias, comportamentos das crianças e a minha própria ação. Estas últimas reflexões, apesar de não registadas, eram também elas de extrema importância, pois eram elas que muitas vezes me faziam repensar sobre a minha prática.

Em conversa com a educadora esta referiu que achava importante a brincadeira orientada, onde o adulto realmente diz, por exemplo, que aquele jogo é para utilizar de outra forma, mas também a brincadeira, onde as crianças criam uma nova maneira de utilizar determinado material, temos é de equilibrar essas duas brincadeiras.” (Nota de campo n.º 475, 19 de dezembro de 2019).

As fotografias retiradas muitas vezes por mim ou pela equipa durante alguma atividade, também foram um instrumento de avaliação, uma vez que depois podia analisar melhor as expressões das crianças e o seu entusiasmo, ou não.

Como defende Rosa (2007), este processo ajuda-nos a “tomar consciência dos valores que emergem da acção educativa e as fragilidades dessa acção e ainda a necessidade de fundamentar as mudanças percebidas e ao implementar essas mudanças, qual o acréscimo de capacidade reflexiva sobre a prática”. (p. 117).

3.2.1. Avaliação aprofundada de uma criança

Observar, como já o disse, sempre foi uma ferramenta importante no percurso da minha PPS II. Observar o todo (o grupo) e observar de maneira mais aprofundada uma criança, para depois poder fazer a avaliação, sempre das suas conquistas e evoluções, nunca a comparando com mais nenhuma das crianças, sendo esse tipo de avaliação, uma avaliação com registos, diálogos, desenhos, evoluções, conquistas etc. da criança, que se compilaram num portefólio.

Como defende Parente, “a utilização do *portfolio* para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças é uma resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimentos de avaliação alternativa e/ou autêntica que, tenham em conta, os conhecimentos emergentes no domínio da educação de infância, incluindo, sobre o modo com as crianças de idade pré-escolar aprendem e constroem conhecimentos e sobre as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas para as crianças destas idades” (2004, p.52-53), deste modo, para a realização desta “construção”, escolhi o X. de 5 anos, para a realização do seu portefólio.

O portefólio do X. (Anexo 1) é um conjunto de “coleções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo” (De Fina citado por Parente, 2004, p.60), sendo, no caso, o tempo que tive a realizar a minha PPS II (4 meses).

O portefólio realizado divide-se em diferentes capítulos, desde a apresentação da criança e daquilo que ele mais gosta de fazer e, uma compilação de registos, descrições, reflexões e fotografias organizados pelas diferentes Áreas de Conteúdo, o desenvolvimento, as conquistas e as evoluções da criança naquela mesma área.

Sempre fiz questão de informar a criança que estava a realizar um portefólio dela e, por isso, é que tirava mais fotografias a ele, aos desenhos dele, dando-lhe sempre a possibilidade de me dizer se queria, ou não, ser fotografado.

4. INTERAÇÃO ENTRE PARES NUMA SALA
DE JARDIM DE INFÂNCIA-
INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

4.1. O “fascínio” pela interação entre pares- Porquê este tema de investigação?

No almoço vi que o X. estava a arrumar melhor a lancheira do D. que tinha caído ao chão e ajudou a pendurá-la na cadeira. Eu reforcei o seu comportamento e o D. disse: «Obrigada. Obrigada por me teres ajudado.» (Nota de campo n.º 168, 28 de outubro de 2019).

Esta nota acima transcrita dos meus registos de observação, foi retirada no primeiro mês da minha PPS II, e a palavra “fascínio”, que utilizei para definir o meu interesse por este tema de investigação, não foi colocada ao acaso neste subtítulo, pois cativou-me e interessou-me observar as diversas interações entre crianças. A *conceção de socializadores emocionais colectivos* (Montandon, 1996) parece-me muito importante ser aqui convocada. Tal como Trevisan defende, “as crianças aprendem umas com as outras sobre as emoções e seu controle, no contexto de interacção do grupo de pares.” (2007, p. 51).

A amizade entre crianças:

é um elemento muito importante quer quanto ao desenvolvimento das crianças, quer quanto aos processos de reprodução cultural, quer quanto ao sentimento de pertença ao grupo e ao estabelecimento de redes de suporte. Todos estes processos estão interligados e as relações de amizade são um dos elementos em comum entre os mesmos. É através das amizades que as crianças socializam e se integram nos grupos, transmitindo os seus conhecimentos e as suas experiências e vivências. Muitas vezes é na creche e no JI que as crianças estabelecem pela primeira vez, relações de amizades.” (2019, p. 32).

Outro fator que observei foi a preocupação e o carinho que algumas crianças demonstravam por outras, quando estavam a chorar ou quando se magoavam e a estratégia da educadora, que depois também comecei a aplicar, para promover esta preocupação entre as crianças.

A Di. veio-me dizer que a Mad. tinha lhe pisado e não tinha feito nada. Fui ter com a Mad. e perguntei-lhe o que se tinha passado e ela disse que tinha pisado a Di. sem querer eu disse-lhe que não fazia mal, mas perguntei-lhe se ela tinha perguntado à Di. se

precisava de alguma coisa, se estava bem, se necessitava de por água na mão e ela disse que não e depois perguntou e foi com ela por água no dedo” (Nota de campo n.º 375, 29 de novembro de 2019).

Algo que também foi possível observar e, devido ao facto das idades serem heterogéneas, foi a constante promoção da autonomia quando pedíamos a alguma criança para ajudar outra que ainda não conseguia fazer determinada tarefa, por exemplo, vestir as batas da pintura, uma vez que essa estratégia era também bastante utilizada na sala: pedir a outra criança para ajudar outra a fazer determinada tarefa, antes de ser o adulto a ajudar, contudo, primeiramente, deixar que a criança tentasse primeiro antes de ser auxiliada.

Um instrumento da sala que retrata bastante bem esta entreajuda das crianças é o mapa de tarefas, que estava concebido precisamente para que as crianças mais velhas ficassem com as mais novas, para que assim a entreajuda fosse promovida e, depois a autonomia.

Estes três principais pontos foram, de facto, pontos que me interessaram, por querer perceber mais sobre interação entre pares, se esta promove a autonomia e as relações de proximidade das crianças, o papel das adultas na promoção da interação entre pares, as resoluções de conflitos etc., estes que foram observados e analisados de modo a que o tema da investigação assim decorresse e entendesse mais sobre as interações das crianças daquela sala, bem como pensar e refletir sobre este tema e promover a interação positiva entre pares.

4.2. Roteiro ético para a investigação

Para a investigação a que me propus, cujo tema esteve sempre em torno das interações entre pares, foi necessário primeiramente definir objetivos que guiassem o meu percurso de investigação. Como tal, esta investigação teve como principais objetivos: (i) analisar as interações entre pares na sala de JI; (ii) compreender se a heterogeneidade ao nível da idade promove, ou não, a interajuda entre as crianças; e (iii) analisar o papel das adultas da sala de JI na promoção das interações e na resolução de conflitos.

A opção metodológica assumida nesta investigação foi à assunção de uma natureza qualitativa (Bogdan & Bilken, 1994) e do método o estudo caso. Este último é definido por Yin (2005) como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). Este método “baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (*ibidem*).

É importante referir que, segundo o autor, existem diferentes estratégias de pesquisa do estudo caso. São elas, a primeira, a explicativa que visa “explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos” (*ibidem*, p.34); a segunda é a descritiva que visa descrever “uma intervenção e o contexto na vida real em que ele ocorre” (*ibidem*, p.34); a terceira é a ilustrativa, que ilustra “certos tópicos dentro de uma avaliação” (*ibidem*, p.34); a quarta é a exploratória, que é “utilizada para explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claros de resultados” (*ibidem*) e a quinta é a avaliativa que avalia (*ibidem*).

No caso da investigação que aqui apresento, considero que assumiu uma natureza descritiva, uma vez que descrevi as interações de pares que ocorreram no contexto onde realizei a minha PPS II, para de seguida as analisar à luz do quadro teórico mobilizado, no diálogo entre a Pedagogia da infância e a Sociologia da Infância, sem esquecer obviamente o contexto onde ocorreram.

Deste modo, optei do ponto de vista das técnicas de recolha de dados, pela observação que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011 p. 24).

O tipo de observação que mais utilizei foi a participante. Esta define-se pelo facto de o/a observador/a poder intervir nas ações dos observantes sem perder a noção do papel que assume. Em suma, como afirma Estrela, neste caso, “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (1994, p.31). Foi o que aconteceu. Para Coutinho (2011) a observação participante é o procedimento metodológico mais apropriado para

desenvolver uma investigação na convivência com crianças, pois para conhecê-las precisamos observá-las e estando junto a elas torna-se impossível não participar” (p. 55).

Para além da observação, recorri às conversas informais que ia tendo com a equipa educativa (auxiliar e educadora cooperante) e com as crianças, para entender melhor o comportamento das crianças no que respeita à interação entre pares e relativamente à promoção da autonomia das mesmas.

Os instrumentos que utilizei foram as notas de campos caracterizadas como “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), onde registava todas as observações diárias que considerasse relevantes. Também utilizei fotografias e um jogo sobre interação que foi desenvolvido com as crianças, onde pude observar e analisar algumas preferências das crianças, umas em relação às outras.

Depois de registar, analisar esses mesmos registos (diários e semanais) foi essencial. Analisar os dados, a partir da análise de conteúdo (Neuendorf, 2017), possibilitou perceber as observações, organizá-las, realizar uma árvore categorial e analisar os dados. No fundo, esta técnica visa uma análise sistemática e objetiva do que se pretende analisar, o que “inclui a análise das interações humanas” (p. 1), o foco desta investigação.

4.3. Árvore categorial

De modo a organizar todas as observações registadas, realizei uma tabela com todos os registos referentes à investigação, devidamente categorizados (Anexo 5).

De acordo com o referencial teórico de Vala (1986), de modo a organizar as informações recolhidas no decorrer da PPS II, no que diz respeito à investigação, realizei uma árvore categorial, onde aparece o tema de investigação e as diversas categorias e subcategorias que resultam da análise das observações.

Tabela 2

Árvore Categorical

Tema	Categoria
Interação entre pares na sala de JI	Relações entre pares
	Papel das adultas na promoção da interação entre pares

4.4. Interações entre pares

4.4.1. Relações com os pares

Greenspan afirmou que “a capacidade de relacionar-se com outra pessoa é a capacidade básica para o desenvolvimento de uma criança” (2007, p.21).

Começo este capítulo com a citação, não só porque tenho plena convicção nesta, como também, experienciei momentos que me fizeram estar convicta que a relação com os outros, nomeadamente, entre pares, é fundamental ser observada e reconhecida como importante por uma futura educadora de infância.

Desde o momento que entrei na sala onde ia realizar a minha PPS II, que me chamou a atenção a interação que as crianças tinham umas com as outras, mesmo que no recreio não brincassem todas juntas, todas se relacionavam de uma maneira muito particular: ajudando-se e respeitando-se. *Mas o que é interação?*

Para Schaffer, (1996 citado por Azeres & Colaço, 2014), interação diz respeito à relação que os indivíduos têm em qualquer atividade que envolva participação ativa, e estas interações entre crianças, acontecem desde bebés, mesmo antes de falarem, comunicando-se com gestos, sorrisos, etc.

Para Bronson (2000 citado por Azeres & Colaço, 2014), “as interações estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expetativas” (p.114), ou seja, interações são aprendizagens de comportamentos sociais,

ou não. Pois é através dessas interações que a criança começa a entender o mundo e a interpretá-lo, através da maneira como *olha* para ele (Ahmed, 2004; Vasconcelos, 2009).

Depois de serem distribuídas atividades pelas crianças, fui acabar o registo com o F.Bent. do desenho das suas personagens. Enquanto estava a ajudá-lo o M. estava a fazer um desenho e começou a ficar aborrecido e eu perguntei-lhe porquê. Ele disse que era porque não conseguia fazer o número cinco. O Mar., ao ouvir, foi logo ter com ele para lhe fazer. Eu disse-lhe para o ajudar sim mas fazer numa folha o 5 para ele copiar. Ele disse obrigada ao Mar. e conseguiu fazer. Elogiei-o, dizendo: «vês M., como conseguiste?». (Nota de campo n.º 339, dia 26 de novembro de 2019).

O registo foi uma observação feita que comprova o que em cima é referido, pois com a ajuda de um par, a criança conseguiu atingir um objetivo, neste caso uma ação/atividade bastante concreta (escrita de um número).

A In. e o El. foram fazer tintas, pois são estes os responsáveis do material e eu auxiliei-os, quando o El. abriu uma tinta e ia colocar no copo, ele apertava mas não saía tinta e ele disse: “Não consigo” a In. logo disse: «Consegues sim! Nunca se diz não consigo» Depois do auxílio da In., ele conseguiu (Nota de campo n.º 488, dia 7 de janeiro de 2020).

Devido às interações e às relações com os pares serem tão benéficas, Katz (2006) afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interacção e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo” (p.18), e, para além disso, a autora refere também que o facto de as crianças se aproximarem de outras crianças, ou seja, interagirem com elas, está a desenvolver as suas competências sociais, e “ganhará confiança como um participante social” (p.18).

Algo que refere, e que considero bastante interessante, na medida em que foi algo que também pude observar na PPS II, é que as crianças quando interagem com os outros e socializam com os pares, estes interagem com ela, contudo, uma criança que é mais retraída e que não interage tanto é “evitada, ignorada ou rejeitada pelos outros” (*ibidem*, 2006, p.19)

Quando as crianças estavam a marcar o que estavam a fazer, a Mar., que já tinha marcado, em vez de ir lavar as mãos para ir almoçar, estava à espera da Sar., com quem costuma brincar. Noto que a Mar., por vezes, quando não está a Sar. sente-se um pouco «perdida» pois falta-lhe aquele par, contudo, o Man., também já não vem há dois dias mas o E., com

quem ele brinca muito, não fica tão «perdido» (Nota de campo n.º 544,15 de janeiro de 2020).

Neste registo em cima transcrito das observações da minha prática, observa-se dois tipos de crianças, com diferentes tipos de comportamentos sociais. Ambas as crianças têm duas referências de pares diferentes, contudo também têm comportamentos diferentes quando se fala de interação com os outros pares que não sejam os de referência.

A Mar. era uma criança bastante retraída e pouco interagiu com as outras crianças, a não ser com a Sar. (seu par de referência), e, muitas vezes, quando a Sar. não ia, a Mar. ficava sozinha, poucas crianças se chegavam perto dela para brincar.

Outra criança com um comportamento diferente era o El., que mesmo que o seu par de referência não viesse, ele interagiu com outras crianças e as outras crianças interagiam com ele, contudo, quando o seu par de referência vinha novamente, notava-se a sua *felicidade*.

Quando estávamos a começar a fazer a reunião da manhã, o Man. chegou, ele veio dos Açores, por isso não vinha a alguns dias e o El. já tinha perguntado por ele e quando chegou sentaram-se logo um ao pé do outro e notava-se que estavam *contentes*. A educadora perguntou ao El. se já tinha dado um abraço ao seu amigo Man. e ambos levantaram-se para dar um abraço. O Man. disse: «Que abraço bom, até já fiquei aquecido» (Nota de campo n.º 486,7 de janeiro de 2020).

Tal como refere Sarmiento (2013), a criança desenvolve-se na interação com os outros e Barbosa, Delgado e Tomás (2016) referem que as relações entre pares desdobram-se em grupos por meio de “aproximações, amizades, brincadeiras, empatia, conflitos” e “todas estas interações possibilitam o desenvolvimento dos processos de construção social de sentidos acerca do que as rodeia” (p. 117).

Durante a minha PPS II, pude observar diferentes pequenos grupos dentro do grande grupo, inclusive, realizei um jogo de interação para perceber melhor as escolhas que as crianças faziam no grupo, ou seja, as suas preferências.

O jogo tinha como principal objetivo as crianças interagirem umas com as outras, consoante o que estava nos cartões, que indicavam diferentes ações para fazerem com os colegas e foi bastante interessante observar as interações deles, nomeadamente até de uma criança que não é muito afetiva com ninguém.

O X., quando o Ant. tirou o cartão que dizia: «a tua pele é...» e o escolheu (algo previsível por eles brincarem muito juntos com o Mar. e o D.) e ele tinha de escolher alguém para caracterizar e descrever a pele, o X, disse logo: «Se quiseres podes tocar na minha pele», e ele tocou e descreveu-a. (Nota de campo n.º 453,17 de novembro de 2019).

Foram notórias as escolhas das crianças serem aquelas com quem normalmente brincam, para fazerem determinadas ações que estavam nos cartões, sendo que isso é perfeitamente natural, uma vez que, segundo Rubin, Bukowski e Parker, (2007 citados por Meneses, 2017), “entre os 3 e os 4 anos, as crianças demonstram preferências entre os seus semelhantes, sendo capazes de fazer escolhas e manifestar preocupação e cuidado com o outro” (p. 25).

4.4.2. Papel dos/as adultos/as na promoção de interações entre pares

O Man. ia marcar o que fez no plano de atividades e perguntou-me onde estava a coluna da escrita, eu sugeri que o Ant., ajuda-se o Man. a indicar-lhe essa coluna. Depois, ouvia o Ant. dizer: «Como começa o teu nome? Procura aqui o teu nome.» - Disse apontando para os cartões com os nomes de cada um (Nota de campo n.º 570, 20 de janeiro de 2020).

O registo acima supramencionado é apenas um exemplo de como a educadora, a auxiliar e, depois, eu, incentivávamos as crianças a ajudarem-se mutuamente. Primeiramente observei que era uma prática bastante comum na sala, quando alguma criança pedia ajuda para algo, a alguma adulta, a educadora e a auxiliar incentivavam a que pedissem ajuda a um/a colega mais velho/a, por exemplo quando era para abrir tampas de iogurte ao lanche. Mais tarde, comecei a verificar que as crianças já pediam ajuda aos/às colegas sem recorrerem primeiro ao adulto, ou os/as colegas auxiliavam sem que a criança pedisse.

Depois da avaliação do dia, no lanche da manhã, o P., não conseguia abrir o seu pacote de leite e pediu à Mad., mas a Mad., não conseguiu e o X., ofereceu-se logo para abrir. O X. gosta de ajudar e considero que se sente bem a ajudar os colegas (Nota de campo n.º 547, de janeiro de 2020).

Antes de mais, considero importante que o/a educador/a, auxiliar e/ ou estagiário/a, entendam que os conflitos são inerentes às interações humanas, conforme

defende Henrique (2014), pois cada criança tem a sua maneira de agir, de pensar e de se relacionar e isso muitas vezes gera algum desacordo e oposição com outras.

Segundo Céspedes (2014 citado por Meneses, 2017) “a partir dos 3 anos as crianças estão mais predispostas para a autorregulação (...) porém sentem necessidade de serem confrontadas por um adulto carinhoso e significativo” (p.21). Contudo, as crianças também estão a descobrir e acabam por criar afeições de posse a objetos, como referem (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014), e segundo (Ferreira, 2004), citando Meneses “é natural que aos 4 anos exista, ainda, alguma disputa de materiais, influenciada pela hierarquia das brincadeiras que estabelecem entre si” (p. 21).

O conflito, segundo Galvão (2004) e Jares (2002), pode ser entendido de maneira tanto positiva, quando encarado como algo natural que está presente no ser humano e que pode promover o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, ou negativa quando é associado à violência e ao perigo. Considero que, durante o período da minha PPS II, quando havia conflitos entre as crianças, esses momentos eram positivos e naturais, pois as crianças tentavam resolvê-los entre elas e, na sua maioria, sem recorrer à violência e muitas vezes sem recorrer às adultas da sala.

Se alguma criança recorria a mim para me dizer de algum conflito que estava a ter com algum/alguma colega, eu tentava sempre lhes perguntar primeiramente o que elas consideravam que deviam fazer.

Depois do almoço, com as crianças que não fazem repouso, quando as crianças foram para as áreas a M.I.A e a Mad. foram para a área do faz de conta dos animais e vi que a M.I.A estava a comentar: «Oh Mad., és sempre tu que ficas com a chita!» e veio dizer-me. Eu disse: «Então, M.I.A tu também queres a chita é?» e ela disse que sim e eu perguntei: «Mad., como achas que podemos resolver isto?» e ela disse que não sabia. Eu continuei: «A M.I.A quer a chita e tu queres a chita, mas tu és sempre a chita nas brincadeiras não é?» e ela disse que sim e que gostava muito de ser esse animal. Eu continuei: «Diz lá. Pensa lá numa maneira de resolver o assunto» e ela disse: «Eu empresto a chita à M.I.A» a M.I.A disse: «Eu depois empresto-te um bocadinho, ok?». (Nota de campo n.º 578, 21 de janeiro de 2020).

Como refere Céspedes (2014) é importante que o/a educador/a entenda e esteja convicto de que “enfrentar e resolver adequadamente um conflito exige que se desenvolvam virtudes extremamente valiosas e desejáveis, como a capacidade de ceder,

a capacidade de refletir, a tolerância e o autoconhecimento” (p. 86). É importante também que o adulto entenda que as crianças encontrem maneiras de negociar, como refere Ferreira (2004).

Deste modo, e baseando-me nas ideias em cima descritas, considero que a postura do/a adulto/a, não seja nunca a de resolver os conflitos pelas crianças, mas ajudá-las a pensar no que poderão fazer para os resolver, sendo elas mesmas a dizer-nos o que poderão “negociar”, e nós sermos somente os mediadores do conflito, como a nota de campo n.º 578, de 21 de janeiro de 2020, transcrita acima, esta que reflete, o auxílio que eu dei a duas crianças que estavam a ter um conflito devido à partilha de um brinquedo, e eu fui-lhes questionando o que tinha acontecido e lhes perguntando o que poderiam fazer para resolver a situação, e elas é que deram as respostas, eu só “guiei”.

4.4.3. A interação e a heterogeneidade das idades, como “passo” para a interajuda e para a cooperação

(...) Quando ia fazer as pessoas que estavam com ele a fazer a árvore de Natal (ele e a mãe), perguntei-lhe de que cor era o seu cabelo e ele disse que era preto. E eu disse-lhe «preto? Hum... não sei» e perguntei à educadora se havia um espelho e logo o Mar. se despachou a ajudar e foi buscar um espelho à área das ciências. O F.Be. observou-se e disse: «castanhos». (Nota de campo n.º 154, 24 de outubro de 2019).

A nota de campo acima descrita foi uma das diversas situações que eu pude perceber durante a minha PPS II. Por diversas vezes observei crianças veteranas a ajudarem as novatas, por iniciativa própria, mas outras vezes também sugerido pela educadora, auxiliar ou por mim.

Era bastante comum haver na sala esta interajuda entre todas as crianças, e era uma prática bastante recorrente, devido também ao modelo (MEM), como era o caso do mapa das tarefas, este que tinha diferentes tarefas, estas desempenhadas sempre por duas crianças, sendo uma mais nova e outra mais velha. Folque (2018) diz-nos que o facto de as tarefas serem realizadas a pares e sempre uma criança mais velha com uma mais nova estreita a relação dos pares e a colaboração entre estes.

Folque (2018), diz-nos que “os colegas que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que,

colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (p.97).

Ou seja, a interação com os pares é bastante importante para as crianças pela constante partilha e ensinamentos que ali ocorrem, contudo, as crianças mais novas muitas vezes também auxiliavam as mais velhas, *era uma constante partilha!*

No almoço vi que o X. estava a arrumar melhor a lancheira do D., que tinha caído ao chão e ajudou a pendurá-la na cadeira. Eu reforcei o seu comportamento e o D. disse: «Obrigada. Obrigada por me teres ajudado.» (Nota de campo n.º 168, 28 de outubro de 2019).

Niza (s.d), citado por Oliveira (2011, p.19) diz-nos que o MEM e a constituição dos grupos de sala “é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (p.6)

Considero que a interação das crianças e a interajuda que tinham umas com as outras, por iniciativa própria e, muitas vezes, incentivada pelas adultas da sala, levavam a que as crianças tivessem mais autonomia para “resolver” certas situações, assim como também é importante as/os adultas/adultos, influenciarem as crianças a terem comportamentos e atitudes de interajuda para com os seus pares, pois, tal como pude observar na minha PPS II, as adultas da sala incentivavam as crianças a ajudarem-se umas às outras e a preocuparem-se umas com as outras.

Quando estavam a brincar no exterior, o F.Bent. caiu e aleijou o joelho, começando a chorar. A Mart. (irmã gêmea dele) e a Mat. chegaram logo perto dele e a Mart. começou a dar-lhe festinhas. O Mart. foi buscar gelo e cuidou do F.Bent. colocando gelo no joelho (Nota de campo n.º 172, 29 de outubro de 2019).

A nota de campo acima transcrita, exemplifica o cuidado e a preocupação que as crianças tinham umas com as outras, sendo que, muitas vezes a educadora ou a auxiliar pediam a alguma criança para acompanhar outra em alguma tarefa ou, até mesmo quando uma criança magoava outra, a educadora ou a auxiliar questionavam-na: “Então e já perguntaste se ela/ele está bem, se precisa de gelo?”, e com estas atitudes as crianças iam

adquirindo e reconfigurando os seus comportamentos de interajuda e de preocupação e auxílio, para com os seus pares.

Depois do recreio, quando as crianças estavam a entrar para a sala e eu estava a auxiliá-las a pendurar os casacos nos cabides, o Af. estava sentado entre os cabides com os casacos por cima dele e quando se levantou foi contra o F. Bent. dando-lhe uma cabeçada e ia-se embora. Disse-lhe para ir ver se o F. Bent. estava bem e pedi ao F. Barr. que estava no corredor para ir buscar gelo. O Af. deu-lhe um abraço e pediu desculpa (Nota de campo n.º 436,13 de dezembro de 2019).

4.4.4. Análise dos pares observados

De modo a organizar os pares que observei e registei ao longo da PPS II, considerei que seria importante construir uma tabela, de modo a facilitar a leitura e analisar os pares de uma maneira mais facilitadora. Assim, construí a tabela abaixo, com o nome das crianças, as suas idades, onde cada cor corresponde a um par observado.

Tabela 3

Tabela dos pares observados na PPS II

Nomes das crianças	Idades (Fim da PPS II)
Ant.	5 Anos
Mar.	6 Anos
D.	5 Anos
X.	5 Anos
Eli.	4 Anos
Man.	4 Anos
Sof.	4 Anos
Di.	4 Anos
F. Barr.	4 Anos
F.F.	4 Anos
In.	5 Anos

Mat.	5 Anos
Mad.	6 Anos
M.I.A	5 Anos
M.I.S	4 Anos
Mar.	3 Anos
S.	3 Anos
P.	4 Anos
Af.	3 Anos
Seb.	3 Anos
Mar.	3 Anos
F.Ben.	3 Anos
Isa.	3 Anos

Na minha PPS II, apesar de todas as crianças se respeitarem mutuamente, interagirem e se entretajudarem, é perfeitamente natural, como já foi referido acima, que as crianças tenham as suas próprias referências e preferências. Contudo, algo que me chamou bastante a atenção no grupo, foi o facto de auxiliarem e ajudarem outras crianças, mesmo não fazendo “parte” do seus pares de brincadeiras, mesmo que seja a educadora a sugerir, as crianças não negavam a ajuda a um colega.

No conselho, quando a educadora começou a ver o diário de turma viu que tinham um “não gostei” de três alunos do primeiro ano e pediu aos responsáveis dos recados X. e Mar. para irem até ao primeiro andar chamar quem escreveu a crítica. Como a Mar. é mais pequena e o X. mais velho a educadora pediu para que ele tomasse conta da Mar. e ele deu-lhe a mão. A auxiliar foi atrás sem que eles vissem para estar perto caso precisassem de ajuda, mas não foi necessário pois os responsáveis desempenharam essa função bem. Quando chegaram com os três alunos que foram chamar, o X. disse que tinha dito a Mar. para colocar a mão no corrimão (Nota de campo n.º 279, 15 de novembro de 2019).

Na nota de campo acima transcrita temos representado duas crianças que normalmente não costumam brincar juntas, nem são o par de referência uma da outra,

contudo, depois de uma sugestão da educadora, o X. foi auxiliar a Mar. e até mostrou uma atitude preocupada para com a colega.

Como se pode verificar na tabela existem muitos grupos “dentro” de um grande grupo e algo que também me chamou a atenção, foi o facto de a ideia de “temos de ser todos amigos”, não é uma ideia da sala, o que me fez realmente refletir sobre esta questão. Se nós adultos não somos todos amigos, porque as crianças tinham de o ser?! Temos sim é de nos respeitar uns aos outros e nos ajudarmos, e esta ideia está muito presente na sala.

A educadora também referia diversas vezes que, por termos determinados amigos, não queria dizer que só tínhamos de brincar com eles e de estar ao pé deles, que, por vezes experimentar brincar com outra criança também pode ser uma experiência *agradável*.

Depois do recreio da tarde, na reunião, a Mad. referiu na reunião que tinha acontecido algo que a tinha deixado desagradada: Ela queria brincar com a M.I.A. e a M.I.S e o Ant. estavam sempre atrás dela. A educadora explicou que nós tínhamos amigos mas isso não queria dizer que não pudéssemos brincar com outras pessoas e outros meninos/as (Nota de campo n.º 52, 9 de outubro de 2019).

Algo que se pode observar na tabela é que estes grupos, são muitos deles, contruídos pela idade das crianças, sendo que os rapazes mais velhos juntam-se mais e as crianças mais novas dividem-se em diferentes grupos das suas idades, sendo que existem pequenos grupos de crianças mais novas, como a Sar. e a Mar., que normalmente estavam sempre juntas e quase nunca se juntavam a outras crianças, a Mar. e o F.Bent., que eram gémeos e por isso estavam muitas vezes juntos, sendo que, existia uma preocupação da Mat. e da In. pela Mar..

Pudemos verificar que existe uma criança que não está inserida em nenhum grupo, o caso da Isa., uma criança que tinha chegado em setembro e que ficava somente na Organização até depois de almoço e, nunca se inseriu em nenhum grupo e até mesmo nos momentos de escolha de áreas da sala para brincar, esta criança nunca queria fazer nada.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

A Prática Profissional Supervisionada na valência em jardim de infância foi bastante significativa para a construção da minha identidade enquanto futura profissional da área da educação.

O contexto socioeducativo em que estive a estagiar foi um contexto diferente do do da PPS I (creche), um contexto mais desfavorecido, sendo este um colégio particular, com famílias, na sua maioria de classe média-alta (como foi referido pela educadora), e deste modo foi interessante estar num contexto diferente. Contudo, e como faço sempre em qualquer PPS, desde o início, tentei “despir-me” dos pré-conceitos que podia ter para que a minha prática não fosse influenciada por estes, sendo que também desde início não me permiti a mim mesma fazer juízos de valores sobre as famílias ou as crianças.

Entender que cada criança tem a sua “história”, a sua individualidade e o seu ritmo foi a base, que penso ter sido uma das razões para a minha proximidade com as mesmas e para que a minha relação com estas resultasse tão bem. Sempre fiz questão de as ouvir, a cada uma delas, o que não influenciou depois o fator grupal, sendo este um desafio maior, mas com o tempo, consegui dinamizar atividades e o desenvolvimento da rotina com menos receio. Creio que este receio não se deve ao facto de me estar a expor à frente das crianças, mas sim ao saber que estava constantemente a ser avaliada.

Algo que aprendi, e que foi bastante importante para mim, é que ter um grupo com idades heterogéneas pode e é um grande desafio, contudo é bastante recompensador ver a interação das diferentes idades e ver crianças mais velhas a ajudar as mais novas e vice-versa, que a interajuda estava presente em todas as crianças e que esta, assim como a preocupação para com o outro, era influenciada pelas adultas da sala.

O facto de a PPS ter a duração de três meses é bastante benéfico, pois, enquanto estagiária, e devido às observações e essa característica de observadora, nunca menosprezando a interação, fez com que pudesse notar evolução no grupo e em diferentes crianças, nomeadamente no F.F, uma criança com necessidades educativas especiais, que evoluiu bastante, no X., que era uma criança menos preocupada com os outros e que notei que começou a ser mais preocupado e focado nas tarefas que tinha para fazer, algo que no início da minha PPS II, não acontecia. De um modo geral senti o grupo “crescer” e evoluir.

As dificuldades também foram sentidas principalmente relativamente ao facto de conseguirmos regular as nossas emoções face a situações que não consideramos corretas

ou a perspectivas diferentes, contudo, considero que sempre fui correta ao demonstrar uma opinião diferente da que me era apresentada.

Também tive dificuldade em encontrar o meu “espaço” na sala no que diz respeito a dinamizar rotinas. Foi-me dado a oportunidade de planejar atividades e dinamizar momentos desde o primeiro dia, assim como de intervir, contudo, considero que tive “pouco tempo” a dinamizar rotinas, e esse “espaço” surgiu tardiamente.

A PPS II, também me consciencializou da importância de observar e registar diariamente e o benefício que estas são para o/a educador/a, deste modo, temos material muito mais “rico” sobre o desenvolvimento e as interações das crianças, tal como as reflexões concebidas para que pensasse na minha prática e refletir sobre a mesma equacionando possíveis mudanças, apontando dificuldades e fragilidades e melhorando-as.

Conhecer outros contextos e refletir sobre observações desses mesmos contextos, fazem-nos, a nós estagiárias/os, pensar na educadora/ educador que queremos vir a ser.

Primeiramente, quero ser uma educadora de afetos, que tem uma relação próxima com as crianças e, com as suas famílias, considerando-as parte integrante da equipa, pois só assim é que me faz sentido o exercício da profissão.

Quero que as crianças me vejam como alguém com quem podem partilhar medos, frustrações, conversar, ou seja, passar-lhes confiança, mas, aprendi, que também tenho de ser mais firme em certas situações, algo que com a PPS, reconheci que tenho de melhorar. Considero o “reconhecimento do brincar como modo privilegiado de expressão e formação pessoal, social e cultural” (Ferreira & Tomás, 2018, p. 446), um dos meus pilares. Irei ser uma educadora que brinca e que observa as brincadeiras das crianças.

Observar, observar e observar. Foi algo que aprendi a fazer de uma forma diferente. Observar as crianças no grupo, as crianças quando estão numa tarefa mais individual, observar as relações, as descobertas, as conquistas, os conflitos, a maneira como os resolvem ou se nos chamam para resolvê-los, etc. Considero importante a educadora observar, escrever, refletir sobre diversas situações que ocorrem na rotina e, partilhar essas observações e reflexões, com a equipa e com a família.

Trabalhar em equipa para mim, e, acima de tudo em contexto de educação, sendo esta uma “mensagem” (a da interajuda, do auxílio, do apoio e da preocupação com o

outro) que se passa às crianças tão presente, considero importante os elementos da sala, da organização, da comunidade, etc. trabalhem em equipa, partilharem situações, pensem em alternativas, moverem-se de modo a garantir, sempre, o bem estar das crianças, entendido aqui na sua multidimensionalidade (bem estar físico e psicológico, cultural, simbólico, da natureza, social, cultural e ético).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

O tema de investigação (interações entre pares) a que me propus investigar devido a ser um ponto que sempre teve muito presente na sala e que me despertou interesse, no contexto educativo em que realizei a minha PPS II, teve algumas abordagens que não foram fáceis para mim investigar, pois, considero que ao início foi um pouco difícil para mim encontrar “um caminho” para seguir na investigação, visto que é um tema abrangente.

Depois de encontrar “pontos” que se evidenciaram mais no tema das interações, considerei importante observar, mais do que intervir em relação às interações, pois este tema, não sendo um problema no grupo, era algo que naturalmente está presente em todos os grupos e isso fez com que a observação das crianças em diferentes momentos fosse uma boa estratégia.

Considero que poderia ter informado mais a família sobre o tema que estava a ser investigado.

Com a investigação concluí que a idade é um marcador biopsicossocial que influencia a formação dos grupos de pares, bem como as suas preferências. Contudo, no grupo onde realizei a minha PPS II, concluo que, apesar de diferentes grupos, as crianças estão sempre disponíveis para se ajudarem umas às outras e existe uma preocupação que pode ser promovida pelas adultas da sala.

As adultas da sala promoveram a interajuda entre as crianças e a preocupação entre as mesmas, tendo no mapa de tarefas sempre uma criança mais velha e outra mais nova, pedindo muitas vezes a uma criança para ajudar outra ou até dar “espaço” para que resolvessem os conflitos que pudessem existir e abertura para as crianças debaterem e falarem de diferentes assuntos.

Por fim, considero que o facto de existir diferentes idades num grupo pode potenciar não são as relações intrageracionais como o contacto com diferentes experiências e vivências entre pares, dimensões muito importantes das culturas de pares (Corsaro, 2009).

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa.
- Ahmed, S. (2004). Collective Feelings: Or, the Impressions Left by Others. *Theory, Culture & Society*, 21(2), 25–42.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Barbosa, M. C., Delgado, A. C. & Tomás, C. A. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. *Interação*, 41(1), 103-122.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!, *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. Editorial Presença.educação.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Corsaro W.A. (2009) Peer Culture. In: J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 301-315). Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W. (2020). Big Ideas from Little People: What Research with Children Contributes to Social Psychology. *Social Psychology Quarterly*, 83(1), 5–25.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed). Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.

- Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M.J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*. (pp. 499-512). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/ESELx.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). A Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112 (número especial), 19-33.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Frago, A. V. & Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. DP&A.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do quotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Vozes.
- Gonçalves, E. (2015). *A escola e a família, uma parceria ou uma simples aproximação? uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados* [Dissertação de doutoramento não publicada]. ISCTE-IUL.
- Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu desenvolvimento*. Editorial Presença.
- James, A. (1996). Learning to be Friends: Methodological Lessons from Participant Observation Among English Schoolchildren. *Childhood*, 3(3), 313–330.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Edições Asa.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagens na infância. *Saber(e)Educar*, 11, 7-21.
- Leandro, M. S. (2019). *Conceções de amizade de crianças em creche e jardim-de-infância* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Mediações*, 3, 45-57.

- Madureira, C. & Ferreira, M. (2014). A floresta das adivinhas ...ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. *Revista Zero-a-Seis*, 1 (29), 003-032.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Meneses, C. (2017). “*Não podemos desistir de um amigo*” (Gui, 5 anos)- A interação entre pares como facilitadora das relações de amizade em contexto de JI. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Montandon, C. (2000). In the company of peers: a few notes on the construction of social ties in childhood. *Actas do Congresso Os Mundos sociais e culturais da infância*. Instituto de Estudos da Criança, 96-108.
- Neuendorf, K. (2017). *The Content Analysis Guidebook*. Sage.
- Niza, S. (2006). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.). (2012), *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (pp. 545-547). Edições Tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nowak-Lojewska, A., O’Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). “To learn with” in the view of the holistic, relational and inclusive education. *The Pedagogical Quarterly (Kwartalnik Pedagogiczny)*, 64(1), 151-162.
- Nunes, S. B. P. T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime Editor.
- Oliveira, C. (2011). “*A heterogeneidade etária n sala de actividades do Jardim-de-Infância*”. [Dissertação de mestrado não publicada], Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* [Dissertação de Doutorado publicada]. Universidade do Minho.
- Projeto Educativo. (2019/ 2020)³.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed.
- Ribeiro, S. L. (2004). Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus*, 31, 103-118.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Rocha, E., Lessa, J., & Buss-Simão, M. (2016), Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 31 – 49.
- Rocha, M. C. J. (2007). *Educação, género e poder: uma análise política, sociológica e organizacional*. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Rosa, M. M. (2007). Por dentro de uma prática de jardim de infância a organização do ambiente educativo [Dissertação de mestrado publicada]. Universidade do Algarve.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (org.), *A escola e os actores* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Setton, M. G. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-154.
- Sarmiento, M. J. (2013) A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (Orgs.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Champagnat.

³ O autor está ocultado devido a questões de anonimato da organização onde desenvolvi a PPS.

- Spodeck, B.; Brown, P. C. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In: L. Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-51). Porto Editora.
- Trevisan, G. (2007). Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interacção de pares In: L. Dornelles (org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 41-70). Vozes.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças, *Educativa*, 16 (2), 201-216.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber e Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2009). A educação de infância no cruzamento de fronteiras. Lisboa: Texto Editores.
- Wieder, S. & Greenpan, S. (2010). “A base emocional da aprendizagem”. In B. Spodek, B. (2010), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Bookman.

ANEXOS

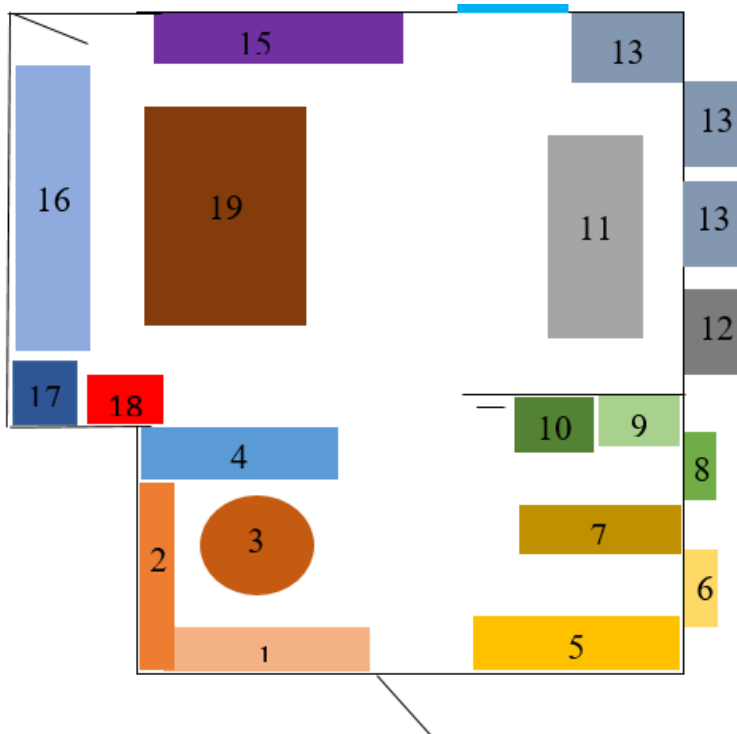
| ' ' | | ' |

Anexo 1. Portefólio da Prática
do Ensino Supervisionada

Anexo 2. Planta da sala

Figura 5

Planta da sala



1. Móvel com arrumação de materiais de expressão plástica (péones, lápis, canetas, tecidos, colas, tesouras) e em cima tem os cadernos de desenho - Área da Expressão plástica.
2. Parede com um quadro em cortiça para colocar as folhas da pintura e tem tintas.
3. Mesa da modelagem.
4. Móvel de arrumação com cartões, papéis para recorte, e em cima tem uma caixa que diz "Apresentação de produções" e "Trabalhos para acabar".
5. Centro de recursos - móvel com diversos materiais, como, fantoches, instrumentos de música, cenários etc.- Área do faz de conta e da expressão musical.
6. Colchão com um fantocheiro e alguns fantoches.
7. Móvel que de um lado é a arrumação para o faz de conta e do outro tem uma folha de feltro para que possam colar personagens e fazer uma história.

8. Móvel pequeno com materiais para a área do faz de conta (telefones, bonecos etc.).
9. Berço do bebé - Área do faz-de-conta
10. Mesa e cadeiras - Área do faz de conta.
11. Mesa dos jogos/ matemática.
12. Móvel com puzzles, jogos de encaixe, de associação, etc.
13. Móveis com jogos de matemática, os cadernos de matemática, peças para fazer padrões e com peças de construções e uma mesa com régua, fitas métricas, esquadros etc. - Área da matemática.
14. Móvel com um globo terrestre, com elementos da natureza, com espelhos, lupas, etc. - Área das ciências.
15. Parede com o diário de grupo, mapa das presenças, calendário, mapa das tarefas, a agenda semanal, mapa do tempo, plano de atividades, registo das idades e dos aniversários, gráfico dos rapazes e raparigas e registo do mais velho da sala para o mais novo.
16. Móvel grande com os portefólios das crianças, com alguns materiais de escrita (folhas de diferentes tamanhos, lápis, canetas de acetato, corretor, etc.). Na porta desse móvel tem os diversos nomes das crianças num cartão que está preso com velcro. Por cima tem os cadernos de escrita e tem um canto com a biblioteca. Na parede tem um placard com os nomes das crianças, onde se pendura os textos que elas fazem – Área da leitura e da escrita.
17. Almofadas para as crianças lerem ou verem algum livro.
18. Duas mesas com o computador, colunas e uma caixa com diferentes divisões, onde cada divisão tem uma letra e letras lá dentro - Área da escrita.
19. Mesa grande, onde normalmente se fazem atividades mais ligadas à escrita, leitura, desenho, etc.

Anexo 3. Fotografias da sala

Figura 7

Área da expressão plástica



Figura 6

Área do faz de conta e da música



Figura 9

Área do faz-de-conta



Figura 8

Armário com materiais de expressão plástica

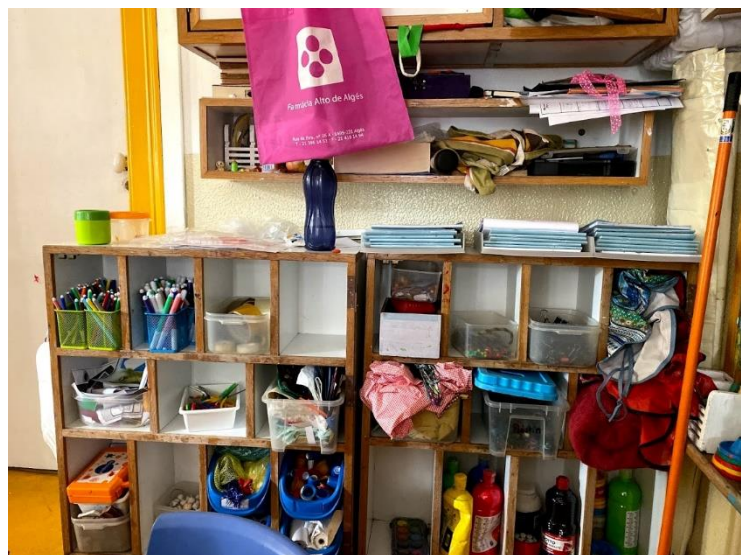


Figura 11

Área da escrita (computador)



Figura 10

Mesas de atividades



Figura 12

Textos das crianças



Figura 13

Área das ciências



Figura 14

Área da matemática



Figura 15

Mesa dos jogos e da matemática



Figura 16

Instrumentos da sala (Mapa das presenças, plano de atividades, mapa do tempo, mapa das presenças, agenda da semana, diário de grupo, aniversários, calendário)



Anexo 4. Dia-tipo (síntese)

Tempo	Espaço	Rotinas/ Atividades
9h00m-9h10m	Sala de atividades	Conselho/Reunião de planeamento
9h10m-10h25m	Sala de atividades	Atividades e projetos
10h25m-10h35m	Sala de atividades	Lanche da manhã
10h35m-10h40m	Casa de banho	Higiene
10h40m-10h55m	Exterior/ Sala	Recreio
10h55m-11h45m	Sala de atividades	Atividades e projetos
11h45m-11h50m	Casa de banho do exterior	Higiene
11h50m-12h30m	Cantina	Almoço
Recreio: 12h30m-13h30m Repouso: 12h40m-14h30m	Exterior/ Sala polivalente	Recreio/ Repouso
13h30m-14h30m	Sala de atividades	Atividades e projetos/ Trabalho curricular compartilhado/ Conselho

14h30m- 14h55m	Exterior/ Sala	Recreio
14h55m- 15h00m	Casa de banho	Higiene
15h00m- 15h30m	Sala de atividades	Avaliação do dia
15h30m- 16h00m	Sala de atividades	Lanche da tarde

Anexo 5. Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (Dados)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>No que diz respeito a este ponto apresentei-me a todos os agentes educativos e informei, tanto a educadora cooperante como a restante equipa educativa acerca da investigação e de todos os trabalhos que tinha de realizar no decorrer do PPS II, através de conversas informais onde fui apresentando os meus objetivos.</p> <p>“Também informei a educadora de alguns temas que poderiam vir a ser os meus temas de investigação” (Nota de campo n.º 193 de dia 31 de outubro de 20219).</p> <p>Com as crianças fiz questão de me apresentar antes mesmo do primeiro dia de estágio, uma vez, que fui à organização antes para conhecer a equipa e o grupo e sempre permiti que me conhecessem um pouco melhor ao longo da prática.</p> <p>Com as famílias, para além de uma carta de apresentação (anexo 6) que foi colocada no meu segundo dia de PPS II, também me pude apresentar na reunião que aconteceu na segunda semana de PPS II, e as famílias estavam sempre a par através de <i>e-mail</i> do que eu estava a desenvolver com as crianças.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2) <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) - Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma. (p.2)

	<p>“Hoje, participei na reunião de pais e ajudei a educadora com o ppt. que iria ser apresentado e a formatar o plano dos vários dias da semana. Na reunião apresentei-me, dizendo também de que escola era e o tempo que iria decorrer o meu estágio” (Nota de campo n.º 95 de dia 15 de outubro de 2019).</p>	<p>Compromisso com as famílias: - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2)</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>No que diz respeito a este ponto, pretendi criar atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças, muitas vezes desenvolvendo atividades através de projetos e dinamizando também diferentes momentos de “livros e leituras”, muitas vezes com livros sugeridos pelas crianças. Foi sempre respeitada a privacidade das crianças, tendo especial atenção para perceber se esta, estava ou não a sentir-se confortável com a captação de fotografias e sempre respondi quando me perguntavam o que estava a anotar. Em relação à equipa, sempre as informei de todas as atividades e ideias que iria realizar, estando disponível para aceitar opiniões e sugestões caso as houvesse. “O trabalho em equipa tem sido bastante importante, devido a ter começado o projeto em janeiro, tornou-se um pouco difícil ser eu a “gerir” o projeto todo, contudo, com o auxílio da educadora e da auxiliar que ajudam-me e orientam diferentes partes do mesmo, tem sido mais fácil e mais motivador pois sinto que estamos as três no mesmo</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p>

	«caminho»” (Nota de campo n.º 548 de dia 16 de janeiro de 2020).	
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>No que respeita à privacidade é de frisar, que todos os dados das crianças foram respeitados, sendo as fotografias editadas de modo a não se reconhecer o rosto, e que os seus nomes nunca constaram nos registos diários, somente a inicial do mesmo, de modo a garantir a privacidade das mesmas.</p> <p>É importante ainda sublinhar que antes de serem captadas qualquer tipo de fotografias, questionei a educadora se queria que aplicasse às famílias um consentimento (anexo 7) formal da ESELX, devidamente carimbado e esta referiu que só era necessário uma tabela com o nome das crianças e ao lado um espaço para os encarregados de educação assinarem, sendo que antes também coloquei a explicação e os objetivos das fotografias tiradas e a informação que estas eram devidamente editadas de modo a que nenhuma criança fosse reconhecida.</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</p> <p>Compromisso com a entidade empregadora: - “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>Este ponto refere-se ao respeito que se tem quanto à participação ou não das crianças na investigação, sendo que considerei importante não excluir nenhuma criança do meu tema de investigação, uma vez que as interações dizem respeito a um todo e, deste modo fiz registos e observações de todas as crianças e das suas interações.</p> <p>Relativamente às atividades realizei atividades em que incluí todas as crianças e outras que, devido a serem projetos, só se destinou a algumas crianças,</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p>

contudo, reconheço que, sempre que realizava um projeto, todas as crianças acabavam por ajudar e acompanhar todo o processo do mesmo.

“(…) a D., veio com o seu caderno de desenho mostrar-me uma borboleta cor de laranja e preta (muito idêntica à borboleta monarca- borboleta venenosa que estamos a saber mais), e perguntei ao Ant. e à Mad. o que parecia e eles também referiram isso, que era parecida (…) Perguntei-lhe então, se podíamos tirar uma fotocópia ao seu desenho e incluí-lo no projeto que estávamos a fazer” (Nota de campo n.º 226 de dia 7 de novembro de 2019).

5. Fundamentos

Durante toda a minha prática profissional tive sempre a atenção de corresponder aos interesses das crianças, colocando-os sempre em primeiro lugar e questionando sempre se queriam fazer determinada atividade, sem nunca punir caso não tivessem interesse em realizá-la.

“Perguntei ao Ant. e à Mad. se podíamos fazer o projeto das borboletas no segundo tempo e eles disseram que sim” (Nota de campo n.º 279 de dia 15 de novembro de 2019).

Questionava sempre as crianças como podíamos fazer... com que materiais podíamos fazer e como apresentar.

“(…) eu comecei o projeto do teatro: “A que sabe a lua?” com o P., a Mad., o F.Bent. e o Mart., sendo que só estivemos a ver quais eram os personagens da história, quem ficava com qual, como podíamos

Compromisso com as crianças:

- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)

	fazer os personagens e o cenário e apontamos essas informações numa tabela (...)” (Nota de campo n.º 305 de dia 20 de novembro de 2019).	
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Durante a minha PPSII, as crianças sempre foram informadas do que iria acontecer e que atividades iríamos realizar e envolve-las em todos os passos das atividades e projetos, sendo até nas montagens de exposições sugerido o auxílio das crianças. Como já referi, os meus objetivos foram abordados em conversas informais com a equipa, mas considero que poderia ter informado mais a equipa dos objetivos concretos da minha investigação, nomeadamente com a auxiliar.</p> <p>Em relação às famílias informei-as sempre das minhas atividades através de e-mail, como já foi referido, e estas iam sempre vendo através dos corredores com atividades, o que estava a ser dinamizado.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p>Compromisso com a equipa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>
7. Assentimento/Consentimento informado	<p>Neste ponto, foi fornecido, como já foi referido anteriormente, e sugerido pela educadora, um consentimento para a captação de fotografias (anexo 8) com a informação dos objetivos exclusivamente académicos das mesmas, construindo uma tabela com o nome das crianças e ao lado um espaço para os encarregados de educação assinarem ou não, respeitando sempre as crianças que não tinham autorização.</p> <p>Também foi entregue um consentimento informado aos pais da criança de quem ia realizar o portefólio</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p>

	individual com as explicações e dos objetivos deste. (anexo 7)	
8. Uso e relato das conclusões	<p>Para mim foi indispensável informar as crianças, a equipa e as famílias das atividades que estavam a decorrer e do que foi desenvolvido naquele dia. Relativamente à equipa e às famílias ia registando os momentos das atividades através de fotografias e as atividades eram sempre colocadas nos corredores com uma explicação do que aconteceu e de como surgiu determinada atividade de modo a que as famílias pudessem estar a par das mesmas.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p>
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Relativamente às crianças, considero que todas as atividades realizadas foram, como já foi referido, ao encontro dos seus interesses, tornando-as dinâmicas e interativas, privilegiando sempre o bem-estar das crianças. A equipa sempre esteve envolvida em todas as atividades, sendo que senti muitas vezes que, apesar de algumas atividades serem dinamizadas por mim, a equipa esteve sempre a apoiar, a dar ideias, com o espírito a que estávamos a “trabalhar todas para o mesmo”.</p> <p>As famílias, que estavam sempre a par das atividades, por vezes levavam livros e</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p>

informações sobre determinado projeto para que pudéssemos partilhar com o grupo.

“A Mat. mostrou-me um livro que tinha trazido de casa sobre o dia e sobre a noite e disse que era um livro da mãe dela. Achei interessante, pois apesar de não termos pedido isso aos pais, devido à criança falar sobre o assunto eles mesmos mostram interesse” (Nota de campo n.º 513 de dia 10 de janeiro de 2020).

10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as

Durante toda a minha PPSII considero que sempre fui transparente em relação ao que pretendia no que diz respeito aos objetivos da minha investigação e às atividades desenvolvidas.

Como tal, procurei sempre informar as crianças de tudo o que iria acontecer, de mexer no meu bloco de notas quando quisessem, e de corresponder aos seus interesses.

Relativamente às famílias, tentei sempre estabelecer uma relação de confiança e informava-as do que estava a desenvolver com as crianças, e aos poucos ia falando com estas e dando-me a conhecer melhor, transmitindo-lhes confiança. Contudo, considero que poderia ter envolvido mais as famílias e me dado mais a conhecer com as mesmas.

“(…) estive a falar um pouco com a mãe do X., criança que vou fazer o portefólio, em que ela me perguntou quando terminava o estágio e deu-me um beijinho de boa sorte para o futuro. Esta interação foi importante para mim, pois nunca

Compromisso com as crianças:

“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)

Compromisso com a equipa de trabalho:

- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)

Compromisso com as famílias:

- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)

tinha tido muito contacto com as famílias e foi importante perceber que a mãe do X. estava interessada em saber se estava a gostar da experiência e no meu percurso ” (Nota de campo n.º 511 de dia 10 de janeiro de 2020).

Quanto à equipa estas tiveram um papel fundamental, uma vez que, sempre que tinha algumas dúvidas estavam disponíveis para responder às questões e me informarem sobre o que iria decorrer em determinadas situações da rotina ou sobre as crianças.

Anexo B. Carta de apresentação

Olá, famílias.

Eu sou a Ana Catarina, aluna do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Comecei o estágio no dia 7 de outubro de 2019 e terminarei esta caminhada no dia 23 de janeiro de 2020.

Até lá, irei aprender muito com as crianças desta sala!

Obrigada pela vossa atenção.



Anexo 7. Consentimentos de captação
de fotografias

Autorização para a captação de fotografias das crianças, única e exclusivamente para efeitos de realização da Prática Profissional Supervisionada II – Jardim-de-infância e do seu Relatório.

As fotografias serão tratadas de modo a não aparecer o rosto das crianças, impossibilitando, assim, a sua identificação.

	Nome da criança	Encarregado/a de educação
1	Af	
2	Ar	
3	Di	
4	Dt	
5	El	
6	Fr	
7	Fr	
8	Fr	
9	Im	
10	Is	
11	M	
12	M	
13	M	
14	M	
15	M	
16	M	
17	M	
18	M	
19	Pe	
20	Sa	
21	Se	
22	So	
23	X	

Obrigada pela vossa atenção!

Anexo B. Consentimentos para a
realização do portefólio
individual da criança

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimado/a Encarregado/a de Educação de

O meu nome é Ana Catarina Viana, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e estou a desenvolver na unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (Jardim-de-Infância), na organização socioeducativa do seu educando, a elaboração de um Portefólio de Avaliação de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

Este, consiste num registo organizado, sistemático com fotografias das produções da criança, e comentários da criança e dos/as adultos/as envolvidos/as, que podem ser observados e registados.

De acordo com os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Este documento serve para solicitar a sua autorização para a elaboração deste portefólio. |

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade,

A Estagiária:

Autorizo

Não autorizo

Encarregado de Educação:

Data: