



As interações num grupo de crianças dos 3 aos 6 anos

Daniela Alexandra António Campaniço

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



As interações num grupo de crianças dos 3 aos 6 anos

Daniela Alexandra António Campaniço

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Doutora Manuela Rosa

2019

AGRADECIMENTOS

Aos *meus Pais e ao meu Irmão*, pelos passeios perdidos, pelas conversas que ficaram a meio, pelos jantares e almoços à pressa, pelos momentos que tiveram de passar sem mim por estar tão envolvida neste processo tão gratificante. Ajudaram-me a alcançar o meu sonho, ensinaram-me a não desistir, sou quem sou devido a vocês. Vocês são, sem dúvida, o meu maior pilar.

Ao *meu Namorado*, por, muitas vezes, ter sido posto em segundo plano, por sempre me ter dado força mesmo quando eu achava que não ia conseguir, por me apoiar quando eu mais precisava, por me ter dado espaço e tempo para me dedicar aprofundadamente a este processo.

À *Equipa Educativa* que, desde o primeiro dia, me acolheram com um sorriso que me encheu de confiança, que me guiaram, apoiaram, ouviram as minhas ideias e tiveram em conta a minha opinião. É com muito orgulho que fiz parte de uma equipa que me deu tanto, que me ensinou tanto e que sempre me mostrou que o importante é a felicidade das crianças. Os vossos exemplos irão acompanhar-me pela minha vida profissional e pessoal.

À *Professora Manuela*, por me ouvir e me ajudar a resolver os meus problemas, por ser sempre tão pronta e eficaz durante todo o processo, por me ter ensinado tanto. Foi com um grande prazer que a tive como orientadora de estágio.

Às *minhas amigas* que me acompanham desde que iniciei este longo percurso académico, que nunca me deixaram desistir, que ouviram e partilharam ideias comigo, que me chamaram à razão, que sempre me apoiaram e me mostraram que com esforço tudo se consegue.

Por fim, mas os mais importantes, às *crianças da sala A*, que iluminaram os meus dias, que deram sentido a todo o esforço realizado, que me fizeram sorrir todos os dias e que me ensinaram tanto.

Um grande e sincero **Obrigada** a todos, sem vocês não teria sido possível realizar este caminho. Contribuíram, de uma forma inimaginável, para a minha formação profissional e pessoal.

RESUMO

O presente relatório visa apresentar, de forma reflexiva, a minha intervenção durante todo o processo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Esta decorreu entre o dia 01 de outubro de 2018 e o dia 24 de janeiro de 2019, com um grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Durante o período acima mencionado, contactei com práticas de qualidade, que me permitiram adquirir novos conhecimentos e desenvolver variadas competências que irão ser necessárias para o meu futuro profissional.

Tive ainda a oportunidade de refletir todos os dias sobre as minhas aprendizagens e as aprendizagens das crianças, planear e dinamizar consoante as necessidades e interesses do grupo e ainda avaliar de forma a compreender se as minhas ações iam ao encontro das mesmas. Este foi um aspeto muito importante para a construção da minha identidade profissional, uma vez que os instrumentos utilizados durante todo o processo serão fulcrais para todo o meu percurso enquanto futura educadora de infância.

No presente relatório, é apresentada uma investigação onde o tema da mesma é inerente ao contexto e diretamente ligado às crianças com quem realizei o estágio: as interações. Com a investigação, pretende-se compreender as interações entre as crianças da sala A, bem como a organização social do grupo.

Por fim, são apresentadas as contribuições das Práticas Profissionais Supervisionadas para a construção da minha profissionalidade docente enquanto Educadora de Infância em contexto.

A informação que sustenta o meu relatório, bem como a investigação realizada, foi adquirida através de notas de campo, entrevistas realizadas à Educadora Cooperante e às crianças, e através de consulta documental.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Crianças; Investigação; Interação

ABSTRACT

This report is intended to reflect, in a reflexive way, my intervention throughout the process of Supervised Professional Practice II (PPS II). This took place between October 1, 2018 and January 24, 2019, with a group of twenty-four children, aged between three and six years.

During the above mentioned period, I contacted with quality practices, which allowed me to acquire new knowledge and develop varied skills that will be necessary for my professional future.

I also had the opportunity to reflect every day about my learning and the children's learning, to plan and to dynamize according to the needs and interests of the group and to evaluate in order to understand if my actions were according to them. This was a very important aspect for the construction of my professional identity, since the instruments used throughout the process will be central to my entire career as a future kindergarten teacher.

In this report, an investigation is presented where the theme is inherent to the context and directly related to the children with whom I completed the internship: the interactions. Through the investigation, we intend to understand the interactions between the children, as well as the social organization of the group.

Finally, the contributions of Supervised Practices for the construction of my teaching professionalism as a Childhood Educator in context are presented.

The information that supports my report, as well as the investigation carried out, was acquired through field notes, and through interviews with Cooperative Educator and children.

Keywords: Pre-school education; Children; Investigation; Interaction

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização para a ação educativa.....	3
1.1. O meio e o contexto socioeducativo	3
1.2. A equipa e o ambiente educativo.....	5
1.3. As famílias da sala A	7
1.4. As crianças da sala A	8
2. Análise reflexiva da intervenção.....	12
2.1. Intenções para a ação	12
3. Investigação em Jardim de Infância	18
3.1. Identificação da problemática	18
3.2. Revisão da literatura	19
3.3. Roteiro metodológico e ético.....	24
3.4. Apresentação e discussão dos dados.....	28
3.5. Conclusões da Investigação	36
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	39
Considerações finais.....	43
Referências	45
Anexos.....	49
Anexo. Portfólio da prática profissional supervisionada II.....	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sociograma das interações e das amizades das crianças da Sala A	35
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Categorização da entrevista realizada às crianças.....	30
Tabela 2. Categorização das notas de campo referentes às interações	32

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
A.O.	Assistente Operacional
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado com a intenção de apresentar, de forma reflexiva, todo o meu processo de intervenção durante o período da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que decorreu entre o dia 01 de outubro de 2018 e o dia 24 de janeiro de 2019, sendo esta a segunda vertente prática do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta foi realizada com um grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, numa sala de pré-escolar pertencente à rede pública no concelho de Oeiras.

Durante o período de estágio, construí um portfólio sobre a minha prática (cf. Anexo) de forma a apoiar e fundamentar as minhas ações relativamente a todo o processo. Desta forma, é possível encontrar no portfólio mencionado um conjunto de reflexões diárias e semanais que abordam e refletem sobre as minhas aprendizagens, atitudes e dúvidas, e as aprendizagens e desenvolvimentos das crianças. Por sua vez, são também apresentados no portfólio os projetos realizados com o grupo.

Dando continuidade ao interesse despertado na Prática Profissional Supervisionada I (PPS I) acerca das interações entre as crianças, também na PPS II foi realizada uma investigação com a mesma temática. Esta surgiu através da observação de constantes conflitos entre as crianças, o que, por sua vez, levou à procura e compreensão das restantes interações.

Para tal, foi realizado um estudo de caso que, segundo Yin (1994), é uma investigação de “um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real” (p. 24). Foram utilizadas diferentes técnicas, nomeadamente a observação direta (redigindo notas de campo); a análise de conteúdo; e inquéritos (através da realização de entrevistas à educadora cooperante e às crianças).

Durante todo o processo foram tidos em conta os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho com Crianças, a Equipa e as Famílias (Tomás, 2011) e os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), para que a ética com todos os participantes no processo da PPS II fosse respeitada. Para tal, na realização do portfólio e do presente relatório foi respeitada a individualidade de cada um e a sua privacidade. Desta forma, os nomes das crianças são apresentados através de letras e os nomes dos profissionais são apresentados segundo o cargo que ocupam.

Relativamente ao presente relatório, fundamentado, em parte, pelo portfólio mencionado anteriormente, está dividido em cinco partes distintas, que passo a apresentar individualmente.

Em primeiro lugar, é realizada a caracterização do contexto socioeducativo, no qual está incluída a análise do meio e do contexto socioeducativo, a caracterização da equipa e do ambiente educativo, das famílias da sala A, e das crianças pertencentes ao grupo com o qual realizei o estágio. As informações apresentadas nestes pontos foram recolhidas através de observação direta, da análise do Projeto Educativo, e pela realização de uma entrevista à educadora cooperante.

De seguida, é realizada a análise reflexiva da intervenção onde são enunciadas, fundamentadas e avaliadas as intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Em terceiro lugar, é apresentada a investigação realizada sobre as crianças da sala A. Este ponto, por sua vez, subdivide-se em cinco subcapítulos. No primeiro, é identificada e fundamentada a problemática a ser investigada que, neste caso, são as interações entre as crianças da sala A. No segundo ponto, é apresentada fundamentação teórica sobre a problemática, de forma a sustentar as minhas afirmações. De seguida, são explicitadas as opções metodológicas e éticas. No ponto 3.4. são apresentados e discutidos os dados recolhidos e, no último subcapítulo, são apresentadas as conclusões da investigação.

No quarto capítulo, reflito sobre as aprendizagens adquiridas e sobre o contributo de ambas as PPS's para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Por fim, na última secção, encontram-se as considerações finais do presente relatório, onde é refletido o processo vivido durante a elaboração do relatório final referente à PPS II.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

O presente (e primeiro) capítulo contextualiza a ação educativa no local onde realizei a PPS II. Desta forma, o presente capítulo está dividido em quatro subcapítulos, nos quais caracterizo o meio e o contexto socioeducativo, a equipa e o ambiente educativo, as famílias das crianças que fazem parte do grupo da sala A, e as próprias crianças.

A informação apresentada de seguida foi recolhida utilizando diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente através de entrevistas, de observação direta e de consulta documental.

1.1. O meio e o contexto socioeducativo

A “Escola da Amizade”¹ situa-se junto a um bairro social no concelho de Oeiras, muito perto de uma associação de moradores, rodeada por prédios de habitação. Junto à escola, sendo possível deslocarmo-nos a pé, existem as piscinas municipais, uma biblioteca e um jardim onde costuma ser realizado o corta-mato escolar.

Quanto aos acessos, esta zona é guarnecida de inúmeros autocarros que facilitam o acesso à zona, existindo três paragens bastante próximas da instituição.

Este estabelecimento, sendo ele de ensino público, pretende dar resposta às necessidades das crianças que habitam na zona envolvente. Segundo o Projeto Educativo (2016), existem dois problemas principais no presente estabelecimento, sendo estes a dificuldade de comunicação com as crianças, e os problemas na relação com as famílias.

É importante que a escola estabeleça uma relação de confiança e proximidade com a comunidade envolvente, auxiliando a inserção social das crianças e das famílias. Desta forma, o presente estabelecimento está inserido no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Programa TEIP). Segundo o Ministério da Educação e Ciência (2012), fazem parte deste programa as escolas/agrupamentos com “um elevado número de alunos em risco social e escolar” (p. 33345). Para contrariar este aspeto, são implementadas medidas orientadas para: a melhoria da qualidade da aprendizagem; a redução do abandono escolar e da

¹ Nome fictício;

indisciplina; a transição para a vida ativa; e a integração da comunidade na vida escolar (idem).

Assim, de forma a envolver a comunidade e o estabelecimento, existem dezasseis parcerias fixas entre centros de saúde, a Câmara Municipal de Oeiras e a respetiva freguesia, diversas associações, clubes, comissões, programas e institutos. Para além destas, existe a possibilidade de formar novas parcerias pontualmente que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças (Projeto Educativo, 2016).

Desta forma, o agrupamento onde este se encontra inserido, segundo o Projeto Educativo (2016), tem em conta oito objetivos estratégicos: melhorar as taxas de sucesso; melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem; diferenciar as práticas pedagógicas; estimar as aprendizagens das crianças; prevenir a indisciplina; reforçar os circuitos de informação; promover a participação das famílias; e promover a aproximação à comunidade envolvente.

O agrupamento e, por sua vez, a “Escola da Amizade”, apoiam o desenvolvimento da criança em três dimensões indissociáveis: o saber-ser; saber-estar; e o saber-fazer. Apoiando que, só através destas, a criança se desenvolve de forma harmoniosa. É ainda esperado que exista uma promoção da descoberta e do desenvolvimento dos interesses individuais, das aptidões e do sentido ético, e dos valores diretamente ligados à solidariedade social (idem).

Relativamente à estrutura organizacional do estabelecimento, este é do tipo mecanicista, ou seja, é composto por diversos órgãos com uma relação de hierarquia onde, no topo, se encontra o Conselho Geral.

Por último, quanto aos espaços utilizados pelos grupos do pré-escolar, existem três espaços que são comuns, sendo estes a zona dos cabides, a casa de banho, o corredor e o recreio. Na zona dos cabides, cada grupo tem os seus junto à respetiva sala e, para que cada criança identifique qual lhe pertence, todos têm um cartão de identificação com o nome, o peso, a altura e a fotografia de cada criança. Por sua vez, a casa de banho é composta por cinco sanitas, cinco lavatórios e um espaço onde é guardado o material de limpeza. Quanto ao corredor, que divide as duas salas, é possível observar placares disponíveis para colocar as produções das crianças, em que cada grupo tem o seu.

1.2. A equipa e o ambiente educativo

A equipa da “Escola da Amizade” é constituída por duas educadoras, oito professores de primeiro ciclo, oito assistentes operacionais, dos quais três dão apoio às salas do pré-escolar e cinco às salas do 1º ciclo, um professor de inglês e um professor de educação física que dão aulas ao 1º ciclo, uma psicóloga, e uma terapeuta ocupacional, entre outros profissionais.

A equipa de sala da sala A é constituída por dois elementos: uma educadora e uma assistente operacional. No que diz respeito à educadora, esta tem como formação base o Curso de Educadores de Infância e conta com doze anos de serviço enquanto educadora de infância.

Relativamente à assistente operacional (A.O.), frequentou um curso profissional de serviços comerciais e trabalha há cerca de vinte anos com crianças, dos quais cinco anos foram na “Escola da Amizade”².

É possível caracterizar a relação entre os membros da equipa educativa como sendo uma relação de confiança, existindo um constante apoio mútuo em todos os momentos do dia. Apesar de caber à educadora a gestão do grupo, a A.O. é integrada nas atividades realizadas. Por outro lado, é a A.O. quem acompanha o grupo durante os tempos de recreio e de almoço.

Todas as quartas e sextas-feiras de manhã dirigem-se à sala duas professoras de música (uma em cada dia da semana), pertencentes a uma orquestra, para dinamizar sessões de música com ambos os grupos do pré-escolar. Estas pertencem a um projeto de inclusão social e têm como principal objetivo promover o contacto e a aprendizagem sobre a música a crianças desfavorecidas (Orquestra Geração, 2019).

Quanto à organização do ambiente educativo, esta é da responsabilidade da educadora, e deve reger-se pelas suas intencionalidades. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), o processo educativo “realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (p. 24). Desta forma, “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (idem) que importa ter em consideração e analisar.

² Informação recolhida através de uma conversa informal com a A.O.

A organização da rotina é um aspeto muito importante no quotidiano das crianças, pois é através desta que começam a adquirir a noção de tempo, bem como a noção da sequência dos momentos pelos quais irão passar ao longo do dia. Este aspeto proporciona às crianças um sentido de segurança, possibilitando-lhes a compreensão da forma como são estruturadas as situações sociais que vivenciam (Rodrigues & Garms, 2007). Raramente existe uma alteração nos momentos do dia-a-dia das crianças da sala A, não se alterando as horas a que lancham, vão para o recreio e almoçam, uma vez que é necessário ter em atenção e conjugar os horários com o 1º ciclo, de forma a que ambas as valências aproveitem os espaços da escola.

Assim, o dia-a-dia do grupo inicia-se com o acolhimento às 9h no espaço exterior, de seguida dirigem-se para a sala de atividades e, até às 10h, realizam atividades ou brincam nas áreas. Entre as 10h e as 10h30 fazem a higiene e comem o lanche da manhã. De seguida, vão para o recreio até às 11h e voltam para a sala de atividades onde realizam atividades e/ou brincam nas áreas. Às 12h o grupo vai almoçar e, após o almoço, brinca no espaço exterior até à 13h30, hora a que voltam para a sala de atividades para realizar atividades e/ou brincar nas áreas. Por fim, a partir das 14h30 as crianças fazem a higiene, lancham, e às 15h são entregues às famílias ou aos profissionais competentes das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Relativamente à organização do espaço, este é também um aspeto a ter em conta para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que este “pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as suas rotinas” (Portugal, 2012, p. 12), desta forma, importa planear com as crianças e para as crianças, para que as suas necessidades e interesses sejam satisfeitos.

A sala de atividades está dividida em dez áreas, cada uma com as suas intenções, enunciadas pela educadora cooperante: área do tapete, onde a principal intenção é proporcionar um local de reunião; a área do jogo simbólico, que promove a imaginação e a criatividade através das dramatizações; a área da escrita, desenvolvida nas mesas, que permite que as crianças tenham contacto com a escrita; a área dos jogos de mesa e construções, que promove o contacto com a matemática, através de construções, comparações, sequências, entre outros; a área da garagem, que promove a noção espacial, uma vez que implica a gestão e organização do espaço; a área da biblioteca, onde é proporcionado o contacto com os livros; a área da

expressão plástica, onde a criança desenvolve a criatividade, pois modela e cria as suas produções; a área da mesa grande, onde é realizado o conselho cooperativo; e a área do computador, onde as crianças têm contacto com os meios de comunicação virtual.

Em todas as áreas existe um cartão com o desenho da quantidade de crianças que podem estar na área, e o local para as crianças colocarem o respetivo cartão.

Nas paredes, é possível observar vários quadros destinados à exposição dos trabalhos das crianças que vão sendo substituídos quando a educadora cooperante ou as crianças sugerem. Quanto ao material, uma parte está acessível às crianças (e.g.: lápis, canetas, tesouras, folhas, jogos, entre outros) e outra parte é necessário o auxílio do adulto para o alcançarem (e.g.: colas, molas, purpurinas, entre outros).

1.3. As famílias da sala A

Segundo Resende e Souza (2016), a família é indispensável para a construção de conhecimentos por parte da criança, uma vez que é o primeiro grupo social com o qual esta tem contacto. Desta forma, para conhecer as famílias das crianças da sala A, analisei as fichas de cada criança e elaborei duas categorias de análise: as habilitações do pai e da mãe; e o emprego do pai e da mãe.³

Relativamente às habilitações dos pais, de vinte e quatro pais, existem três com o 1º ciclo, oito com o 2º ciclo, seis com o 3º ciclo, quatro com o secundário, e três não apresentam dados. Quanto às habilitações das mães, de vinte e quatro mães, três têm o 1º ciclo, seis têm o 2º ciclo, cinco frequentaram até ao 3º ciclo, quatro até ao secundário, uma possui um mestrado e cinco não apresentam dados. É visível que o nível de escolaridade com maior frequência é o 2º ciclo.

Por sua vez, quanto aos empregos dos vinte e quatro pais, é possível observar que doze pais estão empregados, nove estão desempregados, um dos pais é estudante, e dois pais não apresentam dados. Relativamente às mães, das vinte e quatro mães, onze estão empregadas, cinco estão desempregadas, seis apresentam-se como domésticas e duas não apresentam dados. É notório que a situação mais frequente, tanto para o pai como para a mãe, é a de estarem empregados, no entanto, existe uma grande quantidade de pais desempregados e de mães que se assumem como sendo domésticas.

³ Não foi possível recolher mais informações, uma vez que apenas estas constam das fichas das crianças.

Relativamente às famílias, constato que, na sua maioria, são famílias numerosas, pois as crianças têm vários irmãos, e alargadas, uma vez que numa casa habitam mais pessoas do que o pai, a mãe e o/a/s filho/a/s.

D: “Tens irmãos, Daniela?”. Daniela: “Sim, tenho um”. Y: “Eu tenho cinco!”. Daniela: “Cinco? E como é que se chamam?”. Y diz o nome de cada um e, no fim, afirma “E o GL”. Daniela: “O GL é teu irmão? Não sabia”. Y: “Sim, é meu mano”. A.O.: “Y o GL não é teu irmão, é teu primo! Sabe Daniela, há muitos tios e primos a viverem juntos, e depois eles acham que são irmãos”. (Notas de Campo 2, 9h30).

A participação das famílias é algo que marca a relação estabelecimento-família e que marca o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Desta forma, “é preciso considerar a participação das famílias como eixo de um processo desenvolvido no trabalho educativo com as crianças e na gestão da escola, principalmente encontrando nas famílias importantes interlocutores e protagonistas” (Albuquerque, 2014, p. 625).

Através da entrevista realizada à educadora cooperante, foi possível apurar que “a articulação com as famílias é muito residual e pontual” (Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). As famílias não têm autorização para entrar na escola devido a “conflitos em que sistematicamente se envolviam” (Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante), salvo exceções como aniversários e reuniões.

A mãe e a tia do LU batem à porta da sala. Ed.: “Podem entrar”. Estas entram na sala segurando a caixa do bolo de aniversário do LU. Este vai ao encontro destas, dizendo “É a minha mãe e a minha tia!” (Notas de Campo 25, 14h30).

1.4. As crianças da sala A

Antes de dar início à caracterização do grupo, é importante referir que foram seguidas linhas gerais na conceção da mesma, respeitando e tendo sempre em conta a individualidade de cada criança.

O grupo que acompanhei durante o período de estágio era constituído por vinte e quatro crianças, das quais dez são raparigas e catorze são rapazes. Das vinte e quatro crianças, em outubro (início do estágio), três tinham 3 anos, nove tinham 4 anos, e doze tinham 5 anos.

Relativamente à frequência no pré-escolar, treze crianças frequentam-no pela primeira vez, sendo necessário, no início do ano, a adaptação destas crianças às regras já estabelecidas pelas que já pertenciam ao grupo e às rotinas e horários inerentes ao pré-escolar.

Olho para o GL e vejo que este está sentado, com os olhos fechados.

Olho para a Ed. e, baixinho, digo: “Olhe o GL, está a dormir”. Ed.: “Deixa-o estar”. Após terminar a assembleia, a Ed. pede que, com calma, façam um fila à porta para irem almoçar. Dirijo-me ao GL, ajoelho-me e coloco a mão no braço dele. Daniela: “GL acorda, temos de ir almoçar”. GL abre os olhos devagar e espreguiça-se. Daniela: “Bom dia GL! Vamos lavar a cara, para irmos almoçar?”. GL acena afirmativamente. (Notas de Campo 10, 11h50)

Por sua vez, uma grande parte das crianças habita no bairro social junto à escola, levando a que, muitas delas, se desloquem a pé para a mesma acompanhados dos seus familiares. No entanto, é possível caracterizar o grupo como sendo pouco assíduo, uma vez que todos os dias faltavam crianças.

No espaço exterior. E dirige-se na minha direção e aponta para mim: “Hoje vi-te!”. Daniela: “Viste-me? Onde?”. E: “Quando estavas a vir para a escola”. Daniela: “A sério? Eu não te vi”. E: “Eu vinha a pé com a minha mãe e vi-te”. (Notas de Campo 15, 9h).

A interação entre pares é um ponto importante a ser analisado, uma vez que “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas . . . [que] se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta” (Folque, 2018, p. 97). Assim, é possível afirmar que existem inúmeras interações entre as crianças, sobressaindo os conflitos⁴ e a cooperação entre as crianças⁵.

Relativamente aos conflitos, a principal causa de ocorrência dos mesmos prende-se com o facto de as crianças apresentarem bastantes dificuldades em resolver os problemas, o que se transforma numa das principais fragilidades do grupo.

⁴ As crianças estão sentadas no tapete e a LR começa a chorar. Ed.: “O que foi LR?” LR: “A JS mordeu-me”. JS baixa a cabeça. (Excerto das Notas de Campo 26, 13h15).

⁵ O GL vem ter comigo à sala, com o casaco na mão e diz: “Daniela ajuda-me, não consigo vestir”. A NR dirige-se ao GL e diz: “Eu ajudo”. Pega no casaco e diz: “Primeiro tens de vestir o capacete, assim” e coloca o capuz na cabeça do GL “E agora pões as mãos, percebeste?” (Notas de Campo 39, 10h30).

Desta forma, cabe ao adulto encontrar e partilhar estratégias com o grupo de forma a que as crianças sejam mais autónomas na resolução dos mesmos.

(Sala de atividades) Ouço DO a chorar. Chamo-o e digo: “O que se passa DO?”. DO: “Foi o R! Deu-me um murro na barriga” R aproxima-se: “Ele deu-me um pontapé!” Daniela: “O que é que já conversámos? Como é que resolvemos os nossos problemas?”. R: “Abraço, beijinho e desculpa”. Daniela: “Antes disso, quando acontece alguma coisa, resolvem as coisas a conversar e, se não conseguirem sozinhos, chamam ou a Ed., ou a A.O. ou a Daniela. Daniela: “DO para de chorar e vamos conversar”. DO começa a rir-se. Daniela: “Então o que é que temos de fazer?” R: “Pedir desculpa”. DO: “Bater no R! Ele bateu-me, eu tenho de bater.” (Notas de Campo 12, 11h50).

Por sua vez, as crianças cooperam, apoiam e ajudam-se mutuamente em diversos momentos como, por exemplo, na realização de atividades e quando brincam nas áreas.

E e R estão a construir uma pista de carros no chão. Trocam peças e decidem como a vão construir. O ML aproxima-se e pergunta se pode brincar com eles, ao qual obtém uma resposta positiva. R: “Faltam peças e faltam os carros”. ML: “Eu ajudo!” e vai buscar uma peça que entrega a R. (Notas de Campo 43, 14h).

O grupo apresenta ainda um grande interesse no que respeita à música, uma vez que a utilizam durante a brincadeira, durante as transições sala-recreio ou sala-refeitório, tendem a criar novas canções e/ou a adaptar as que já conhecem, e quando é ensinada uma nova canção, o grupo pede que esta seja repetida várias vezes para que a possam aprender. A mistura de materiais/ingredientes é também um ponto de interesse, sendo que o pedido para realizar atividades que envolvessem este processo foi constante⁶.

É observável uma grande procura por parte da criança do auxílio do adulto nas mais variadas ocasiões, sobressaindo a altura do lanche da manhã, uma vez que pedem constantemente o auxílio do adulto para preparar o lanche, a mudança de área enquanto brincam nas mesmas, perguntando insistentemente se podem mudar de área e para qual podem mudar, e no terminar de trabalhos/atividades, esperando, na

⁶ Foram realizadas atividades como o fabrico de *Slime*, de um bolo, de Massa de Cores, e de Massa Mágica.

grande maioria das vezes, pela confirmação do adulto. Esta procura do adulto é outra das principais fragilidades do grupo, demonstrando a pouca autonomia do mesmo.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

No presente capítulo realizo a análise reflexiva da intervenção relativamente à PPS II. Esta teve como base principal a caracterização para a ação educativa, com principal destaque para a caracterização das crianças, da equipa e das famílias.

Neste capítulo, enumero, fundamento e avalio as intenções pelas quais registo toda a minha ação, de forma a compreender se as minhas intenções foram ou não atingidas e de que forma.

2.1. Intenções para a ação

Antes de redigir e refletir sobre as minhas intenções, procurei conhecer as intenções da educadora cooperante. Assim, foi possível ir ao encontro das mesmas, realizando um trabalho de cooperação para atingir um fim comum. Desta forma, tomei conhecimento das intenções da educadora cooperante através da realização de uma entrevista, sendo estas:

- Promover a auto-regulação de cada criança;
- Integrar as diferentes áreas de conteúdo nas atividades realizadas;
- Promover a participação das crianças, bem como a partilha e a decisão conjunta;
- Priorizar uma pedagogia diferenciada, organizada e estruturada;
- Promover a ajuda mútua e a colaboração entre pares.

Tendo em conta as intenções da educadora cooperante, as fragilidades e competências do grupo apresentadas na caracterização, redigi quatro intenções com as crianças pelas quais me guiei ao longo do estágio, de forma a apoiar a criança no seu desenvolvimento e aprendizagem:

- Construir uma relação afetuosa e de confiança com cada criança;
- Promover a autonomia;
- Promover a cooperação entre pares;
- Dar voz às crianças.

Desde o primeiro dia de estágio, o dia em que conheci o grupo de crianças que iria acompanhar durante os meses seguintes, que a minha principal preocupação se

baseou na construção de uma relação singular com cada membro do grupo pois tenho a noção que

tudo se inicia pelo afeto e, depois de se estabelecer uma relação de confiança, trabalhar para o desenvolvimento da criança. . . torna[-se] complacente. Depois de ter desenvolvido o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação . . . são meios para alcançar o autocontrole da criança e [o] seu bem estar (Figueredo e Piovesani, 2014, p. 9).

Desta forma, e reforçando a ideia de que uma relação com base no afeto é o ponto de partida para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, a minha primeira intenção baseou-se na construção de uma relação afetuosa e de confiança com cada criança.

De forma a ir ao encontro da minha primeira intenção, e tendo em conta as OCEPE (2016), considero que tive em conta cinco ações, nomeadamente: valorizar e respeitar cada criança; estar atenta ao que cada criança transmite (não) verbalmente; identificar o comportamento positivo; respeitar a diferença; e promover o sentido de pertença de cada elemento do grupo. Para tal, implementei quatro estratégias, nomeadamente dar feedback a todas as crianças, estar e mostrar disponibilidade para as ouvir, oferecer tempo e espaço para a partilha⁷, e apoiar cada criança individualmente.

LR entra na sala. Daniela: “Bom dia LR!”. Olha para mim e diz bom dia baixinho. Peço para se ir sentar no lugar dela. LR senta-se e começa a chorar. Chamo-a para o meu colo e digo-lhe: “O que foi? O que se passa?”. LR encosta a cabeça no meu peito e para de chorar. (Notas de Campo 8, 9h20).

Por sua vez, e como segunda intenção para a minha prática, considerei importante promover a autonomia do grupo e de cada criança individualmente. Segundo Fleming (2004), este é um dos pontos-chave no desenvolvimento humano, pois à medida que a criança desenvolve a sua identidade constrói a sua autonomia. A construção e o desenvolvimento da autonomia é um ponto importante, na medida em que “é pelo facto de a criança ser autónoma que ela reconhece a realidade social e as regras do jogo que esta última lhe impõe” (Vayer, Maigre & Coelho, 2003, p. 35).

⁷ Na maioria das vezes, este espaço era oferecido durante o tempo em que estávamos reunidos no tapete.

Desta forma, uma das estratégias utilizadas teve como base a oferta de mais liberdade à criança para que esta tome um maior número de decisões sem necessitar do apoio do adulto, como por exemplo quando termina uma atividade ou quando quer mudar de área⁸. Para tal, quando realizávamos uma atividade com um carácter mais individual, explicava que, quando a tivessem terminado, podiam arrumar. No entanto, como esta não é uma prática comum na sala, as crianças tinham tendência a mostrarem-me sempre o seu trabalho ao terminarem.

A terceira intenção baseou-se na promoção da cooperação entre pares. Segundo Oliveira (2002), a relação estabelecida entre as crianças contribui para que estas aprendam a pertencer a um grupo e a encontrar o seu papel no mesmo, tornando-se uma parte essencial para o seu desenvolvimento pessoal e para o processo de socialização. Assim sendo, a cooperação entre pares (tipo de interação) promove o “desenvolvimento de capacidades como a confiança, a autonomia, iniciativa, entre outras” (Lima, 2014, p. 23), sendo, então, uma mais-valia para as crianças o desenvolvimento desta interação.

De forma a promover a cooperação anteriormente mencionada, realizei atividades em pequeno e em grande grupo, e solicitei e priorizei o auxílio entre as crianças.

BR: “Quero fazer como a LT!”. Daniela: “Ok, então se precisares da ajuda dela, podes pedir-lhe”. Um tempo depois, a LT está de pé, ao lado da BR a explicar-lhe como deve fazer o desenho para ficar como o dela (um castelo). (Excerto da Nota de Campo 44, 14h).

Fornei ainda estratégias para que fossem capazes de resolver os conflitos sem a intervenção do adulto, notando-se uma diminuição dos conflitos comparativamente ao início do estágio.

Daniela: “O que é que já conversámos? Como é que resolvemos os nossos problemas?”. R: “Abraço, beijinho e desculpa”. Daniela: “Antes disso, quando acontece alguma coisa, resolvem as coisas a conversar e, se não conseguirem sozinhos, chamam ou a Ed., ou a A.O. ou a Daniela.”. (Excerto das Notas de Campo 12, 11h50).

⁸ R e C estão na área dos jogos de chão. De seguida, dirigem-se a mim e perguntam se podem ir para a área da casa. Daniela: “Vocês é que têm de ver se podem ou não. Quantos cartões estão lá?”. R: “Não está lá ninguém”. Daniela: “Então o que é que acham?”. R: “Que sim!”. (Notas de Campo 39, 11h30).

Por fim, considero de máxima importância dar voz às crianças, uma vez que a educação e a aprendizagem iniciam-se muito cedo, sendo assim importante escutar, dar voz à criança e considerá-la como “ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.110). Por sua vez, e como base do meu trabalho, “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (UNICEF, 1990, p. 10). As crianças devem, então, aprender pela ação, cabendo aos/às educadores/as permitir que sejam as crianças a decidir o que querem aprender e como o querem fazer (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim, de forma a ir ao encontro da intenção anterior, realizei projetos com o grupo⁹ recorrendo à Metodologia de Trabalho de Projeto, planeei as atividades com as crianças durante o Conselho Cooperativo, e construí o portfólio de uma criança, dando oportunidade à criança de participar no seu processo de avaliação.

O Conselho Cooperativo já era realizado pela educadora cooperante, no entanto, passou a ser realizado com o meu apoio durante a PPS II. Este é realizado todas as semanas à sexta-feira, de forma a consolidar o que foi realizado e aprendido durante a semana e a planear a semana seguinte. São utilizados instrumentos como o Diário, onde está registado o que fizeram, o que gostaram, o que querem fazer, e o que não gostaram, e o Mapa de Tarefas, uma vez que é nesta reunião que são distribuídas as tarefas para a semana seguinte, sendo o grupo quem as atribui.

Quanto ao portfólio da criança, perguntei diretamente à mesma se esta me dava autorização para construir um portfólio sobre ela pois, apesar de ter sido a minha escolha, a criança podia não se sentir à vontade para tal.

Daniela: “Eu gostava de fazer um livro sobre ti, onde podemos pôr tudo o que tu quiseres, e onde colocamos os teus trabalhos. O que achas? Queres fazer esse livro comigo?”. LR: “Sim! Depois levo para casa?”. Daniela: “Sim! Queres decidir já algumas coisas para o livro?”. LR acena afirmativamente. Daniela: “Queres pôr os teus trabalhos, ou as fotos dos teus trabalhos?”. LR: “As fotos”. Então e de que cor queres o teu livro?”. LR: “Vermelho”. (Notas de Campo 17, 9h30).

Foi decidido, em conjunto com a criança, que os trabalhos iriam para o seu portfólio em formato de fotografia, deixando o trabalho original na sua capa na sala.

⁹ Foram realizados dois projetos: “O que acontece quando misturamos as cores” e “Uma tartaruga chamada Estrela”.

Esta decidiu ainda que o portfólio seria vermelho, o que me levou a levar para a sala um *dossier* vermelho que a criança pôde enfeitar como quis.

Daniela: “Então que material queres utilizar?”. LR: “Folhas e canetas”. LR vai buscar o material escolhido. Daniela: “Como é que estás a pensar fazer?”. LR: “Quero pôr o meu nome aqui, aqui e aqui (aponta). E quero fazer um desenho e pôr aqui (aponta)”. (Notas de Campo 28, 14h).

Por sua vez, as imagens colocadas no portfólio da criança foram também escolhidas por ela, sendo que o processo foi realizado de duas formas distintas. Quando era realizada alguma atividade, tirava fotografias ao processo e, se possível, ao produto final construído pela criança, pedindo-lhe sempre autorização. À medida que ia tirando as fotos, mostrava-as à criança, e esta referia se as queria colocar no portfólio. Por sua vez, a criança também me pedia para tirar fotografias, sendo que ocorria com maior frequência quando esta brincava nas áreas.

A LR dirige-se a mim com colares colocados no pescoço e uma saia vestida, pertencentes à área da casa e diz: “Daniela, tira-me uma foto para o meu livro!”. Eu tiro a fotografia. LR vai buscar um frasco de perfume vazio à área da casa e diz: “Agora tira-me a pôr perfume!”. (Notas de Campo 46, 11h45).

Para além das intenções com as crianças, apresento também intenções com a equipa educativa, uma vez que uma das minhas principais preocupações se baseou na construção de uma prática assente no trabalho colaborativo com a mesma, criando uma relação pessoal positiva e construtiva com todos os elementos. Desta forma, procurei realizar um trabalho de cooperação com toda a equipa educativa, através da partilha de ideias, preocupações, e conquistas com a educadora cooperante e com a assistente operacional durante todo o processo de estágio. Relativamente à restante equipa educativa, nomeadamente a educadora e a assistente operacional da segunda sala de pré-escolar e os professores do 1º Ciclo, foram propostas algumas atividades¹⁰ que previram o seu envolvimento, conduzindo ao trabalho de cooperação.

Relativamente às famílias, Oliveira, Braga & Prado (2017), afirmam que “quando a família atua em parceria com a escola a aprendizagem flui com mais amplitude, a criança sente-se estimulada e consegue assimilar os conhecimentos com

¹⁰ Teatro de fantoches, produzido em conjunto com uma segunda estagiária e que contou com o apoio da Educadora de Infância da sala B; e divulgação do projeto das cores a uma sala do 1º Ciclo.

facilidade, pois a família acaba reforçando e contribuindo para a consolidação dessa aprendizagem” (p. 36). Desta forma, e tendo em conta que a participação das famílias é reduzida, a minha intenção teve como base a promoção da interação entre escola/família, com vista à integração e ao envolvimento das famílias no processo educativo da criança desenvolvido no pré-escolar.

Para tal, planeei criar uma relação próxima com as famílias, incluindo-as nos projetos e nas atividades realizadas, bem como na construção do portfólio da criança. No entanto, a adesão por parte das famílias às minhas propostas foi reduzida, o que foi observado nos pedidos de participação no projeto¹¹, nas atividades pontuais, e na construção do portfólio¹².

¹¹ Foi enviado um documento a pedir a ajuda das famílias para dar resposta a uma das questões das crianças. Apenas foram devolvidas duas respostas dos treze documentos enviados.

¹² Foi acordado com a família da criança que estes iriam construir um caderno de correspondência. Tal não chegou a verificar-se.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

No presente capítulo é apresentada a investigação realizada na PPS II sobre a temática das interações entre crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Para tal, optei por dividir o terceiro capítulo em cinco subcapítulos, sendo que no primeiro identifico a problemática e explico como esta surgiu. De seguida, fundamento através de diversos autores, a problemática escolhida. Em terceiro lugar, nomeio as minhas opções metodológicas e éticas, fundamentando as mesmas. Em quarto lugar, apresento e analiso os dados recolhidos e, por fim, apresento as conclusões da investigação.

3.1. Identificação da problemática

A investigação com crianças desenvolve-se “a partir da especificidade de observar, participar, ouvir, atuar e visibilizar as crianças nos espaços educativos” (Barbosa e Fochi, 2012, p. 1). Esta deve ser uma prática comum entre os profissionais que atuam nos estabelecimentos educativos, uma vez que é através da investigação que é possível encontrar respostas a questões relacionadas com as crianças (idem).

Na PPS I realizei uma investigação sobre as interações entre as crianças da sala do berçário. Desta forma, devido ao interesse sentido anteriormente relativamente às interações, optei por prosseguir com o estudo da mesma temática.

Assim, dei início ao estágio na “Escola da Amizade” já desperta para as interações entre as crianças, deparando-me, desde o princípio, com uma constante interação entre as crianças que me causava alguma preocupação: os conflitos.

JS e B estão na área da casa. JS: “Eu sou a mãe!”. B: “Não, eu sou a mãe!”. JS: “Não, eu sou a mãe!”. B: “Eu é que sou”. B empurra JS. (Excerto das Notas de Campo 8, 13h30).

No entanto, e após conhecer melhor o grupo, apercebi-me que as relações entre as crianças da sala A não se caracterizavam apenas pela dificuldade em resolverem os problemas, mas também por um conjunto de outras interações que importa compreender, como a amizade e a cooperação.

(Área dos jogos de mesa) D e E escolhem juntos as peças que vão colocar, negociando o local onde a vão colocar. Quando terminam, D pega no puzzle e diz que vai arrumar, E diz: “Não eu é que vou arrumar!”. D diz: “Vamos juntos então”. Cada um segura de um lado do puzzle e, juntos, arrumam o puzzle na estante. (Excerto das Notas de Campo 42, 11h30).

Segundo Souza, Pasin, Silva e Sales (2017), “através dos processos de interação e mediação é possível estimular de forma eficaz o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional e social das crianças” (p. 17). Desta forma, o estudo das interações entre as crianças permite ao/à educador/a compreendê-las e, por sua vez, delinear estratégias que vão ao encontro das mesmas.

Assim, proponho-me a realizar uma investigação com a temática das interações sociais, e com a seguinte questão de investigação: Como se caracterizam as interações num grupo de crianças dos 3 aos 6 anos? Esta investigação é realizada tendo em vista dois objetivos: compreender a dinâmica e a organização social do grupo; e encontrar novas estratégias que irão colmatar os problemas encontrados.

3.2. Revisão da literatura

A criança é um agente ativo, que se relaciona com diferentes parceiros sociais, como a família, a equipa educativa, e os seus pares, e que se demonstra “capaz de reagir aos mesmos e de os mobilizar através do seu equipamento social e expressivo (Costa & Amorim, 2015, citados por Folque, 2018). Tais reações podem ser transformadas em interações que, segundo Souza, Pasin, Silva e Sales (2017), são, em todos os momentos da vida do ser humano, fatores importantes para o desenvolvimento do mesmo. Desta forma, o estudo das interações e dos processos de interação são importantes para a compreensão dos mesmos.

Segundo Ferreira (2004), é necessário focalizar as relações entre as crianças, uma vez que, através destas, é possível afirmar “o pressuposto interaccionista de que os objectos, pessoas, situações e acontecimentos não têm significado senão quando ele é construído e partilhado socialmente na interação que os indivíduos estabelecem” (p. 183). Ou seja, para que exista interação, é necessário que o individuo partilhe o momento/objeto com outrem pois, se não existir este contacto criança-criança, as ações são consideradas como individuais, e não como interações. Segundo a mesma autora, apenas se podem considerar acontecimentos sociais quando as ações são

“negociadas e (re)interpretadas com outros através de interações sociais, construindo continuamente um entendimento mútuo acerca da definição de situações capazes de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de acções comuns entre ‘pares’” (idem).

Os pares, referidos anteriormente, “são parceiros 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” (Folque, 2018, p. 96-97).

Por sua vez, Souza, Pasin, Silva e Sales (2017), também apoiam o estudo das interações entre as crianças, com principal enfoque nas interações dentro da sala de actividades pois, através deste, é possível entender de que forma é que as interações contribuem para o desenvolvimento das crianças, uma vez que “no ambiente escolar há condições favoráveis para a troca de experiências entre as crianças e os níveis de interação social ganham força, assim sendo, geram diversas situações que interferem na aprendizagem infantil” (p. 4).

São muitos os contributos das interações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que, em primeiro lugar, através da interação as crianças aprendem que existem direitos e deveres nas relações construídas com os seus pares e, após tomarem conhecimento dos mesmos, é criado um clima de segurança e autonomia, onde cada criança constrói a sua identidade (Duarte, Alves & Sommerhalder, 2017). Em segundo lugar, através das constantes interações com os seus pares a criança “constrói gradualmente padrões de reacções sociais cada vez mais ou menos estáveis em situações similares com uma variedade de pessoas, a personalidade torna-se mais consolidada e pode ser observada em padrões constantes” (DeVries & Zan, 2007, p. 62). Por sua vez, segundo os mesmos autores, o interesse pelos seus pares e as respetivas interações que dele advém originam a elaboração de significados partilhados, de estratégias para a resolução de conflitos e motiva a criança a “ampliar a consciência de si mesma e levar em conta os desejos e intenções de outros.” (DeVries & Zan, 2007, p. 61).

O interesse da criança em interagir conduz à procura do/s par/es e à escolha deliberada do/s parceiro/s. Segundo Vayer, Maigre e Coelho (2003), esta procura possui duplo significado ao nível dos indivíduos e da atividade. Ao nível dos indivíduos, os autores defendem que só pode existir interação se existir com quem a realizar, sendo que, tal escolha, está ligada à capacidade de aceitação e à

disponibilidade da segunda criança. Por sua vez, quanto à atividade, o envolvimento na ação é facilitada pelo “sentimento de segurança proporcionado pela relação positiva com o outro” (p. 162) que, por sua vez, permite que “associe o seu desejo e a sua imaginação aos dos outros, ou seja, que ele supere a sua própria pessoa” (idem).

Oliveira (2002), defende que a relação estabelecida entre a criança e o/s seu/s par/es contribui para que esta aprenda a pertencer a um grupo e a descobrir o seu lugar no mesmo, o que se torna fundamental para o seu desenvolvimento. O lugar de cada criança num grupo e a sua reputação no mesmo traduz-se, segundo Ladd e Coleman (2002), no conceito de estatuto de par. Segundo os mesmos autores, foram realizados estudos que concluíram que as características pessoais de cada criança estão diretamente ligadas à aceitação ou à rejeição da criança pelos seus pares, à sua reputação e à popularidade dentro do grupo de crianças.

As interações entre as crianças do pré-escolar oferecem benefícios a cada criança, nomeadamente “apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências de liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso” (Hohman & Weikart, 2011, p. 602). Segundo os mesmos autores, as interações podem assumir diversas ações, como por exemplo: partilhar objetos; falarem umas com as outras; sentarem-se juntas; envolverem-se em brincadeiras conjuntas; trabalharem nas mesmas atividades; e planearem juntas.

Ladd e Coleman (2002), defendem que “a partir dos 3 anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, reflectir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas” (p.123), no entanto, as interações e as relações entre as crianças desenvolvem-se muito antes dessa idade. Vasconcelos et. al (2003), afirmam que o “equipamento sensorial e expressivo [da criança] facilita a comunicação, a interação e a aprendizagem com o outro desde o nascimento” (p. 293), o que se traduz em interações sob a forma de ações motoras, verbais, de imitação, de comunicação não-verbal, e da partilha de brinquedos (idem).

As interações precoces entre as crianças conduzem a consequências para as mesmas, nomeadamente o acréscimo do bem-estar emocional, a facilitação da adaptação ao contexto de pré-escolar, e a melhoria das aptidões sociais (Ladd & Coleman, 2002).

Apesar de considerar que todas as interações contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, para o presente relatório será utilizado o conceito de interações positivas. As interações positivas são aquelas que vão ao encontro do bem-estar e dos interesses da criança, que encaminham para a construção de relações positivas, que integram as crianças, levando-as a verem-se como membros de uma comunidade (Post & Hohman, 2000), e que têm como base o afeto partilhado (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003).

São então exemplos de interações positivas a cooperação, em que as crianças analisam os pontos de vista dos intervenientes e trabalham para um objetivo comum (Folque, 2018; Arezes & Colaço, 2014); a brincadeira, a partilha e as demonstrações de afeto que, por sua vez, poderão levar à construção de uma relação de amizade.

Duarte, Alves e Sommerhalder (2017) realizaram uma investigação com o principal objetivo de compreender de que forma o brincar com outras crianças influencia a construção da identidade. Concluíram que através do brincar as crianças interagem e criam relações devido à organização das brincadeiras, à escolha dos brinquedos e à criação de regras. No entanto, estas interações nem sempre são positivas, uma vez que, segundo os autores, a brincadeira pode levar à criação de conflitos, devido ao facto de, por vezes, as crianças não serem capazes de “dialogarem, dividirem, compreenderem o outro ou defenderem seus interesses e direitos” (p. 169).

Relativamente à amizade, não basta ter em conta o gosto e a vontade de uma criança estar com a outra, é necessário que existam oportunidades de interação entre elas e que ambas demonstrem disponibilidade e acessibilidade para colocarem em prática as interações (Ladd & Coleman, 2002). Segundo os mesmos autores, “à medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra” (p. 137).

Segundo Ladd e Coleman (2002), os investigadores utilizam várias dimensões e seguem diversos critérios para estudar a amizade entre as crianças até aos 5 anos, comprovando-o através da enunciação de vários autores e dos critérios por estes utilizados. Primeiramente, Hayes et al. (1980) basearam-se na quantidade de tempo, afirmando que só se pode considerar amizade se os pares passarem, pelo menos, 50% do seu tempo juntos. Um segundo critério foi utilizado por Howes (1983), quando estudou as amizades entre as crianças tendo em conta a qualidade e a complexidade

das interações. Por sua vez, Parker e Gottman (1989), descreveram as interações tendo em conta o conceito de conhecidos e desconhecidos, consoante o nível de coordenação ou interdependência entre os pares.

Foi ainda realizado um estudo por Lopes, Magalhães & Mauro (2003), onde observaram e analisaram as interações e as relações de amizade entre as crianças de um grupo em três momentos distintos. Através deste, concluíram que o grau de popularidade dentro do grupo está diretamente ligado à quantidade de interações positivas que cada criança realiza. Por sua vez, concluíram que as relações entre as crianças do pré-escolar são bastante inconstantes pois, por um lado, nomearam como amigo/a crianças diferentes em cada etapa e, por outro, quem estas nomeavam como amigo/a, não eram as mesmas com quem interagiam mais.

Quanto aos conflitos, estes podem ser “um contexto construtivo, mas também pode ser destrutivo . . . uma vez que [as crianças] têm capacidades limitadas para conter [os] seus impulsos” (DeVries & Zan, 2007, p. 65). Assim, os autores defendem que os conflitos oferecem um contexto rico para a cooperação, no entanto, nem todos os conflitos conduzem à resolução cooperativa. Numa grande parte das vezes, as crianças tentam negociar, continuando a considerar o outro como um parceiro (DeVries & Zan, 2007). Nestes casos, é possível considerar o conflito como uma interação positiva.

No entanto, quando as crianças ainda não são capazes de resolver os conflitos sem o apoio do adulto, cabe a este adotar estratégias para as ajudar neste processo. Hohman e Weikart (2011), sugerem que o adulto, nestes momentos, deve seguir sete passos, sendo estes: abordar a situação com calma; reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação; definir o problema de acordo com o que as crianças dizem; pedir ideias e sugestões; repetir as soluções e pedir às crianças que tomem decisões; encorajar as crianças a colocarem em prática as decisões; e dar apoio no seguimento do acontecimento.

Por último, para além da resolução de conflitos, o/a educador/a possui também um papel importante na promoção de interações positivas, pois é através das estratégias por este/a adotadas que tais interações são potenciadas (DeVries & Zan, 2007). Assim, Hohman e Weikart (2011), sugerem algumas estratégias a serem adotadas pelos/as educadores/as, tais como: fornecer materiais que favoreçam a brincadeira de tipo colaborativo; oferecer espaço para a brincadeira colaborante; estar atento/a às crianças que trabalham juntas; estimular as crianças a brincar e a rever

juntas; dar tempo para que a brincadeira colaborante evolua; e possibilitar oportunidades para a brincadeira cooperante no tempo em pequenos grupos.

3.3. Roteiro metodológico e ético

Ao dar início à investigação, foi necessário escolher e compreender a abordagem, o método, as técnicas e os instrumentos a utilizar. Assim, em primeiro lugar, a abordagem utilizada para realizar a investigação, foi uma abordagem qualitativa, uma vez que esta pressupõe a interpretação de dados, a participação do investigador no processo, a existência de descoberta, compreensão e interpretação, e uma descrição das descobertas. Ou seja, através da abordagem qualitativa, primazia-se o processo e não os resultados, pretendendo-se interpretar os fenómenos observados, sendo a essência desta investigação “estudar os fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Os investigadores que utilizam esta abordagem “privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Stake, 2016, p. 53) através de perguntas de investigação orientadas “para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras já esperadas” (Stake, 2016, p. 56).

Desta forma, optei por utilizar o estudo de caso como método de investigação, definido por Yin (1994) como “(...) um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando (...) As fronteiras entre fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (p. 24), uma vez que é um método que permite aprofundar e compreender a situação problemática, preservando as características do contexto real. Por sua vez, Stake (2016), afirma que, para se utilizar o método de estudo de caso, é necessário estudar “uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (p.18), sendo necessário realizar a investigação “com um interesse sincero em aprender como . . . [é que as crianças] agem nas suas actividades e ambientes habituais” (p. 17), colocando de parte “muitas ideias pré-concebidas” (idem).

Todas as investigações beneficiam da escolha e utilização antecipada de técnicas de investigação. Estas, por definição, são os procedimentos que operacionalizam o método, seguindo certas normas e padrões (Galego e Gomes, 2005). Por sua vez, inerente a cada técnica, existe um conjunto de instrumentos necessários para recolher os dados que sustentarão a investigação. Assim, optei por

utilizar três técnicas distintas: observação direta (através de notas de campo); análise de conteúdo; e inquéritos (através da realização de entrevistas).

Segundo Graue e Walsh (2003), “para estudarmos crianças em contexto observamos, de perto e sistematicamente, as crianças nos seus contextos locais. Prestamos atenção às ‘particularidades concretas’ das suas vidas nestes contextos e registamos essas particularidades ao mais ínfimo pormenor.” (p. 21). Foi assim posta em prática uma observação direta, participante e naturalista que, segundo Carmo e Ferreira (2008), se baseia na capacidade de selecionar informação pertinente, recorrendo à literatura existente sobre a temática, descrevendo, interpretando e agindo sobre o que é observado.

Desta forma, ao longo do estágio construí um conjunto de notas de campo das interações entre pares por mim observadas e, para que os momentos descritos nas notas de campo fossem facilmente compreendidos, tentei ainda registá-los visualmente, através da fotografia. No entanto, sempre que o fazia, o grupo parava ou alterava as interações, deixando de ser um instrumento viável para a investigação em causa.

De forma a compreender a informação presente nas notas de campo, realizei a análise de conteúdo das mesmas que, segundo Bardin (2006), consiste num conjunto de procedimentos de análise de comunicações. Para tal, categorizei as notas de campo segundo quatro categorias: brincar, demonstrar afeto, cooperar, conflitos. Estas foram construídas tendo em conta as respostas das crianças durante a entrevista realizada às mesmas.

Relativamente à entrevista realizada à educadora cooperante, esta foi construída com o objetivo desta caracterizar as interações entre o grupo de crianças da sala A. A entrevista é do tipo semiestruturada, uma vez que, apesar de existir um guião orientador, a ordem das questões podia ser alterada, existindo oportunidade de produzir novas questões e do entrevistado acrescentar informação pertinente para o tema. Assim, as questões que fazem parte do guião caracterizam-se por serem questões abertas, às quais os entrevistados tinham a oportunidade de responder livremente.

Por sua vez, considerei também importante realizar entrevistas às crianças, uma vez que “as crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador. O

propósito das entrevistas é fazer as crianças falar do que sabem” (Graue & Walsh, 2003, p.139).

Com o objetivo de compreender o conceito das crianças sobre a amizade e compreender as relações entre estas (conhecendo quem são os seus amigos), realizei entrevistas em pequenos grupos, onde coloquei as seguintes questões: O que é ser amigo? Quem são os teus amigos? Porque é que são teus amigos? Só brincas com os teus amigos? Optei por esta organização uma vez que “as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas.” (Graue & Walsh, 2003, p. 141).

Durante as entrevistas tive o cuidado de escrever o que os participantes diziam, com o intuito de levar as crianças a compreender que o que estão a partilhar é importante e que estou com atenção às mesmas, e para, posteriormente, facilitar a análise das respostas. Por outro lado, pedi também autorização a cada criança para gravar pois, apesar de os gravadores afetarem o que está a ser dito e como está a ser dito (Graue & Walsh, 2003), foi uma segurança caso fosse preciso recuperar alguma parte das respostas dadas.

Apesar de utilizar todos os instrumentos separadamente, é necessário realizar a triangulação dos dados, uma vez que esta concerne “uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os factos, as falas e as ações dos sujeitos” (Souza e Zioni, 2003, p. 78). Através desta triangulação, foi-me possível construir um sociograma que, segundo Vaz (2009), “constituem [uma] importante técnica sociométrica que permite a melhor compreensão das relações entre indivíduos de um grupo ou entre grupos.” (p. 67).

Desde que dei início ao estágio que a ética na investigação e na prática são um tema que me provoca alguma preocupação, uma vez que a “abordagem da ética vai . . . centrar-se no plano mais lato, não no amor, mas no respeito. Agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (Graue e Walsh, 2003, p. 75). Assim, não basta decidir o que iremos fazer e implementar, é necessário existir uma negociação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, de forma a que todos os intervenientes se sintam respeitados e incluídos no processo. Para garantir que tal era cumprido, tive em conta os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho com Crianças, a Equipa e as Famílias (Tomás, 2011) e os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011).

De forma a garantir que “os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais . . . [e a] contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, p. 2) transmiti os objetivos do trabalho (Tomás, 2011) às crianças, no momento em que foram realizadas as entrevistas de grupo, à equipa educativa, e às famílias, através de um documento enviado às mesmas.

De seguida, considero importante avaliar os custos e os benefícios (idem) da investigação tanto para as crianças, como para a equipa educativa, uma vez que foram estes os participantes. Assim, relativamente aos custos, considero que, para as crianças, se prende com o facto de terem sido constantemente observadas nos momentos em que estavam a interagir umas com as outras, levando a que, por vezes, estas terminassem as ações que estavam a realizar. Para a equipa educativa, o principal custo foi o tempo despendido para dar resposta às minhas questões colocadas através da entrevista, ou de forma informal. Por sua vez, ambos os elementos irão beneficiar com o estudo, uma vez que, através do mesmo, serão encontradas estratégias/soluções para colmatar os principais problemas do grupo relativamente às interações.

Para “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade da criança” (APEI, p. 2), procurei saber, em primeiro lugar, se estas queriam ser fotografadas e se me davam autorização para escrever sobre elas nas notas de campo. Por sua vez, sempre que me pediam, lia-lhes o que estava a escrever, e mostrava-lhes as fotografias tiradas.

Levanto-me para ir escrever no meu caderno. Y: “O que estás a escrever?”. Daniela: “Estou a escrever o que estamos a fazer. Queres que leia?”. Y abana a cabeça em forma de negação. Daniela: “E posso escrever sobre ti?”. Y: “Podes”. (Notas de Campo 6, 14h15).

Procurei ainda desfocar todos os rostos das fotografias utilizadas e codificar todos os nomes, tanto das crianças como da equipa educativa. Relativamente às famílias, foi enviada uma autorização para garantir que também os pais autorizavam que fossem realizados registos áudio ou fotográficos da(s) criança(s).

Relativamente à seleção dos participantes (Tomás, 2011), tendo em conta a temática selecionada para realizar a minha investigação, considerei como participantes 24 crianças da sala A, no entanto, não me foi possível recolher dados de uma das crianças, devido à pouca assiduidade. A equipa educativa foi também

selecionada como participante, uma vez que deu resposta às minhas questões. Por sua vez, relativamente às famílias, apesar de ter sido minha intenção envolvê-las na investigação através da realização de questionários, a constante falta de adesão durante todo o processo de estágio levou-me a não colocar em prática tal plano.

Por último, segundo O’Kana (2005), citado por Tomás (2011), “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167), assim, de forma a “partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (APEI, p. 2), partilhei com a equipa educativa o que pretendia com a investigação e que instrumentos iria utilizar para recolher a informação necessária, ouvindo, por sua vez, a opinião e as sugestões transmitidas. Ao dar como terminada a presente investigação, tenho ainda a intenção de partilhar os resultados da mesma com a equipa educativa que acompanha o grupo da sala A.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

No presente ponto são apresentados e discutidos os dados referentes à investigação sobre a temática das interações entre crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Para que fosse possível analisar os dados, foi necessário, em primeiro lugar, proceder ao tratamento dos mesmos, o que levou à construção de duas tabelas, sendo estas a categorização das entrevistas realizadas às crianças e a categorização das notas de campo, e de uma figura (o sociograma), que serão analisadas de seguida.

De forma a conhecer a opinião da Educadora Cooperante, e o seu ponto de vista relativamente às interações entre as crianças da sala A, foi realizada uma entrevista à mesma. Nesta, a educadora apresentou o conceito de interação entre crianças e os conceitos de interações positivas e negativas, explicou os tipos de relações existentes entre as crianças da sala A, bem como os fatores que as promovem e que as condicionam e, por último, esclareceu qual é o papel do/a educador/a perante as mesmas interações.

Relativamente ao conceito de interação entre crianças, a educadora afirma que esta é a forma como se relacionam e lidam umas com as outras, enquanto aprendem com as mesmas.

Por sua vez, ao questionar o que, para a Educadora Cooperante, eram interações positivas e interações negativas, esta afirmou, em primeiro lugar, que todas as interações se podem revelar importantes no desenvolvimento e aprendizagem da

criança. No entanto, as interações positivas caracterizam-se como sendo a forma adequada de uma criança se relacionar com outra, de forma a favorecer o desenvolvimento de competências, o que acontece “quando a criança ajuda a outra, a consola, a escuta, a observa, a imita, a respeita” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante). Quanto às interações negativas, estas são aquelas que não transmitem bem-estar ao outro, sendo exemplo destas “o ciúme, a oposição, a disputa, o confronto” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

A Educadora Cooperante afirma ainda que ambos os tipos de interação são observados entre as crianças da sala A. As interações positivas são observadas quando as crianças se ajudam mutuamente “nos jogos, nos desenhos, na realização de tarefas diárias como no calendário, mapa de presenças, ou seja em quase todo o tipo de atividades” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante). Este tipo de interação é ainda observado quando as crianças se imitam, quando tentam, por exemplo, produzir um trabalho igual ao da outra criança, e nos momentos de grande grupo na área do tapete, existindo “momentos de concordância, discordância, ajuda, cooperação.” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante). Por sua vez, quanto às interações negativas, estas são observadas quando as crianças disputam materiais ou objetos nos momentos de brincadeira, desencadeando, por vezes, brigas e conflitos.

Segundo a Educadora Cooperante, as interações entre as crianças podem ser condicionadas pela ausência de materiais e equipamento adequado, com os quais as crianças possam brincar e explorar, o que se traduz em “comportamentos mais reativos, impulsivos e, conseqüentemente, evidenciam relações mais desajustadas e conflituantes” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

Por sua vez, as interações podem ser promovidas pelo adulto, através do clima por este criado, e através das reflexões realizadas em grupo sobre a importância de respeitar e ajudar o outro.

Por último, a educadora cooperante afirma que utiliza duas estratégias para promover as interações positivas, sendo estas: sugerir que uma criança apoie outra quando esta apresenta dificuldades; e “conversar com a criança para que ela encontre a melhor forma de resolver situações que impliquem conflito” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

Realizei entrevistas às crianças, em pequenos grupos, com o principal objetivo de compreender a definição destas de ser amigo e quem é que estas consideram ser

seu/sua amigo/a. Participaram quinze crianças nas entrevistas, uma vez que eram as que se encontravam na escola no dia em que estas foram realizadas.

Foram colocadas quatro questões às crianças, sendo estas: O que é ser amigo/a? Quem são os teus/tuas amigos/as?¹³ Porque é que são teus/tuas amigos/as? Só brincas com os/as teus/tuas amigos/as? Antes de dar a entrevista como terminada, perguntei ainda se existia mais alguma informação que quisessem transmitir sobre o assunto.

Tabela 1.

Categorização da entrevista realizada às crianças

QUESTÃO	RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
O que é ser amigo/a?	Brincar	7
	Não existirem conflitos	4
	Demonstrar afeto	7
	Ajudar/Cooperar	3
Porque é que são teus/tuas amigos/as?	Porque Sim/Não soube explicar	5
	Porque brincam juntos	8
	Porque se protegem e ajudam	3
	Porque trocam afetos	3
Só brincas com os/as teus/tuas amigos/as?	Sim	7
	Não	8
Querem dizer mais alguma coisa sobre a amizade e/ou sobre os amigos?	A amizade é muito fixe! (I)	
	Eu quero ser amiga da MR (JS)	
	Todos são meus amigos (LT)	
	As meninas são tuas amigas? <i>Blhac!</i> (reação quando o GL diz que uma menina é amiga dele) (LU)	
	Toda a gente pode ser amigo de todos (V)	

¹³ Esta questão foi colocada às crianças que não participaram na entrevista num momento posterior à mesma, de forma a possibilitar a construção do sociograma.

	Eu sou a melhor amiga da MR (Y)
--	---------------------------------

Nota 1. As crianças podiam dar mais do que uma resposta.

Nota 2. A frequência traduz-se no número de vezes que as crianças deram a resposta.

Na tabela 1, não se encontra a questão “Quem são os/as teus/tuas amigos/as”, uma vez que esta não foi utilizada para a construção da tabela. No entanto, esta questão foi contabilizada na construção do sociograma apresentado mais à frente.

Para facilitar a análise, é importante referir que as crianças podiam dar mais do que uma resposta às questões, exceto à quarta questão “Só brincas com os teus amigos?”, uma vez que apenas é possível dar uma resposta afirmativa ou negativa, explicando a mesma, se assim o desejassem.

Relativamente à primeira questão “O que é ser amigo/a?”, 7 crianças afirmaram que é brincar com outra criança, 4 afirmaram que é não existirem conflitos, realçando as brigas: “Não podem dar murros” (LU); “Não bater” (MR). 7 crianças afirmaram ainda que ser amigo/a é demonstrar afeto, é “dar beijinhos e abraços” (I), e “fazer mimos” (Y). Por sua vez, 3 crianças responderam que é “ficar a ajudar os outros” (V) e “ajudar quando não consegue fazer um puzzle” (R).

Quanto à questão “Porque é que são teus amigos?”, 5 das 15 crianças não souberam explicar o motivo da amizade ou responderam “Porque sim” (BR), não apresentando os motivos em concreto. No entanto, 8 crianças afirmaram que são amigas das crianças mencionadas na questão “Quem são os teus/tuas amigos/as?” porque brincam juntas, e porque brincam com os mesmos brinquedos (EK). Já 3 crianças afirmaram que o motivo era por se protegerem e ajudarem mutuamente e por trocarem afetos: “Eu gosto da MR porque ela me protege. Quando eu choro ela dá-me mimos” (Y).

À quarta questão “Só brincas com os teus amigos?”, 7 em 15 crianças responderam que “Sim” e 8 em 15 crianças responderam que “Não”. As crianças que responderam afirmativamente à pergunta afirmaram que também brincam com as crianças da outra sala do pré-escolar (T), que brincam com os adultos, como a assistente operacional e a educadora de infância (V), e que brincam com as crianças mais velhas, pertencentes ao 1º Ciclo (D). Uma das crianças frisou ainda que, apesar de brincar com outra criança, não é amiga dela (Y).

Por último, quando perguntei se queriam dizer mais alguma coisa sobre a amizade e/ou sobre os/as amigos/as, a I afirmou que “A amizade é muito fixe!”, a JS expressou a sua vontade de se tornar amiga da MR, a LT afirmou que todas as crianças são suas amigas, o V referiu que “toda a gente pode ser amigo de todos”, e a Y afirmou que é a melhor amiga da MR. No decorrer da entrevista, o LU reagiu à afirmação do GL quando este referiu algumas raparigas como suas amigas, dizendo: “As meninas são tuas amigas? *Blha!*”. Esta foi a única criança que referiu o género como condicionante da amizade.

Na tabela 2, estão categorizadas as notas de campo relativas à interação entre as crianças redigidas durante o período da PPS II, através da observação direta. Para a criação das diferentes categorias foi tida em conta a definição das crianças do que é ser amigo/a, conseguida através das entrevistas realizadas às mesmas e analisadas anteriormente. Assim, foram criadas quatro categorias diferentes (brincar, demonstrar afeto, cooperar, e conflitos), cada uma com subcategorias, exceto a categoria demonstrar afeto.

Tabela 2

Categorização das notas de campo referentes às interações

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Brincar	Área da Casa	4
	Área dos Jogos de Chão e de Mesa	2
	Área da Plasticina	1
	Área da Biblioteca	1
	Área da Garagem	1
Recreio		3
Demonstrar Afeto		4
Cooperar	Áreas	7
	Atividades	9
	Defender	2
Conflitos	Resolução sem intervenção do Adulto	5

	Resolução com intervenção do Adulto	7
--	-------------------------------------	---

Ao todo, foram categorizadas 45 notas de campo, das quais 10 estão inseridas na categoria brincar, 4 na categoria demonstrar afeto, 17 na categoria cooperar, e 12 na categoria conflitos.

Relativamente à primeira categoria, foram redigidas 4 notas de campo de interações na área da casa, sendo todas elas de momentos em que as crianças brincam ao faz-de-conta. De seguida, nas áreas dos jogos de chão e dos jogos de mesa, foram registadas 2 interações, onde as crianças brincam com o mesmo material, como é o caso do “V, T e E [que] estão na área dos jogos de chão. Colocam a tampa de uma caixa que contém jogos e, em cima da mesma, rodam esferas de madeira.” (Notas de Campo 48, 13h50).

Por sua vez, nas subcategorias área da plasticina, área da biblioteca, e área da garagem, apenas foi observada 1 interação em cada um. Já na última subcategoria denominada recreio, foram registadas 3 interações, em que em duas delas são interações onde as crianças estão a brincar ao faz-de-conta e, na restante, as crianças partilham o mesmo objeto: “LR, o LU e o R estão a jogar com a bola, a tentar acertar no cesto que está pendurado na parede.” (Notas de Campo 41, 11h). É então possível constatar que as subcategorias com mais interações observadas é a área da casa e o recreio.

Quanto às demonstrações de afeto, foram registadas 4 interações deste tipo. Foram observadas 2 interações mais discretas, em que as crianças pegam na mão de outra, foi registada 1 interação em que uma criança dá um beijinho a outra [“D agarra na cara da segunda criança e dá-lhe um beijo na bochecha” (Notas de Campo 44, 11h)], e 1 em que as crianças dizem quem gostam de outra criança, como se pode observar na seguinte nota de campo: “V: “Quem gosta da Y?”. Grupo levanta o braço e diz “eu!”.” (Notas de Campo 41, 10h).

Na categoria cooperação, categoria na qual foram registadas mais interações, constata-se que 7 interações foram observadas enquanto as crianças estavam nas áreas da sala. Nestas interações, sobressai a cooperação entre as crianças para construir puzzles na área dos jogos de mesa: “D e E escolhem juntos as peças que vão colocar, negociando o local onde a vão colocar.” (Notas de Campo 42, 11h30).

Por sua vez, foram observadas 9 interações enquanto as crianças realizavam uma atividade. Nesta subcategoria constata-se a preocupação das crianças em ajudar o outro quando este não é capaz de realizar a atividade, fornecendo-lhe estratégias para a sua realização [“O E escreveu “22” no quadro e disse: “escreves o 2 e depois outro 2, é fácil” (Notas de Campo 58, 9h30)], ou motivando para o mesmo fim: “B grita (parece assustada). D: “Oh B a tartaruga não faz mal, olha aqui (toca na tartaruga), mexe lá tu devagarinho”.” (Notas de Campo 53, 10h30).

Foram ainda observadas 2 interações que deram origem à subcategoria defender, uma vez que se observou a tentativa de crianças defenderem outras tendo em conta os desejos destas [Y: “Ela disse que não quer, ela não tem casaco! Ela quer ir só com aquele”. LT: “Pois é!”.” (Notas de Campo 54, 10h30)]. Observou-se ainda a tentativa por parte de uma criança de que outra não tivesse consequências ao não cumprir as regras da sala: “MR aproxima-se: “Só vou arrumar quando tirares a Y do castigo” (Notas de Campo 58, 14h15).

Relativamente à última categoria, foram observados 12 conflitos entre as crianças. No entanto, desses 12, 5 foram resolvidos sem a intervenção do adulto, e 7 foram resolvidos com a intervenção do adulto. Dos conflitos resolvidos sem a intervenção do adulto, constatam-se diferentes estratégias utilizadas pelas crianças para a resolução dos conflitos, nomeadamente: optar por o que a outra criança quer fazer [JS: “Não! Eu sou a mãe da filha e tu és a filha”. B: “Está bem, eu sou a filha”.” (Notas de Campo 8, 13h30)]; realizarem a tarefa, que ambas as crianças querem realizar, em conjunto [“D pega no puzzle e diz que vai arrumar, E diz: “Não eu é que vou arrumar!”. D diz: “Vamos juntos então”.” (Notas de Campo 42, 11h30)]; e terminar a brincadeira/atividade [“LR: “Eu quero pôr ali!” (mostrando-se aborrecida). LV dá-lhe a peça e vai-se embora.” (Notas de Campo 49, 9h50)].

Por fim, dos conflitos resolvidos com a intervenção do adulto, verifica-se que a maioria, são conflitos que envolvem brigas, onde as crianças se magoam fisicamente: “DO: “Ela deu-me um pontapé, eu dei-lhe uma chapada”.” (Notas de Campo 14, 14h45).

Na figura seguinte, é possível observar o sociograma das interações e das amizades das crianças da Sala A. Para construir esta figura, foram tidas em conta as observações realizadas durante o período da PPS II, as notas de campo redigidas na mesma altura, e as respostas das crianças à questão “Quem são os/as teus/tuas amigos/as?” colocada na entrevista de grupo

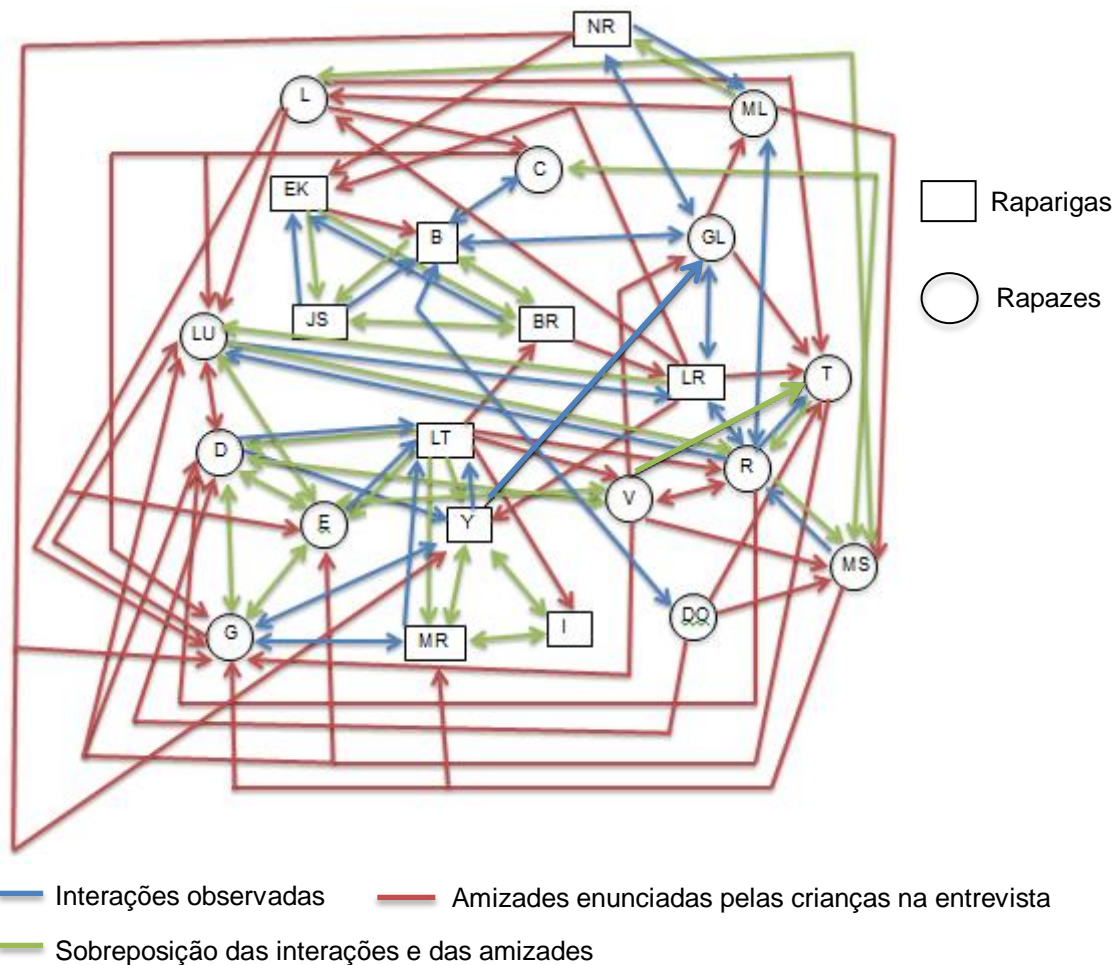


Figura 1. Sociograma das interações e das amizades das crianças da Sala A. Dados recolhidos através das notas de campo e das entrevistas às crianças.

Para facilitar a análise do sociograma (Figura 1), optou-se por colocar a azul as interações observadas e registadas, a vermelho as escolhas das crianças quanto aos/as seus/suas amigos/as, e a verde quando as interações e as escolhas coincidem. Por sua vez, as raparigas são representadas com um retângulo, e os rapazes com um círculo, de forma a constatar se o género é ou não apresentado, de uma forma geral, como um critério para a escolha das amizades e das interações.

Das 106 interações e escolhas das crianças representadas no sociograma, 43 são vermelhas, representando os/as amigos/as enunciados/as na entrevista, mas que não foram observadas interações. 24 São azuis, o que equivale às interações observadas mas que não foram enunciadas como amigos/as na entrevista, e 39 são verdes, o que corresponde à sobreposição das interações observadas e das escolhas das crianças. É possível constatar que 41% das amizades referidas pelas crianças não

se traduzem em interações frequentes entre as mesmas. Por outro lado, 23% das interações observadas ocorrem entre crianças que não se consideram amigas.

É ainda possível constatar que existem escolhas de amigos/as unilaterais, ou seja, apenas uma das crianças enuncia a segunda como amiga, não sucedendo o inverso. Tal é observado, por exemplo, na relação entre a MR e a LT, em que, apesar de interagirem com frequência, apenas a LT considera a MR como sua amiga.

Por sua vez, das 79 relações de amizade evidenciadas pelas crianças na entrevista, apenas 15 são bilaterais, ou seja, apenas 15 escolhas foram correspondidas.

Optou-se por diferenciar o género feminino do masculino através das formas geométricas de forma a compreender se existe alguma relação entre as interações das crianças e o género. Tendo em conta apenas as escolhas das crianças quando mencionaram quem são os/as seus/suas amigos/as na entrevista, constata-se que, das vinte e três crianças, apenas 6 indicaram crianças do sexo oposto. Tal traduz-se numa percentagem de 74% das crianças a escolherem somente crianças do seu género.

Por último, através da análise do sociograma, é possível constatar qual a criança mais e menos escolhida pelo grupo. A mais escolhida caracteriza-se pela criança mais enunciada pelas outras crianças como sendo sua/seu amigo/a, por outro lado, a criança menos escolhida, caracteriza-se pela criança menos referida pelas outras crianças. Assim, verifica-se que a criança mais escolhida é o D, com 8 crianças a escolherem-no como amigo, e a criança menos escolhida é o DO, uma vez que não foi mencionado por nenhuma criança nas entrevistas realizadas às mesmas.

3.5. Conclusões da Investigação

Ao terminar a investigação, reúno um conjunto de conclusões retiradas da análise dos dados realizada no ponto anterior, sendo possível, com estas, delinear estratégias que vão colmatar os problemas encontrados pois, segundo Stake (2016), “a intenção da investigação é informar, trazer sofisticação, ajudar a aumentar a competência e a maturidade” (p.108).

Ao apresentar as conclusões da investigação, é possível conferir que os objetivos da mesma foram cumpridos, estes eram: compreender a dinâmica e a organização social do grupo; e encontrar novas estratégias para colmatar os problemas encontrados. Assim, através da presente investigação, concluo quatro

aspectos diretamente ligados à dinâmica e organização social do grupo, sendo que estes se relacionam com a consciência das amizades por parte das crianças, as principais interações existentes no grupo de crianças da sala A, a escolha das amizades por género, e a criança mais e menos escolhida pelas outras crianças.

Através da análise realizada ao sociograma, é possível concluir que apenas 36% das interações observadas e registadas ocorrem entre crianças que se consideram amigas, o que se traduz numa dificuldade em compreender que as crianças com quem mais interagem são aquelas que deviam considerar como seus/suas amigos/as, tal como concluíram Lopes, Magalhães e Mauro (2003). É possível ainda afirmar que existiram crianças que, apesar de não serem amigas da criança que enunciaram na entrevista, as escolheram como amigo/a, devido ao forte desejo de o ser, como é o caso da JS que afirma “Eu quero ser amiga da MR” (excerto da entrevista às crianças).

Por sua vez, através da análise das notas de campo, concluiu-se que, apesar de terem sido observadas várias interações positivas, foram também observados vários conflitos que só foram resolvidos com o apoio do adulto. Desta forma, importa encontrar estratégias para que as crianças sejam cada vez mais capazes de resolverem os conflitos sem o apoio do adulto.

Uma vez que as interações positivas mais observadas foram as de cooperação, seja enquanto brincam ou enquanto realizam atividades, as estratégias propostas para o problema anteriormente mencionado são as seguintes: realizar mais atividades que impliquem a cooperação entre pares; quando existe um conflito, pedir que sejam as crianças a encontrar uma solução; e, se continuarem a ser observados conflitos entre as mesmas crianças, coloca-las a realizar atividades em conjunto, para que aprendam a cooperar uma com a outra.

Relativamente às interações observadas entre as crianças, através da análise do sociograma não se verificou que o género fosse um fator condicionante para as mesmas, no entanto, quanto às amizades evidenciadas durante a entrevista, tal já não pode ser afirmado. Quando as crianças responderam à questão “Quem são os/as teus/tuas amigos/as?”, apenas 26% indicaram crianças que não fossem do mesmo género que as mesmas. Por sua vez, existiu ainda uma criança que, ao ouvir um rapaz a indicar o nome de uma rapariga, disse o seguinte: “As meninas são tuas amigas? *Blhad!*” (LU) (excerto da entrevista realizada às crianças).

Assim, é necessário realizar um trabalho de consciencialização de que, tal como uma criança referiu durante a entrevista, “toda a gente pode ser amigo de todos” (V) (excerto da entrevista realizada às crianças). Para tal, é necessário começar por realizar uma conversa em grande grupo para conhecer a opinião das crianças sobre a amizade entre rapazes e raparigas, de seguida, podem ser lidos livros que realcem a amizade entre crianças de géneros diferentes, podem ser convidados à sala dois amigos de géneros diferentes para falarem sobre a sua amizade e, nas atividades realizadas, o/a educador/a pode sugerir que as crianças de géneros diferentes se ajudem, de forma a promover a cooperação e a brincadeira entre rapazes e raparigas.

Por fim, foi constatado que uma das crianças (DO) não foi enunciada por nenhuma outra na resposta à questão “Quem são os/as teus/tuas amigos/as?”, o que se traduz numa preocupação de que esta criança não se encontre integrada pelas restantes crianças do grupo. Desta forma, é necessário encontrar estratégias que invertam a situação, sendo estas, por exemplo: sugerir à criança mais escolhida pelas outras crianças (D) que ajude o DO na realização de algumas atividades; realizar atividades em pequenos grupos, para que a criança tenha oportunidade de interagir mais com outras pois, se for em grande grupo, esta pode sentir-se exposta e não interagir; encontrar algo que só esta criança saiba fazer ou que seja muito boa na realização da mesma, para que as restantes tenham interesse e vontade em interagir com esta.

Em suma, conclui-se que todos os problemas encontrados durante a investigação e apresentados anteriormente são possíveis de resolver através da cooperação, uma vez que esta oferece uma oportunidade à criança de conhecer o outro e, em conjunto, tomarem decisões que vão ao encontro do que ambas as crianças desejam e necessitam.

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

Ao chegar ao final do percurso acadêmico, considero importante refletir sobre a contribuição do estágio realizado em creche e em pré-escolar para a construção da minha identidade profissional, bem como sobre as relações construídas e as adversidades superadas durante o mesmo período.

Primeiramente, importa sublinhar que o estágio em si é um período de máxima importância e de grande aprendizagem, uma vez que permite ao/à estagiário/a “representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo entre pais e professores” (Perrenoud, 1993, p. 152). Ou seja, através deste, o/a futuro/a profissional tem oportunidade de se colocar no papel do/a educador/a, aprendendo a gerir todas as ações inerentes a esta profissão.

Relativamente ao estágio realizado em pré-escolar, existiram três fatores que tive de aprender a gerir e com os quais nunca tinha tido experiências semelhantes, fatores estes que contribuíram bastante para a construção da minha identidade profissional, e com os quais construí e delineei estratégias que me irão acompanhar no meu futuro profissional. Refiro-me então ao comportamento do grande grupo de crianças, ao comportamento de uma criança em específico comigo e a (não) participação das famílias.

O comportamento do grupo, que se caracteriza por uma grande dificuldade no respeito das regras da sala¹⁴, levou a que fosse necessário adaptar a minha postura ao longo do período de estágio e, em conjunto com a educadora cooperante, foram delineadas diversas estratégias para o efeito. Através da dificuldade em gerir o comportamento do grande grupo, compreendi que, por vezes, é necessário ser mais assertiva, nunca comprometendo a participação das crianças (Ostetto, 2000).

A minha maior dificuldade durante o período de estágio foi gerir o comportamento de uma das crianças que, desde o início, se caracterizou por uma

¹⁴ “O grupo não tem conseguido estar com atenção ao que está a ser dito, seja por um adulto seja por outra criança, tendem a sair dos seus lugares, e não têm respeitado as regras por eles escolhidas anteriormente.” (excerto da reflexão semanal de 19/11/2018 a 23/11/2018).

atitude de desafio relativamente aos meus pedidos¹⁵. No entanto, ao terminar o estágio, percebi que construí uma relação bastante singular com esta criança, e que as estratégias adotadas resultaram numa modificação do comportamento por parte da mesma¹⁶.

O terceiro e último fator que aprendi a gerir está diretamente ligado à (não) participação das famílias. O envolvimento destas no processo de aprendizagem das crianças faz parte das minhas intenções para a minha prática, uma vez que “é preciso considerar a participação das famílias como eixo de um processo desenvolvido no trabalho educativo com as crianças e na gestão da escola, principalmente encontrando nas famílias importantes interlocutores e protagonistas na construção de um projeto educativo compartilhado” (Albuquerque, 2014, p. 625). Apesar de a participação das famílias ter sido apenas pontual, contribuiu para que pensasse em estratégias¹⁷ que poderei utilizar se trabalhar com famílias em que a participação é reduzida, não desistindo de as levar a participar de alguma forma.

Relativamente à relação construída com o grupo de crianças, tanto na PPS I como na PPS II, esta teve por base o afeto, a confiança e o apoio mútuo. Foi notável que, com o passar do tempo, me passaram a ver como parte integrante do grupo, como uma fonte de afeto e, algumas crianças, passaram até a ver-me como adulto de referência, que procuravam quando necessitavam de apoio¹⁸. Com as crianças da PPS II aprendi um pouco mais sobre algumas culturas, aprendi a estar mais atenta ao que as crianças dizem, aprendi a gerir conflitos entre as crianças e compreendi que nem sempre é fácil gerir um grupo heterogéneo em idades, uma vez que as capacidades e competências adquiridas são bastante díspares.

Por sua vez, o grupo de crianças de creche, mais concretamente da sala do berçário, ensinou-me que não é necessário utilizar linguagem verbal para que

¹⁵ (Sala de atividades) MR corre à volta da mesa. Daniela: “MR vai-te sentar que devem estar quase a ir embora. Olha o resto do grupo sentado”. MR: “MR vai-te sentar”. Daniela: “Vá, pára com isso e senta-te”. MR: “Pára com isso e senta-te”. Daniela: “MR já chega, senta-te”. MR: “Já chega, senta-te”. (Notas de campo 6, 15h).

¹⁶ MR: “Tens de escrever uma carta para cá a dizer para vires trabalhar mais para aqui”. Daniela: “Gostavas que viesse trabalhar para cá com vocês?”. MR: “Sim!”. (Notas de campo 57, 11h).

¹⁷ Assim, enquanto futura educadora pretendo incluir as famílias, envolve-las e promover a sua participação, através de variadas propostas como incluí-las nos projetos, sugerir que se desloquem à sala para falar sobre algum assunto, sugerir que participem em atividades pontuais, entre outras. (Excerto da reflexão semanal de 7/01/2019 a 11/01/2019).

¹⁸ “PM1 incita a I a cantar. I começa a cantar e olha para mim enquanto canta. Eu sorrio e, no final, pisco-lhe o olho. A LR também canta e, enquanto canta olha para mim. No final, digo-lhe “boa!” baixinho.” (Notas de Campo 28, 10h).

compreenda o que desejam, ensinou-me que todos os dias é possível observar algum desenvolvimento e aprendizagem em alguma das crianças, que a aprendizagem tem como principal base o afeto, e que tudo o que realizamos com e para as crianças tem de ter uma intenção.

Outro aspeto que marcou todo o meu processo foi a excelente relação construída com ambas as educadoras cooperantes e com as assistentes operacionais. Segundo Marcelo (2009), “o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo” (p. 11), desta forma, a troca de informações e ideias, não só com as educadoras cooperantes, mas com as assistentes operacionais, levou à construção de relações com base na confiança e na colaboração mútua com toda a equipa. Para além da prática, aprendi bastante através da partilha das experiências da equipa educativa pois, tal como refere Borges (2014), “o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas têm tanta, ou mais, importância na construção da ‘teoria pessoal profissional docente’” (p. 41). Outro aspeto que importa sublinhar prende-se com as várias reflexões realizadas em conjunto com ambas as educadoras cooperantes, onde encontrávamos, em conjunto, estratégias e soluções para melhorar a minha prática.

No último mês de estágio em creche, a educadora cooperante não pôde estar presente na sala, o que me permitiu adquirir e desenvolver a minha capacidade de resolver problemas, de tomar decisões e de as concretizar.

De forma a compreender alguns momentos, comportamentos, atitudes e novas aprendizagens, tanto do grupo como minhas, redigi reflexões diárias e semanais, bem como notas de campo. Esta redação foi uma mais-valia para a construção da minha identidade profissional pois, segundo Perrenoud (1993), “o fluxo dos acontecimentos vividos, muitas vezes com uma forte implicação afectiva, não pode ser simplesmente esquecido sem que antes se proceda a um trabalho de compreensão e de reinterpretção” (p. 44). Apesar de, por vezes, e em momentos em que o tempo escasseava, as ter considerado como uma obrigação, hoje compreendo que a minha prática foi sustentada, numa grande parte, por estas reflexões e notas de campo, pois foi através das mesmas que consegui avaliar, planear e sustentar a minha prática.

Por sua vez, o processo de investigação realizado em ambas as PPS's contribuiu de uma forma bastante positiva para a construção da minha identidade profissional, uma vez que esta “envolve no contexto atual a capacidade de investigação da realidade, [e] a postura problematizadora,” (Freitas, Costa e Lima,

2017, p. 41). Desta forma, enquanto futura educadora de infância, considero importante que todos os/as educadores/as sejam detentores desta atitude problematizadora, através da qual colocam questões e procuram as respetivas respostas.

A realização dos portfólios de desenvolvimento e aprendizagem das crianças permitiu-me desenvolver um olhar individualizado sobre cada uma delas. Por sua vez, permitiu-me, mais uma vez, realizar um treino para a minha futura prática profissional no que diz respeito à avaliação individual das crianças.

Ao terminar ambos os estágios, as emoções sentidas foram equivalentes. Por um lado, senti alguma nostalgia por não continuar a acompanhar o grupo, o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens, por não fazer parte do seu dia-a-dia, e por não continuar a contribuir para o seu desenvolvimento holístico. Por outro lado, fiquei satisfeita por ter terminado estas fases da minha formação académica, com a certeza de que tudo o que realizei foi com a intenção de contribuir para o bem-estar e para o desenvolvimento de cada criança.

Por fim, ao estar cada vez mais perto de me tornar Educadora de Infância, é importante ter em conta que

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca pára, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?” (Marcelo, 2009, p. 12).

Desta forma, tenho a certeza de que quero ser uma educadora de infância que vá sempre ao encontro das necessidades da criança, que pense em primeiro lugar na criança e no que esta deseja, que lhe dê voz ativa e que a considere como principal agente da sua aprendizagem. Quero ser uma educadora de infância que primazia o afeto, o respeito e o apoio. Uma educadora que seja capaz de construir uma relação única com o grupo de crianças, com a equipa educativa, e com as famílias. E, por fim, quero ser alguém que faça a diferença na vida das crianças, potenciando o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim da realização do presente relatório de estágio, considero necessário refletir sobre a importância da realização do mesmo, sobre a importância da caracterização do contexto para a planificação e para a investigação, sobre a importância da investigação realizada, as conclusões que surgiram da mesma, e as possíveis investigações que podiam surgir a partir destas. Considero ainda necessário refletir sobre as principais dificuldades sentidas durante a realização do relatório.

Segundo Freire (2002), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (p. 18). Desta forma, a realização do presente relatório é importante na medida em que permite pensar criticamente a prática, articulando com literatura atual e pertinente que sustenta as afirmações exposta durante o mesmo.

Ao redigir o relatório, foi possível avaliar o trabalho realizado com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias através da avaliação das intenções com as mesmas. Tal avaliação é importante na medida que, a partir de exemplos reais demonstrados pelas notas de campo, é verificável se as ações foram ao encontro do que foi proposto no início da PPS II.

Relativamente à caracterização do contexto socioeducativo, este foi essencial para o restante processo, uma vez que foi a partir deste que surgiram as intenções que guiaram a minha prática. Por sua vez, tal caracterização também contribuiu para a realização da investigação, uma vez que foram tomadas decisões tendo em conta a mesma. Um exemplo desta foi a decisão de não envolver as famílias na recolha de informação para a investigação, através da realização de questionários, uma vez que, através da caracterização, se constatou que as famílias são pouco participativas.

Quanto à investigação, que permite desenvolver uma postura problematizadora (Freitas, Costa e Lima, 2017), foi através desta que tive a oportunidade de compreender a dinâmica e a organização social do grupo, e formular estratégias para colmatar os problemas encontrados durante a mesma. Os problemas encontrados foram os seguintes: a dificuldade das crianças em compreenderem as relações, uma vez que escolhem como suas/seus amigas/os as crianças com quem não interagem; uma grande parte das interações entre as crianças resultar em conflitos que, por vezes, só são resolvidos com o apoio do adulto; as crianças mencionarem como amigos/as apenas crianças do mesmo género que as mesmas; e

existir uma criança que não foi apresentada por nenhuma outra como sendo seu amigo. Pensar em estratégias para colmatar estes problemas foi uma etapa importante, na medida em que me permitiu pensar no que poderia fazer enquanto educadora de infância, caso tivesse de atuar perante os mesmos.

Partindo das conclusões apresentadas, o próximo passo seria investigar algumas conclusões aprofundadamente, nomeadamente: compreender o porquê de, na maioria dos casos, as crianças indicarem apenas como amigo/a as crianças do mesmo género; e compreender o motivo para uma das crianças não ter sido apontada como amiga/o por nenhuma outra, analisando os fatores que levam as crianças a serem mais ou menos escolhidas.

Durante a redação do presente relatório, foram encontradas algumas dificuldades referentes à realização da investigação, nomeadamente a dificuldade em encontrar literatura que fundamentasse as diferentes interações observadas, uma vez que os artigos encontrados falavam, na sua maioria, das interações de uma forma geral. Como limitação, apresento ainda a relação com as famílias que, apesar de estas estarem contempladas nas intenções para a ação, não foi possível incluí-las na investigação.

Por fim, de uma forma geral, todo o processo contribuiu de uma forma positiva para o desenvolvimento de competências e para a aquisição de aprendizagens que serão úteis no futuro enquanto educadora de infância, uma vez que, por um lado, permitiu que vivenciasse o papel de educadora de infância e, por outro, despoletou um lado investigativo que, segundo Barbosa e Fochi (2012), todos os profissionais que trabalham em educação devem deter.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, A. (2014). *A participação das famílias como uma política educativa*. Santa Maria, 39 (3), 617-628.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade PréEscolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Arezes, M e Colaço, S. (2014). *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche*. Disponível em:
<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/301>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultada em
<http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). *O Desafio da Pesquisa com Bebês e Crianças Bem Pequenas*. Caxias do Sul: IX ANPED SUL
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença: Lisboa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, C. & Amorim, K. (2015). Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (1), 15-23
- Despacho nº 13011/2012 de 3 de outubro. *Diário da República nº 192/2012*. 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- DeVrires, R. & Zan, B. (2007). *A Ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Duarte, C., Alves, F. & Sommerhalder, A. (2017). Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: contribuições para a construção da identidade. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28 (2), 153-173.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento: Porto.
- Figueredo, K. & Piovesani, L. (2014). A AFETIVIDADE NA CRECHE: sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança através de uma visão walloniana. *Revista Conteúdo*, 7 (1), 1-14.
- Fleming, M. (2004). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Paz e Terra
- Freitas, B., Costa, E. & Lima, M. (2017). O Estágio Curricular Supervisionado E Construção Da Profissionalidade Docente. *Revista Expressão Católica*, 6 (1), 3642.
- Galego, C.; Gomes, A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação*. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 173-184.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In. B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Lopes, L., Magalhães, C., & Mauro, P. (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (4), 88-97.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, I., Braga, A. & Prado, C. (2017). Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. *UNIFAP*, 7 (2), 33-44.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012)/(2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Orquestra Geração (2019). *Apresentação*. Consultado em <http://orquestra.geracao.aml.pt/apresentacao>
- Portugal, G. (2012). Seminário CNE (Conselho Nacional de Educação), *Mesa redonda, As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas. No âmbito da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. 47-60.
- Resende, T. & Souza, I. (2016). Participação da Família no Contexto da Escola Ciclada. *Scientia cum industria*, 4 (4), 248-251.
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). *Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades*. *Estudos sobre Educação*, 14, 123-137.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Souza, E., Pasin, H., Silva, M. & Sales, P. (2017). *Interação social e o processo de mediação entre crianças de uma escola de educação infantil*. Universidade Federal de Santa Catarina: Brasil.
- Souza, D. & Zioni, F. (2003). Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. *Saúde e Sociedade*, 12 (2), 76-85.
- Stake, R. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento, pp.140-170.
- Unicef (1990). *A convenção sobre os direitos das crianças*.
- Vasconcelos, C., Amorim, K., Anos, A., Ferreira, M. (2003). A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301.
- Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M. (2003). *O Jardim-Escola*. Horizontes Pedagógicos: Lisboa.
- Vaz, G. (2009). A construção dos sociogramas e a teoria dos grafos. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 17 (2), 67-78.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

**ANEXO. PORTFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA II**