



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**RELAÇÃO ENTRE PARES EM BRICADEIRA LIVRE NO  
EXTERIOR**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**

**DIANA ISABEL LUÍS DOS SANTOS  
JULHO DE 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**RELAÇÃO ENTRE PARES EM BRICADEIRA LIVRE NO  
EXTERIOR**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**

**Sob orientação da Professora Doutora Marina Fuertes**

**DIANA ISABEL LUÍS DOS SANTOS**

**JULHO DE 2015**

"Ser amigo é...  
Sentirmo-nos iguais ainda que sejamos diferentes."

(Papini, 2013)

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não foi possível de realizar sem o contributo direto e indireto de um conjunto de pessoas, que me apoiaram ao longo deste ciclo de estudos.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu pai e à minha mãe, por me apoiarem e incentivarem a seguir os meus sonhos, pelo carinho e pela ajuda ao longo dos anos de Licenciatura e de Mestrado. Sem eles não teria conseguido concluir este ciclo da minha vida.

À minha irmã, por me apoiar incondicionalmente ao longo destes quatro anos, por me fazer companhia nos momentos de estudo, por me ajudar e incentivar a ser uma pessoa melhor, por ser minha amiga e por ler e reler, pacientemente, este trabalho.

Ao Pedro e à Mariana pela paciência e contributo de lerem e relem este trabalho.

À Mónica, à Sofia e à Inês por estarem ao meu lado durante estes quatro anos, pela amizade incondicional, pelo apoio e entreaajuda, por serem o ombro amigo nos momentos mais difíceis e por me fazerem rir.

À Cláudia, à Madalena e à Simone por terem tornado este mestrado possível, com a amizade, os sorrisos, as gargalhadas e a espírito de entreaajuda e cooperação.

À Ana, “minha parceira de estágio”, pelos cinco meses de partilha, de experiências, de alegrias, de tristezas, de amizade e pelo companheirismo.

À professora Marina Fuertes, que desde sempre acreditou em mim, pela constante disponibilidade e pelas palavras de incentivo. Obrigada por me ajudar a concretizar mais uma etapa na minha vida.

À Inês e à Sandra por partilharem comigo as suas experiências e por me ajudarem a crescer enquanto pessoa e futura educadora de infância.

Às instituições de ensino e às equipas educativas, que permitiram que a Prática Profissional Supervisionada fosse possível de concretizar.

Por fim, às crianças e às suas famílias por me terem deixado entrar nas suas vidas, por terem partilhado momentos de aprendizagem, convívio e alegrias.

## RESUMO

O presente trabalho resulta da Prática Profissional Supervisionada realizada em contextos de creche e de jardim-de-infância, durante um período de seis e de 12 semana, respetivamente. A intervenção em creche decorreu do dia 5 de janeiro a 13 de fevereiro de 2015, e a de jardim-de-infância iniciou-se no dia 19 de fevereiro e terminou a 29 de maio de 2015.

Este relatório tem como objetivo caracterizar, de forma reflexiva e crítica, a intervenção desenvolvida nos dois contextos, evidenciando o trabalho desenvolvido ao longo deste período.

No decorrer da prática profissional supervisionada na valência de pré-escolar e após algumas observações, as relações e interações que as crianças estabeleciam com os seus pares suscitou interesse. Este interesse foi aumentando, culminando na problemática *Relação entre pares em brincadeira livre no exterior*, que é desenvolvida ao longo do relatório. Por sua vez, este estudo exploratório tem o propósito de observar e analisar os tipos de relações estabelecidas e verificar como são instituídas.

As relações sociais estabelecidas entre um grupo de pares são essenciais para a inserção da criança num novo meio social, como os estabelecimentos de ensino, e para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

**Palavras-chave:** Pré-escolar, relações, pares, interações, amizade.

## **ABSTRACT**

The present work aims to present my Supervised Professional Practice held in nurseries and kindergartens in a six week period, starting in nursery on the 5<sup>th</sup> of January until the 13<sup>th</sup> of February, and in Kindergarten in a twelve weeks period, since the 19<sup>th</sup> of February until 29<sup>th</sup> of May.

This work aims to describe and to reflect about my early childhood practice in nursery and kindergarten. After some observations in preschool, I gained interest in studying relations and interactions between children. This explorative study aims to describe and analyze peers relationships in children at kindergarten “*Relations between children in outdoor free play* – developed throughout this report”.

Social relationships established within a group of children are essential to the child’s integration in a new social environment such as nurseries, kindergartens and other educational establishments. Also those relationships contribute for children cognitive, emotional and social development.

**Keywords:** Preschool, relationship, interaction, friendship

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO .....	3
(i) Meio onde está inserido o contexto .....	3
(ii) Contexto socioeducativo.....	3
(iii) Equipas educativas.....	4
(iv) Famílias das crianças .....	4
(v) Grupo de crianças .....	5
(vi) Análise reflexiva .....	7
CAPITULO II - METODOLOGIA.....	9
(i) Opções metodológicas .....	9
(ii) Roteiro ético.....	10
CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	11
(i) Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	11
(ii) Problemática: Relação entre pares em brincadeira livre no exterior .....	18
(iii) Objetivos.....	21
(iv) Método.....	21
(v) Resultados.....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	44
ANEXOS.....	49

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sociomapa das relações estabelecidas pelo Dt. ....	28
Figura 2: Sociomapa das relações estabelecidas pela Ma.. ....	30
Figura 3: Sociomapa das relações estabelecidas pelo Mr.....	32
Figura 4: Sociomapa das relações estabelecidas pelo Mr.....	34
Figura 5: Planta da sala de creche. ....	61
Figura 6: Planta da sala de JI. ....	61

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Meio onde está inserido o contexto de creche e de JI.</i> .....	3
Tabela 2 <i>Resultados à pergunta “Brinca em conjunto com outras crianças/amigos?”</i> 26	26
Tabela 3 <i>Resultados à pergunta “É líder na brincadeira?”</i> .....	26
Tabela 4 <i>Resultados à pergunta “Partilha objetos e/ou brinquedos com outras criança/amigos?”</i> .....	27
Tabela 5 <i>Resultados à pergunta “Procura o seu amigo quando precisa de algo?”</i> .....	27
Tabela 6 <i>Análise geral dos amigos, nomeados em entrevista, e das interações estabelecidas com os mesmos.</i> .....	37
Tabela 7 <i>Informações das famílias.(creche)</i> .....	52
Tabela 8 <i>Informações das famílias (pré-escolar).</i> .....	54
Tabela 9 <i>Idades das crianças do grupo.</i> .....	56
Tabela 10 <i>Intenções da educadora na valência de creche.</i> .....	57
Tabela 11 <i>Intenções/objetivos da educadora na valência de pré-escolar.</i> .....	58
Tabela 12 <i>Rotina diária, creche.</i> .....	60
Tabela 13 <i>Rotina diária, pré-escolar.</i> .....	60
Tabela 14 <i>Observação do Dt. no dia 13 de maio.</i> .....	66
Tabela 15 <i>Observação do Dt. no dia 18 de maio.</i> .....	67
Tabela 16 <i>Observação do Dt. no dia 22 de maio.</i> .....	68
Tabela 17 <i>Observação do Dt. no dia 29 de maio.</i> .....	69
Tabela 18 <i>Observação da Ma. no dia 28 de abril.</i> .....	70
Tabela 19 <i>Observação da Ma. no dia 8 de maio.</i> .....	71
Tabela 20 <i>Observação da Ma. no dia 26 de maio.</i> .....	72
Tabela 21 <i>Observação da Ma. no dia 28 de maio.</i> .....	73
Tabela 22 <i>Observação do Mr. no dia 6 de maio.</i> .....	74

Tabela 23 <i>Observação do Mr. no dia 13 de maio.</i> .....	75
Tabela 24 <i>Observação do Mr. no dia 6 de maio.</i> .....	76
Tabela 25 <i>Observação do Mr. no dia 29 de maio.</i> .....	77
Tabela 26 <i>Observação do M. no dia 27 de abril.</i> .....	78
Tabela 27 <i>Observação do M. no dia 8 de maio.</i> .....	79
Tabela 28 <i>Observação do M. no dia 21 de maio.</i> .....	80
Tabela 29 <i>Tabela de observação do M. no 28 dia de maio.</i> .....	81

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio da prática Profissional Supervisionada, Valência de Creche. ....	50
Anexo B. Portefólio da prática Profissional Supervisionada, Valência de Pré-Escolar. ....	51
Anexo C. Tabela com informações das famílias. ....	52
Anexo D. Tabela com informações das famílias, da valência de pré-escolar. ....	54
Anexo E. Idades das crianças, na valência de pré-escolar.....	56
Anexo F. Intenções da educadora, na valência de creche. ....	57
Anexo G. Intenções/objetivos da educadora, na valência de pré-escolar.....	58
Anexo H. Rotina diária na valência de creche e de pré-escolar. ....	60
Anexo I. Planta das salas de atividade.....	61
Anexo J. Entrevista realizada ao Dt. (5 anos). ....	62
Anexo K. Entrevista realizada ao Ma. (5 anos). ....	63
Anexo L. Entrevista realizada ao Mr. (5 anos). ....	64
Anexo M. Entrevista realizada ao M. (5 anos). ....	65
Anexo N. Observações do Dt. (5 anos) ....	66
Anexo O. Observações da Ma. (5 anos – 6 anos). ....	70
Anexo P. Observações do Mr. (5 anos). ....	74
Anexo Q. Observações do M. (5 anos). ....	78

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**JJ** – Jardim de Infância

**PE** – Projeto Educativo

**PPS** – Prática profissional Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever, fundamentar, refletir e avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do período de intervenção educativa na valência de creche e na valência de pré-escolar.

A Prática Profissional Supervisionada (PPS) de creche teve a duração de seis semanas, o mês de janeiro e as duas primeiras semanas de fevereiro de 2015. Por sua vez, a intervenção em Jardim-de-Infância (JI) teve uma duração de 12 semanas, de fevereiro a maio de 2015.

Para esta intervenção, inicialmente, delineei alguns objetivos que guiaram a minha prática, nomeadamente (i) estabelecer relações com as crianças e as equipas educativas; (ii) proporcionar atividades lúdico-pedagógicas; e (iii) estabelecer uma estreita ligação/relação com as famílias dos grupos de crianças. No decorrer da PPS na valência de pré-escolar surgiu uma questão pertinente a estudar, com o grupo de crianças. Após algumas observações, verifiquei que algumas das crianças tinham dificuldades em estabelecer relações com os seus pares, inclusive, algumas ainda não encontraram os seus pares. Outra questão observável, algumas crianças brincavam muito sozinhas, quando confrontadas referiam que brincavam sozinhas por opção própria. Desta forma, este tópico tornou-se adequado a desenvolver com o grupo de crianças, ao mesmo tempo que me facultou alguns pressupostos teóricos essenciais para mediar a minha intervenção futura, enquanto profissional de educação.

O presente estudo exploratório consiste num cruzamento de dados de quantitativos, analisando a frequência dos comportamentos observáveis das crianças, e qualitativo, analisando os relatos das crianças que surgiram ao longo da investigação. Para tal, antes de iniciar a investigação estruturei todo o trabalho, bem como os objetivos do mesmo. Mais especificamente (i) compreender o tipo de relações estabelecidas entre as crianças; e (ii) verificar como é que as relações são estabelecidas entre as crianças.

Face à análise dos diferentes dados recolhidos pelos instrumentos de recolha de dados, os principais resultados da investigação centram-se, essencialmente nos pares que as crianças escolhem e o tipo de interações com maior e menor prevalência nessas

relações entre pares. Nomeadamente, as crianças, do grupo do estudo exploratório, estabeleceram relações com pares da mesma faixa etária e, predominantemente, com crianças do género masculino, visto que a maioria das crianças do grupo selecionado eram do género masculino. Ainda respeitantes aos resultados, todas as interações estabelecidas foram com elementos do mesmo grupo do JI, não havendo qualquer relação com crianças dos outros dois grupos de pré-escolar. Por fim, houve uma grande prevalência no brincar, relativamente às interações estabelecidas pelos pares e quase nenhuma de procura.

Desta forma, o jogo proporciona momentos significativos de estimulação de competências sociais, facilitando momentos de aquisição de regras, coordenação e relação interpessoal com os diferentes intervenientes. Factos visíveis nas diferentes interações.

Em suma, toda a PPS decorreu dentro dos parâmetros previstos e os objetivos delineados para tal efeito foram cumpridos, tanto a nível do grupo de crianças, das equipas educativas e das famílias. Importa realçar que, no que respeita às famílias, as expectativas foram ultrapassadas, nomeadamente em JI, ao longo da intervenção educativa. Por outro lado, creio que a investigação permitiu desenvolver um olhar crítico e fundamentado baseado em dados empíricos trabalho futuro com as crianças. Parece-me importante não ter uma atitude meramente opinativa mas construída com base em observação, registos e análise dos fatos.

O presente trabalho está dividido em quatro partes, sendo elas, o capítulo I, correspondente à caracterização dos ambientes educativos da PPS; o capítulo II, a metodologia desenvolvida ao longo da PPS; capítulo III, análise reflexiva do tópico a investigar, e por fim as considerações finais, que abarca as principais conclusões do estudo e o impacto da minha intervenção educativa.

## CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Este capítulo tem como objetivo fazer uma breve caracterização dos dois locais da prática profissional supervisionada (PPS), no que respeita ao espaço e aos intervenientes. O capítulo inclui a caracterização do meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias das crianças, o grupo de crianças e uma breve análise reflexiva em torno das intencionalidades e finalidades educativas.

### (i) Meio onde está inserido o contexto

Através do Modelo Bioecológico, Uri Bronfenbrenner (1917-2005) postulou que cada indivíduo interage com cinco sistemas diferentes, que influenciam o seu desenvolvimento e a sua vida (Hauser-Cram; Nugent; Thies & Travers, 2014), tornando-se essencial conhecer um dos sistemas bioecológicos onde a criança se encontra inserida. Deste modo, a tabela 1, refere sucintamente aspetos referentes ao meio onde as duas instituições da minha PPS estavam inseridas.

Tabela 1

*Meio onde está inserido o contexto de creche e de JI.*

Creche	Jardim-de-infância
Concelho	
Cascais	Oeiras
Localização	
Zona urbana, próxima do centro da localidade, da praia e de um jardim público	Zona urbana, com várias habitações no meio envolvente.
Acessibilidade	
Proximidade da rede de transportes públicos e da área comercial.	

### (ii) Contexto socioeducativo

A minha PPS na valência de **creche** realizou-se numa instituição fundada em 1965, inicialmente tinha função de colónia de férias sazonal e era dependente do Instituto de Obras Sociais do Ministério de Assistência e Ação Social (Projeto Educativo [PE], 2013-2016). Posteriormente, conforme o mesmo documento, abriu portas para acolher os desalojados das ex-colónias, disponibilizando uma sala de Jardim de Infância para crianças, sobretudo, filhas de funcionários. Segundo o PE, em 2011, o edifício passou a ser gerido pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa por um período

de três anos. Atualmente, a instituição abarca as valências de creche e de pré-escolar. Diariamente, a instituição encontra-se em funcionamento das 8h00 às 18h30.

Conforme referido no PE (2015-2017), o estabelecimento do **jardim-de-infância** insere-se num Agrupamento de Escolas do concelho de Oeiras, criado em 2004. Esta instituição, em particular, foi construída em 1983 e é constituída por 12 salas de aula (três para a valência de pré-escolar, uma a servir de biblioteca e espaço de exposições e oito para o 1.º Ciclo do Ensino Básico), um salão polivalente, cozinha e refeitório, sala de professores, sala de reuniões de JI, dois gabinetes para serviços de apoio, sala de apoio às atividades pós-letivas e ainda espaço exterior. A instituição encontra-se em funcionamento das 7h30 às 19h30.

### **(iii) Equipas educativas**

Na valência de **creche**, a equipa de sala era composta por uma educadora e duas assistentes operacionais. A educadora exercia, pelo segundo ano, funções neste estabelecimento e as assistentes exerciam funções há mais de 20 anos. A equipa era coesa e partilhava diferentes funções e reflexões ao longo do dia, exercendo diariamente um trabalho de cooperação, a fim de proporcionar um bom ambiente às crianças. A educadora acompanhava o grupo desde o berçário, segundo Post e Hohmann (2011) tal pode favorecer uma ligação estável entre as crianças e as famílias com o educador responsável.

Por sua vez, no contexto de **JJ**, a equipa de sala era composta por uma educadora e uma assistente operacional. A educadora foi colocada nesta instituição à sensivelmente seis anos e a auxiliar há mais de 20 anos. Segundo Lino (2013), qualquer educador é responsável de estabelecer relações com as crianças, individualmente, e com o grupo, como um todo. Continuando com o mesmo pensamento da autora, estas relações devem ser pessoais, pedagógicas e genuínas.

### **(iv) Famílias das crianças**

Conforme Ferreira (2004), é através de fatores familiares que se compreende, em parte, as crianças, já que é “naquelas experiências que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem” (p. 66). Posteriormente, estas relações são “transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças de JJ” (p. 66).

Relativamente ao grupo de crianças em **creche**, de acordo com os dados fornecidos na tabela 7 (Anexo C), pude aferir que a maioria das crianças é descendente de pais e mães de nacionalidade portuguesa. Das 14 crianças, três são descendentes de pais e/ou mães de nacionalidade não portuguesa, como brasileira e cabo-verdiana. Continuando a análise ao documento, pude averiguar que a faixa etária dos familiares se encontra compreendida entre os 21 e os 41 anos de idade. Quanto às habilitações académicas, pude verificar que 15 familiares concluíram o ensino secundário, 13 terminaram o ensino superior e quatro completaram o ensino básico.

Relativamente às famílias das crianças do **Jardim-de-Infância** e após a análise da tabela 8 (Anexo D), constatei que 15 crianças vivem com os dois pais, seis vivem num agregado monoparental e não existe registo de quatro crianças. Ainda verifiquei que mais de metade dos pais e mães encontram-se com atividade profissional, três estão desempregados e não existe qualquer informação dos restantes nove. Dos 50 pais e mães, 25 concluíram o ensino superior, 16 concluíram o ensino secundário e não há informação de nove pais e mães.

Segundo a observação, as famílias participavam frequentemente na sala de atividades. Inclusive, no período de observação, uma mãe foi à sala de atividades contar uma história. Desta forma, foi minha intenção proporcionar momentos que envolvessem as mesmas. Apresentadas as propostas de atividades a concretizar, as famílias mostraram-se muito participativas e muito recetivas, como me aceitaram bem na sala de atividades e procuravam-me sempre que precisavam de algo, como comunicar um recado.

As famílias demonstraram-se disponíveis para me ouvir e para aceitar as propostas de atividades, como a do puzzle para ser construído pelas mesmas. Depois de apresentar a ideia, uma mãe disse: “Boa, gostamos desse tipo de ideias. Para quando é que é?”. (Excerto da nota de campo de 14 de abril).

#### (v) **Grupo de crianças**

Para que o educador consiga estabelecer qualquer relação com o grupo e adequar a sua ação, necessita de ter um conhecimento prévio das características das crianças com as quais irá trabalhar. Desta forma, o grupo de crianças é um “conjunto de indivíduos, portadores de *habitus* e biografias particulares . . . [que partilham] *idades, interesses e necessidades educativas exigidas semelhantes*” (Ferreira, 2004, citando

Frones, 1995, p. 78)

O grupo de crianças da valência de **creche** era constituído por 14 crianças, três raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 17 e os 23 meses. Conforme mencionado no Projeto Pedagógico de sala, 10 crianças do grupo transitaram da sala de berçário com a educadora e quatro crianças ingressaram na instituição pela primeira vez. De modo geral, as crianças apresentavam interesse por novos estímulos, embora o tempo de concentração tendesse a diminuir.

Depois de forrar uma caixa, a educadora amachucou o papel de proteção e atirou-o para o V., que começou a brincar com o papel, desenrolando-o e esticando-o no chão, depois deitou-se e rolou sobre o mesmo, ao mesmo tempo que se ria às gargalhadas. (Excerto da nota de campo de 7 de janeiro).

Depois do reforço da manhã, decorreu a sessão de música na sala de atividades. Primeiramente, as crianças foram sentadas em roda. No entanto, à medida que o tempo ia passando, as crianças iam ficando mais agitadas e menos concentradas. (Excerto da nota de campo de 5 de janeiro).

A nível motor, pude verificar que todas as crianças já tinham adquirido a marcha, não necessitando de apoio por parte do adulto. Por outro lado, a nível linguístico, encontravam-se numa fase de aquisição de vocabulário do meio envolvente. No entanto, grande maioria já conseguia formular pedidos, recorrendo a frases holofráscas, e denominar os membros da equipa educativa pelo respetivo nome.

O D. chegou à sala e, depois dos devidos beijos e abraços, pediu-me “*Iana, ucho*”, ou seja, pediu-me para ler a história do Urso. Ficou, então combinado com ele, que após o reforço da manhã iria ler-lhe a história. (Excerto da nota de campo de 5 de fevereiro)

Atendendo às idades das crianças, no que concerne à higiene, eram dependentes do adulto, necessitando de ajuda a mudar a fralda e a lavar as mãos. No período da alimentação, almoço e lanche, as crianças já conseguiam comer sozinhas com uma colher, recorrendo poucas vezes ao auxílio das mãos e do adulto.

O grupo de **pré-escolar** era composto por um total de 25 crianças, 11 do género feminino e 14 do género masculino, de quatro, cinco e seis anos. Maioritariamente, o grupo era constituído por 14 crianças de cinco anos, conforme tabela 9 (Anexo E). Das 25, 11 permaneciam nesta instituição pela segunda ou terceira vez, 13 pela primeira vez, estando a frequentar uma outra anteriormente, e uma criança estava numa instituição de ensino pela primeira vez.

Nos momentos de reunião, o grupo apresentava-se muito atento e participativo, questionando diversas vezes e partilhando ideias e/ou relatando acontecimentos. Nestes mesmos momentos, pude verificar que, de modo geral, eram crianças com alguma dificuldade em esperar pela sua vez e ouvir o outro. Não obstante, pude verificar que era um grupo muito estimulado nas diversas áreas de conteúdo e em momentos de exposição, inclusive as crianças apreciavam criar e construir histórias.

No fim de comerem a fruta, fazem a contagem da mesma, registando-a num quadro destinado para o efeito. Contam o número de bananas, de maçãs, de peras e de frutas especiais. (Excerto da nota de campo de 19 de fevereiro)

Por fim, também observei que algumas crianças apresentavam dificuldades de relacionamento com os seus pares, nomeadamente em momentos de brincadeira livre no exterior. Desta forma, desenvolvi algumas atividades, que colmatassem esta fragilidade.

Durante a hora de recreio, o Ds. (5 anos) estava a correr sozinho à volta do parque, a D. (4 anos) estava sozinha a brincar num pedaço de terra. (Excerto da nota de campo do dia 3 de março).

#### (vi) **Análise reflexiva**

No que concerne às intenções e/ou objetivos, as duas educadoras delinearam um plano curricular de sala, em que faziam referência a todos os aspetos que iriam ter em consideração ao longo do ano letivo, conforme se pode verificar com as tabelas 10 e 11 (Anexos F e G). As educadoras tiveram em consideração as crianças e o seu desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens. Deste modo, as suas intenções e/ou objetivos tinham como intenção, a concretização de diferentes aprendizagens, proporcionando sempre um bom ambiente envolvente às crianças.

Para além das intenções, pude verificar que as educadoras definiram bem os seus princípios. No que concerne à valência de **creche**, a educadora dava especial atenção ao conhecimento do mundo, às diferentes texturas e às relações que se estabeleciam entre todos os sujeitos. Por outro lado, no **J1**, a educadora regia-se segundo o trabalho de projeto e, diariamente, realizava a contagem da fruta.

De modo a corresponder ao ponto anterior, é necessário que cada sala tenha a sua rotina diária. Ambos os contextos tinham uma rotina definida, embora flexível, podendo sofrer alterações, conforme o desenrolar das atividades. Ao analisar as duas

rotinas tabela 12 e 13 (Anexo H), verificam-se algumas diferenças, embora seja necessário, uma vez que as faixas etárias e as necessidades das crianças são diferentes.

Por último, a organização do espaço envolvente das crianças é essencial para um bom desenvolvimento e para uma boa aquisição dos conteúdos. Desta forma, cada educadora organizou a sala de modo a satisfazer as necessidades e interesses das crianças, proporcionando momentos de qualidade, durante o tempo em que se encontravam na instituição. Para ilustrar os dois espaços físicos da sala de atividades, em anexo (Anexo I) estão as duas plantas da sala de atividades.

Outro espaço importante é o exterior, na valência de **creche**, o espaço exterior era amplo dividido em duas partes, uma em calçada de pedra e outra em terra batida e relvado, equipado apenas com brinquedos e bolas para explorações. Por outro lado, no **Jl**, este era amplo, composto por dois bancos, um baloiço e um escorrega, com parte de escalada e escadas. Grande parte deste espaço estava coberto com um toldo e o pavimento era de borracha, de terra e relva.

## CAPITULO II - METODOLOGIA

Neste capítulo irão ser apresentadas sucintamente as opções metodológicas abordadas ao longo da investigação e o roteiro ético seguido.

### (i) Opções metodológicas

Enquanto profissional de educação, torna-se fundamental observar e problematizar o grupo de crianças, para se poder planear a ação, intervindo e desenvolvendo novos conhecimentos. Desta forma, pretendi formular questões pertinentes para a prática, delineando objetivos e estratégias para a mesma (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Para isso, desenvolvi um estudo exploratório com métodos qualitativos e quantitativos.

Durante o tempo de PPS, recorro a diferentes técnicas, nomeadamente a consulta documental, uma vez que permite alargar a compreensão dos diferentes temas em estudo. Para tal, uma das técnicas que utilizo foi a observação, que como refere Máximo-Esteves (2008), esta permite que se fique a conhecer os fenómenos no momento em que ocorrem, de forma direta, ajudando a compreender as diferentes interações, com uma maior precisão. De forma a registar as observações e a sustentar com intervenções das crianças, diariamente construí notas de campo que consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Outra abordagem à recolha de dados que concretizei refere-se à entrevista semiestruturada (Anexos J, K e L e M) realizada com as crianças do grupo em estudo, no caso do relatório final da PPS.

Ainda durante a investigação, recorri à utilização da fotografia, uma vez que, como refere Queirós & Rodrigues (2006, citando Harper) este instrumento auxilia a compreensão de certos acontecimentos, pois foram fixados em imagens, de modo a comprovar o que foi escrito no decorrer da observação. Por fim, outro instrumento a que recorri corresponde ao produto final das crianças, de modo a poder confrontar as suas aquisições.

Após a recolha de todos os dados, para o seu tratamento confrontei os resultados das entrevistas, realizadas no início da investigação, com os das observações. Com este

cruzamento de dados, é minha intenção verificar se o que mencionaram na entrevista acontece em momentos de atividade livre exterior.

## (ii) Roteiro ético

Qualquer profissional de educação deve agir segundo uma conduta correta para com outros profissionais de educação, o grupo de crianças e as suas famílias, não colocando em causa os diferentes intervenientes. Deste modo, ao chegar aos locais de estágios apresentei-me à equipa e às crianças, favorecendo um bom ambiente e uma boa relação inicial. Por outro lado, de forma a apresentar-me formalmente às famílias e aos encarregados de educação de JI, redigi uma carta de apresentação (cf. Anexo B do portefólio de pré-escolar), com o objetivo de permitir que as famílias me conhecessem, como o trabalho a desenvolver.

Tanto na valência de creche como na valência de pré-escolar, pretendi respeitar a equipa de sala e colaborar com a mesma nos diversos momentos do dia, partilhando informações relevantes e essenciais (APEI, *Carta de princípios para uma Ética Profissional*). Toda esta relação permitiu que me sentisse segura e confortável durante toda a minha intervenção.

Relativamente à investigação para a PPS, pedi o consentimento às crianças envolvidas para responderem a uma entrevista, previamente elaborada. Creio que é importante que a criança seja informada do trabalho que se está a desenvolver e tenha consciência de que pode escolher se pretende participar e realizar o estudo, tendo consciência de que pode recusar ou desistir da investigação a qualquer momento (Tomás, 2011).

Após falar com a Mg., chamei a Ma. (5 anos) para responder às minhas perguntas. “*Ma, queres responder a umas perguntas?*” “*Não, estou atrasada para brincar com o F.*” - Foi-se embora a correr para ir brincar. (Nota de campo do dia 27 de abril).

No que respeita às fotografias, inicialmente pedi autorização aos intervenientes, desde família (cf. Anexo C do portefólio de pré-escolar), crianças e equipa educativa de sala, de modo a poder usar este instrumento de investigação, preservando sempre a identidade das crianças. Relativamente às crianças que não obtive qualquer autorização, por parte dos encarregados de educação, tive sempre o cuidado de não captar a criança.

## CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

No terceiro capítulo, num primeiro ponto, irei expor as minhas intenções para a prática profissional supervisionada, tanto a nível de creche como de jardim-de-infância. No segundo ponto identificarei a problemática, evidenciando os objetivos, a metodologia e os resultados.

### (i) **Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica**

Para qualquer intervenção é necessário que o educador conheça o grupo, as famílias e a equipa educativa, de modo a analisar os interesses, as potencialidades e as necessidades de cada interveniente. Face aos aspetos mencionados, cabe ao educador delinear intenções, para que consiga concretizar a sua ação.

- **Grupo de crianças**

Relativamente ao grupo de crianças, quando delinee as minhas intenções, tive em consideração as diferentes características e especificidades de cada grupo. No que respeita à valência de **creche** e aos seus interesses e capacidades mencionados no capítulo I, projetei diferentes intenções tais como:

**- Promover relações afetivas.**

Tanto em creche como em JI, é importante estabelecer relações afetivas e emocionais com as crianças. Segundo Portugal (1998), as relações afetivas são “factores reguladores interpessoais e as relações sociais” (p. 21), importantes para o desenvolvimento emocional de cada criança. Desta forma, compete ao educador proporcionar um ambiente que favoreça a necessária segurança afetiva das crianças (alínea a) do ponto 4 da parte II do Anexo n.º1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) e estabelecer relações afetivas, de segurança e confiança com as mesmas, fazendo-as sentirem-se bem e seguras neste ambiente educativo.

**- Desenvolver atividades de sensoriais.**

Visto que as crianças estavam numa fase de descoberta e exploração do mundo que as rodeia, em busca “de compreender e dar sentido ao mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79), foi minha intenção proporcionar atividades que permitissem a exploração sensorial, descritas no portefólio de creche (Anexo A), como a exploração

de massas ou de gelatina (cf. Anexos L, M e O do portefólio de creche). Este tipo de atividades/experiências permitiu que as crianças descobrissem e tivessem um contacto direto de como era a natureza do ambiente que as envolvia (Post & Hohmann, 2011), uma vez que o “conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (Hohmann & Weikart, 2011, citando Piaget, p. 19). Por outras palavras, cabe ao educador proporcionar diferentes momentos em que a criança seja capaz de fazer “experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 75). Como por exemplo:

Para iniciar a atividade, distribuí um pedaço de farinha a cada criança, enquanto eu fazia a massa de moldar. O R. e o De. espalharam de imediato a farinha e esfregaram as mãos na cara, ficando com a cara cheia de farinha. O V. também começou a explorar a farinha de imediato, espalhando a farinha por toda a mesa. (Excerto da nota de campo do dia 13 de janeiro).

#### **- Proporcionar momentos que estimulem aquisição de noções espaciais e temporais**

No quotidiano de qualquer indivíduo estão implícitas noções temporais e espaciais, que são “elementos essenciais de sensibilidade da realidade” (Silva & Frezza, 2010, citando Kant, 1980, p. 46). Em relação ao espaço, pretendi proporcionar momentos que estimulassem a aquidade do espaço com o grupo, como lateralidade, dentro e fora, de modo a apropriarem-se e movimentarem-se no meio envolvente com confiança, criando alicerces cada vez mais complexos destas noções (Hohmann & Weikart, 2011). Por outro lado, o espaço é, nomeadamente o de sala de atividades, um local privilegiado para a ação e experimentação (Pires, 2013). Dewey (1971, 2001, 2002) corroborou que uma “organização espaço-temporal flexível” favorece diferentes aprendizagens e interações com o meio envolvente (citado por Pires, 2013, p. 80).

A Lc. quando chegou à sala, demonstrou estar entusiasmada e foi para a caixa de túnel e passou, começando-se a rir às gargalhadas, depois a educadora colocou-a dentro de uma caixa e começou a rir, novamente, às gargalhadas. Também colocava-se em pé, em cima das caixas que estavam viradas para baixo. (Excerto da nota de campo do dia 29 de janeiro).

#### **- Estimular a aquisição de novo vocabulário**

Uma outra intenção tem a ver com a aquisição de novo vocabulário. Visto que as crianças se encontravam numa fase de aquisição e expansão de vocabulário, foi pertinente para mim criar momentos que fossem estimulantes a este fim, como leitura de histórias, momentos de interação um para um, explicação das tarefas a realizar ou

exploração de fantoches e dedoches. Com o trabalho desenvolvido, no final da minha prática profissional pretendi que as crianças fossem capazes de reproduzir e compreender um conjunto novo de vocabulário e produzir um discurso telegráfico, 2/3 palavras por frase, embora algumas já o concretizassem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Para concretizar esta intenção, proporcionei momentos de interação em que as palavras fizessem parte do ambiente que rodeava as crianças (Costa & Santos, 2003), como a construção de livros temáticos com imagens reais e a respetiva palavra escrita (Anexo J, portefólio de creche). Nesta aquisição de vocabulário é importante que as crianças comecem a ter um contacto com a palavra escrita, uma vez que “vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita” (Mata, 2008, p.14).

Depois de apresentar todos os livros, em pequenos grupos ou até mesmo individualmente, as crianças iam explorando e falando dos livros. O D. é uma criança que não participa muito em atividades de grande grupo, mas veio ter comigo com um livro na mão (animais selvagens) para explorarmos em conjunto e após mostrar as imagens e mencionar qual era o animal, repetia sempre o nome dos animais (Excerto da nota de campo do dia 8 de janeiro).

Relativamente à valência de **pré-escolar** e aos interesses, às necessidades e às capacidades das crianças, referidas no capítulo I, delineei algumas intenções que satisfizessem esses fatores. São elas:

**- Proporcionar momentos de partilha, de comunicação e vivências em grande grupo, pequeno grupo ou de forma individualizada.**

Visto que o grupo de crianças apresentava grande interesse por momentos de partilha em grande grupo e em pequeno grupo, foi minha intenção proporcionar diversos momentos em que as crianças pudessem partilhar acontecimentos importantes no seu dia-a-dia. Dar voz às crianças, através de um diálogo, facilita o desenvolvimento e as interpretações do meio envolvente, ao mesmo tempo que constroem e partilham mundos sociais, fortalecendo a relação entre as crianças e os adultos (Domingues & Gomes, 2015).

Durante hora do conto, em grande grupo estava-se a falar de pesadelos. Cada criança, à vez, pode expressar-se acerca deste tema. Cada uma foi ouvida e respeitada. “Tenho pesadelos com monstros, fazem mal. Acordo à noite e choro um bocadinho, mas baixinho, para não acordar a mana”. (Mso., 5 anos). “Tenho pesadelos com vampiros e monstros. Choro, acendo a luz e encolho-me toda.” (L., 6 anos). (Excerto da nota de campo do dia 5 de

maio).

**- Desenvolver o respeito por si e pelo outro, ouvindo e respeitando as opiniões e diferenças do outro.**

Algumas crianças demonstravam dificuldade em esperar pela sua vez e ouvir o outro. Desta forma, cabe ao educador proporcionar oportunidades que permitam às crianças expressarem-se e escutarem-se mutuamente num grupo. Desde que estão inseridas na sociedade, as crianças “evidenciam uma elevada capacidade em escutar e querem ser escutadas, sendo este um direito que deve ser respeitado” (Lino, 2013, p. 128), estabelecendo relações de partilha, colaboração, respeito e escuta, que promovem as aprendizagens individuais e em grupo. Corroborando a ideia da autora mencionada, “é através das interações sociais que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimentos e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 49).

Face a estes pressupostos teóricos apresentados, foi minha intenção proporcionar momentos em grande grupo ou pequeno grupo, em que as crianças tivessem de trabalhar em conjunto, ouvindo-se e respeitando-se mutuamente, a fim de proporcionar momentos estáveis e agradáveis à aquisição de novas aprendizagens. Para além disso, torna-se essencial que as crianças adquiram as regras da vida em sociedade, tais como atitudes e valores. De forma a ilustrar o trabalho desenvolvido, de seguida apresenta-se um momento significativo decorrente da PPS.

Na hora do conto, as crianças estavam divididas em pequenos grupos e tinham de construir pequenas histórias com base nos cartões temáticos distribuídos. O grupo da C. (6 anos), da T. (4 anos), do B. (5 anos) e do R. (5 anos) estava muito organizado e todos os elementos combinaram o que cada um ia dizer, respeitando as ideias e a vez de cada um. (Excerto da nota de campo do dia 17 de março).

**- Proporcionar momentos de aprendizagem e de aquisição de novos conteúdos das diferentes áreas curriculares.**

A educação pré-escolar é considerada globalizante, uma vez que crianças adquirem aprendizagens transversais a nível das diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, em colaboração com o educador, as crianças vão construindo e apropriando de descobertas, que lhes facultam uma compreensão mais profunda dos diferentes conteúdos (Niza, 2013).

Na segunda atividade, a da chuva, quando coloquei a água quente na tijela e perguntei o que viam, todos responderam “*Fumo!*” e o Ts. (6 anos), disse que a tijela tinha ficado

“*Embaciada.*”. Com isto, em conversa, a educadora perguntou se já tinham visto a mãe a aquecer água e para quê: *Gelatina; Chá; tomar banho.* Ainda a discutir os resultados da atividade, perguntou-se: “*Se vai para o céu, o que acontece à água?*” “*Vai ficar pouquinho!*” (C., 6 anos) (Excerto da nota de campo do dia 21 de abril).

- **Equipa e comunidade escolar:**

Um trabalho realizado em parceria e cooperação conjuntamente com toda a equipa e a comunidade educativa promove um bom ambiente, favorecendo o desenvolvimento das crianças nele inseridas. Consequentemente, este trabalho conjunto torna-se essencial, uma vez que auxilia a partilha, a reflexão, o confronto de ideias, sempre com a intenção de melhorar a prestação de cada profissional. Entendo que a equipa, quando está unida e trabalha em conjunto proporciona um ambiente estável em prol do desenvolvimento e bem-estar da criança. Deste modo, é necessário que os indivíduos, que constituem as equipas, desenvolvam competências essenciais ao trabalho em parceria, tais como “a compreensão, a abertura, a ajuda mútua, a capacidade de escutar e comunicar diversos pareceres entre a equipa” (Silva, 2014, p. 25) e disponibilidade, facilitando a mediação durante a resolução de conflito e de propostas educativas.

- **Trabalhar em equipa e em cooperação ao longo do tempo de prática;**

Segundo Carrega (2003, citando Lafon R, 1962) trabalho em equipa consiste numa ação de cooperação entre um determinado número de profissionais, que, por sua vez, se consideram responsáveis por uma determinada ação. Deste modo, trabalhar em equipa é um processo dinâmico, permitindo que os profissionais se apoiem mutuamente e trabalham em conjunto de modo a poderem **partilhar ideias, opiniões ou momentos**, facilitando e apoiando as aprendizagens das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Estes diversos momentos regulares na prática educativa “são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 41). Por outro lado, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Durante a PPS, tanto de creche como de JI, trabalhei sempre em conjunto e cooperação com as equipas de sala, a fim de me sentir membro integrante de cada uma, respetivamente. De outro modo, com esta forma de trabalhar, pretendi que os *feedbacks*

da minha prestação fossem constantes, permitindo uma evolução na minha ação. Por último, e uma vez que a criança é o elemento central da educação infantil, através de um trabalho cooperativo e de respeito mútuo, pretendi criar momentos estáveis tanto a nível emocional, social e de bem-estar para um bom desenvolvimento de trabalho e aprendizagens com as crianças e os adultos envolventes.

**- Interagir e incentivar a participação da comunidade escolar na sala de atividades, através da dinamização de diferentes atividades.**

As equipas de sala podem beneficiar do apoio de outros profissionais, de modo a enriquecer o trabalho desenvolvido em equipa. A participação da comunidade escolar pode ser “considerada como essencial para o sucesso académico de qualquer criança” (Faria & Ramos, 2011, p. 4). Para tal efeito, procurei dinamizar atividades ou momentos que implicassem a presença de elementos da comunidade escolar na sala de atividades, sempre que possível dinamizando alguma atividade com as crianças. No que respeita à valência de **creche**, tive a possibilidade de presenciar a leitura de uma história dinamizada pela educadora responsável da sala de berçário.

Todas as crianças estavam sentadas de frente para a educadora do berçário a ouvir e a participar no momento do conto. Sempre que a educadora pedia para alguém executar algum movimento, a criança em questão fazia-o. Durante todo o tempo, as crianças estiveram sentadas nos lugares iniciais a ouvir e a interagir com o livro e com a educadora do berçário. (nota de campo do dia 11 de fevereiro).

No **JJ** pude contar com a participação de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, que vinham frequentemente à sala dinamizar leitura de histórias e apoiar uma atividade do projeto desenvolvido, bem como com a educadora responsável pela biblioteca, que apoiou em diferentes atividades do projeto desenvolvido.

À sala vieram duas meninas do 2.º ano ler um de poesia da autora Luísa Ducla Soares, *Contrários*. Neste livro existia sempre um ou dois poemas que explicavam as palavras contrários, como feio e bonito. (Excerto da nota de campo do dia 9 de abril).

- **Família e comunidade envolvente:**

A família é importante para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, visto que satisfaz as necessidades rudimentares da criança e é o primeiro ambiente em que contacta com o meio envolvente, assegurando um desenvolvimento coeso e estável

(Prego & Mata, 2012). Os pais são os que melhor conhecem os seus filhos, por isso podem contribuir, de forma ativa, na vida académica das crianças, através da transmissão de conhecimentos da escola, da participação no meio escolar e na transmissão de confiança necessária para frequentarem o dia-a-dia na instituição (Assis & Fuertes, 2014, citando Fuertes, 2010; Portugal 2010; 2011).

Ao verificar o quadro nacional, em torno deste tópico, as mesmas autoras, citando Barros (2010), mencionam que os educadores apresentam alguma dificuldade no que consta ao estabelecimento de relações com as famílias das crianças. Anteriormente à entrada nos dois estabelecimentos de ensino, para a PPS, estava, de certo modo, receosa à reação e ao trabalho que tinha de desenvolver com as famílias. No entanto, aquando à minha chegada à sala de atividades, pude verificar que a relação escola-família era muito ativa e presente no dia-a-dia da sala de atividades. Matos (2012) salienta que “a relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância” (p. 47), uma vez que contribuem em sincronia na educação e desenvolvimento da criança.

Face a esta mobilização teórica e à experiência adquirida no período de observação elaborei diferentes intenções para me auxiliar no trabalho com as famílias, sendo elas:

**- Estabelecer uma comunicação diária com as famílias, relatando e partilhar diferentes momentos do dia das crianças.**

Desde o início da minha intervenção que senti uma grande abertura, por parte das educadoras, para estabelecer uma relação e comunicação diária com as famílias, inserindo-me nesses momentos. Desta forma, todo este processo foi acessível e permitiu uma grande ação da minha parte.

À tarde, quando a mãe da C. a veio buscar, entreguei-lhe a autorização para poder tirar fotografias e expliquei-lhe qual a sua finalidade. A mãe perguntou-lhe se queria que eu lhe tirasse fotografias. A C. disse de imediato que sim, então a mãe disse que autorizava (Nota de campo do dia 27 de fevereiro).

**- Desenvolver atividades que possibilitem a participação das famílias;**

Ao definir esta intenção, pensei em envolver as famílias na sala de atividades participando e dinamizando algumas atividades. Durante o período de PPS tive a oportunidade de assistir a algumas horas do conto em que foram familiares das crianças a deslocarem-se até à sala para dinamizarem este momento.

O avô da Ms. veio contar a história dos três porquinhos. Neste momento a Ms. pôde ficar ao pé do avô. Ao longo da história, o avô foi interagindo muito com as restantes crianças. (Excerto da nota de campo do dia 18 de maio).

**- Proporcionar momentos com profissionais convidados relacionados com o tema que se está a abordar do projeto;**

Por fim, foi minha intenção envolver a comunidade envolvente, permitindo que viessem partilhar novos conhecimentos com o grupo em torno do tema em desenvolvimento. Para este momento contei com a participação de um pai, Engenheiro Aeronáutico que veio à sala partilhar o que fazia na sua profissão e responder a algumas questões proporcionadas pelas crianças.

O pai da Mso. (engenheiro aeronáutico) veio à sala falar dos aviões. Neste momento as crianças estiveram muito entusiasmadas, colocando questões e respondendo às que o pai da Mso. fazia. *“Porque é que os aviões precisam de pousar quando avariam?”* *“Porque não conseguem voar. Os aviões estão feitos para terem pequenas avarias. Tem duas coisas de cada.”* (Pai). (Excerto da nota de campo do dia 11 de maio).

**(ii) Problemática: Relação entre pares em brincadeira livre no exterior**

No decorrer da PPS e através de diversas conversas com a educadora cooperante, constatei que algumas crianças tinham alguma dificuldade em estabelecer qualquer tipo de relação com os seus pares, brincando, muitas vezes, sozinhas. Porém, algumas crianças brincavam sozinhas, por opção própria.

Durante a hora de recreio, o Ds. (5 anos) estava a correr sozinho à volta do parque, a D. (4. anos) estava sozinha a brincar num pedaço de terra. (Excerto da nota de campo do dia 3 de março).

Durante o intervalo, verifiquei que o Mm. (5 anos), estava a brincar sozinho, por isso fui ter com ele e perguntei-lhe: *“Estás a brincar com quem?”* *“Com ninguém.”* (Mm.) *“Porquê? Porque ninguém quer brincar contigo ou porque não queres brincar com ninguém?”* *“Porque não quero brincar com ninguém.”* (Mm.) (Excerto

da nota de campo do dia 6 de março).

Face a estes factos, verifiquei que este tópico era pertinente de abordar com este grupo, para além de que era do meu interesse pessoal.

“O sucesso das etapas formativas do indivíduo depende, primordialmente, do processo de socialização” (Castro, Melo & Silveiras, 2003, p. 309). Inicialmente, este processo estabelece-se com as famílias, primeiro agente de socialização, que se mantém até ao longo da vida humana (Nunes, 2004). Nesta ligação a criança adquire diversas capacidades, ao nível linguístico, motor e afetivo (Castro et al., 2003).

### *Relações entre pares*

Pinto (2014) afirma que por volta dos 24 meses, as crianças começam a dar maior importância aos seus pares, aumentando a frequência e o tempo de interações com os mesmos. No entanto, ao entrarem na educação pré-escolar, estabelecem relações sociais com os diferentes intervenientes do meio escolar, como os seus pares e os adultos, fundando uma rede social numerosa e complexa. Particularmente, “as crianças inseridas em contextos educativos e de cuidados pré-escolares estabelecem relacionamentos cada vez mais numerosos e qualitativamente diferenciados” (Torres, Santos & Santos, 2008 p.435). Santos, Vaughn, Strayer e Daniel (2008) defendem que as relações afiliativas entre pares vão sendo cada vez mais complexas na faixa etária entre os três e os cinco anos, assumindo uma crescente importância neste período (Pinto, 2014).

Para Torres e colegas (2008) o convívio direto com uma nova rede social, nomeadamente na instituição de JI, privilegia o desenvolvimento do estado socio-emocional de cada criança e favorece a adaptação num novo ambiente envolvente. Se uma criança conseguir estabelecer relações de amizade positivas, desde o momento de ingresso no ensino pré-escolar, e se as conseguir manter e promover uma estabilidade, consegue criar condições essenciais para se adaptar a um contexto social complexo, como a instituição de ensino (Torres et al., 2008). Por outro lado, esta interação e adaptação facilitam o “ajustamento psicológico, bem-estar e relação social ao longo da vida” (p. 435) dos indivíduos. Por sua vez, “as relações com os pares desempenham um

papel único no desenvolvimento humano” (Pinto, 2014, p. 24), ajudando as crianças a adaptarem-se ao mundo social que as envolve.

Baldwin (1902) postulou que os parceiros sociais na vida da criança são importantes, ajudando as crianças na construção da sua personalidade e identidade, visto que “a criança é ao mesmo tempo um arquiteto e um produto das estruturas sociais que o rodeiam” (citado por Veríssimo e Santos, 2008, p. 389).

Noutra perspetiva, Sarmiento (2002) menciona que as culturas de pares permitem que as crianças se apropriem, reinventem e sejam capazes de reproduzir o mundo que as envolve. Assim, são capazes de estabelecer uma relação de “conveniência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do quotidiano” (Sarmiento, 2002, p. 11), ajudando, posteriormente, a lidar com experiências menos positivas e com a frustração. Por outro lado, as crianças com esta capacidade de interagirem e socializarem com os seus pares desenvolvem capacidades para negociar em momentos de conflitos, uma vez que têm a noção de que pertencem a uma comunidade (Gamelas & Aguiar, 2014).

Estes relacionamentos do tipo horizontal, experiências estabelecidas pelos seus pares, criam “oportunidades para vivências de cooperação, competição e intimidade” (Castro et al., 2003, p.310).

#### *Relações de vinculação e relação entre pares*

Ao nível da família podemos observar vários tipos de relação, os familiares podem ser parceiros de jogos, cuidadores primários e/ou figuras de vinculação. Bowlby (1969/1982) postulou que a vinculação é a relação estabelecida entre a criança e o adulto de referência, que lhe oferece proteção e desenvolve relações afetivas e emocionais durante o período de infância, tornando-se alicerces do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (Faria, Santos e Fuertes, 2014). Esta ligação primária de vinculação, descrita por Bowlby, permite à criança desenvolver modelos internos de representação, desenvolvendo expectativas sobre o comportamento dos outros (e.g., a sua aceitação, aprovação, sensibilidade) e sobre a eficácia do seu comportamento (Fuertes, 2005). Quando pede ajuda, sabe que vai ser ouvida, acarinhada e apoiada ou rejeitada. Esta relação, estabelecida durante os primeiros anos de vida, forja competências afetivas

necessárias ao futuro estabelecimento de relações sociais (Torres et al., 2008). Em suma, as relações de vinculação podem ser promotoras de segurança afetiva (e.g., capacidade de usar o adulto como base de apoio) que, posteriormente, poderá ser generalizada para relações sociais com os pares. Consequentemente, a vinculação estabelecida entre criança-adulto de referência pode facilitar a socialização da criança, nomeadamente, com o seu grupo de pares.

### **(iii) Objetivos**

O presente estudo exploratório tem como objetivos observar o tipo de relações estabelecidas entre as crianças, nomeadamente, em momentos de brincadeira livre no espaço exterior em JI. Por sua vez, pretende-se verificar como é que as relações são estabelecidas e quais são os tipos de relações envolvidas, tais como liderança, partilha, conflito ou procura do seu par.

### **(iv) Método**

No intuito de concretizar os objetivos propostos, observei as crianças em contexto de interação livre (recreio) com outras crianças em jardim de infância. Neste estudo exploratório são recolhidos dados natureza quantitativa (dados de frequência dos comportamentos observados) e qualitativa (análise da opinião das crianças). Para o efeito, após algumas observações, procurei selecionar duas crianças mais escolhidas e aceites pelos seus pares e duas com dificuldades em estabelecer um grande número de relações com o grupo de pares, durante os momentos de atividade livre no exterior.

Posteriormente à seleção do grupo em estudo, procedi à recolha de dados de opinião por entrevista. A entrevista é “uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional . . . é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e os entrevistados responde” (Máximo-Esteves, 2008, pp.92-93). Através destas entrevistas, foi possível obter algumas informações que não se encontram mencionadas em registos e/ou fontes documentais (Júnior & Júnior, 2011). Desta forma, pretendi conhecer algumas das perspetivas e conhecimentos do tema, que as crianças possuíam, de modo a serem as mesmas a pensar e a refletirem acerca do

tema.

Como é um procedimento habitual, realizei as entrevistas de forma individual, para não influenciar as respostas de cada indivíduo. Estas entrevistas foram realizadas dentro da sala de atividades, no decorrer do período de atividade livre no espaço exterior. A intenção de realizá-las neste espaço prendeu-se com o facto de ser um ambiente familiar e confortável, deixando-as mais descontraídas para a entrevista.

No decorrer da primeira entrevista, fui delineando algumas perguntas consoante a conversa se ia desenrolando com a criança entrevistada, como:

- Quem são os teus amigos?
- Com quem brincas? Porquê? (Se aplicável)

Na testagem da primeira entrevista, à pergunta *com quem brincas*, o M. respondeu “*Brinco sozinho.*”. Face a esta resposta introduzi mais duas, de modo a conseguir perceber porque é que não brincava com mais crianças. Importa ressaltar, que as duas perguntas em baixo apresentadas, só foram pertinentes de concretizar com o M.

- Os outros meninos não querem brincar contigo? Porquê?

Concluída esta entrevista e ao confrontar com os parâmetros a observar, conclui que era necessário acrescentar perguntas que satisfizessem todos os critérios em estudo, respetivamente:

- Trazes brinquedos para a escola?
- Partilhas com os teus amigos?
- Como partilhas?

Posto isto, implementei as restantes entrevistas com as crianças do grupo do estudo exploratório. Para tal, antes de iniciar uma entrevista, perguntei se queriam responde ao conjunto de questões, construídas previamente.

Concluídas as entrevistas, procedi à observação de situações de interação com as crianças do grupo de estudo. Estas observações decorreram no espaço exterior da instituição, destinado à educação pré-escolar, tanto no período da manhã como no período da hora do almoço, com uma duração entre os cinco e os 10 minutos. Para cada criança, foram realizadas quatro observações em dias diferentes, perfazendo um total de 16 observações.

“Observar é algo mais do que olhar, é captar significados diferentes através da

visualização” (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012, citando Sarmiento, 2004, p.58), permitindo a atribuição de um significado ao que se observa e o conhecimento direto de determinados acontecimentos, tal como se sucedem num contexto real (Mendes et al., 2012; Máximo-Esteves, 2008). Consequentemente, a observação permite a compreensão dos indivíduos presentes nos contextos reais e as interações que estabelecem (Mendes et al., 2012; Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, é necessário proceder-se ao planeamento e projeção da observação, garantindo a qualidade e a focalização da mesma (Mendes et al., 2012). Para tal, elaborei uma tabela com os diferentes tópicos a observar (Anexos N, O, P e Q), pertinentes ao estudo exploratório, sendo elas:

- Brinca em conjunto com outras crianças/amigos?
  - Que tipo de brincadeiras estabelece com os amigos ou outras crianças?
  - É líder na brincadeira?
- Partilha objetos e/ou brinquedos com outras criança/amigos?
  - O que é que partilha? Como é que partilha?
- Procura o seu amigo sempre que precisa de algo? Em que momentos?
- Existe algum conflito na relação? Qual? Como resolveu?
- Quais são as crianças com quem brinca?
- Descrição do momento;
- Observações.

Revistas as primeiras observações, verifiquei que a questão dos conflitos não era essencial, uma vez que não tinha observado nenhum conflito. Caso existisse algum, entendi que faria sentido colocar no parâmetro das observações e aí relatar e analisar o sucedido. Por sua vez, na análise da pergunta “*Procura o seu amigo sempre que precisa de algo?*”, verificou-se que o seu foco incidia nos momentos em que as crianças se dirigiam aos seus amigos, quando precisavam de algo, de ajuda para resolver algum conflito, por exemplo. Após algumas observações, entendi que era melhor analisar do ponto de vista global, como por exemplo, para mostrar algo que tivesse encontrado, para chamar para brincar, entre outros. Desta forma, esta questão foi alterada para: “*Procura o seu amigo quando precisa de algo (mostrar, ajuda, entre outros)?*”. A

partir deste momento, a abordagem a este tópico teve em atenção esta alteração.

Para facilitar as observações, coloquei escalas simples de se preencherem, nomeadamente, *Sim, Não, Às vezes*. Todavia, ao analisar as mesmas, verifiquei que seria necessário acrescentar *Não Observável* nas questões da partilha e da procura, uma vez que em certos momentos, não foi possível constatar relações que verificassem interações de partilha e de procura. Relativamente à partilha, em algumas observações, as crianças não eram portadoras de quaisquer objetos e/ou brinquedos para partilhar. Por outro lado, no decorrer das observações, não se verificaram interações de procura em nenhum momento, como por exemplo a necessidade de ajuda ou de algo dos amigos, por isso a aplicação da escala *Não Observável*.

Posteriormente, as observações foram analisadas, em forma de sociomapas, um para cada criança envolvida no estudo exploratório. Nesta análise terei como bases algumas perguntas, previamente planeadas.

- Quem é a criança presente no centro da observação?
- Quais são as crianças que se repetem nas brincadeiras?
- Qual é o género predominante nas brincadeiras?
- Quais são as idades das crianças envolvidas?

No fim, farei uma comparação entre os dados obtidos nas entrevistas com o das observações.

## (v) **Resultados**

Neste ponto irei realizar a análise aos dados recolhidos ao longo da PPS, tanto das entrevistas, como das observações.

### **Análise das entrevistas (Anexos H, I, J e K)**

Ao analisar a primeira questão, verifiquei que todas as crianças mencionaram pelo menos um amigo, sendo que o M. (5 anos), mencionou dois, um da atual escola e um da escola anterior, e a Ma. (6 anos) mencionou seis amigos, todos da presente instituição.

Chegando à segunda questão, perguntei com quem é que brincavam. As respostas à pergunta foram muito diferentes. Três das quatro crianças mencionaram os

amigos, referidos na questão anterior. A Ma. referiu que brincava com todos os amigos, reforçando com *“porque os adoro”*. O Mr. (5 anos) mencionou a amiga e mais quatro crianças, todas do grupo da sala de atividades. Por sua vez, o Dt. (5 anos) indicou o seu amigo e referiu que, por vezes, *“há outros meninos que trazem brinquedos e querem brincar. Umhas vezes são das outras duas salas, e outras vezes são da nossa sala”*, não referindo ninguém, especificamente. Por último, o M. foi a única criança que não mencionou os amigos, nesta questão, referindo que brincava sozinho, simplesmente porque gostava. Ao verificar estas respostas, constato que as crianças conseguem diferenciar amigos de com quem brincam, mencionando com clareza quais eram os seus amigos e quais eram os que estabeleciam relações em momentos de brincadeira. Embora o M. tenha preferência em brincar sozinho, tinha, claramente, definido os seus amigos, evocando uma criança de outra instituição que ainda mantém contacto.

Relativamente às questões de partilha, todas as crianças trazem brinquedos para a instituição e 100% das mesmas afirmaram que os partilham com os seus pares. De todas as respostas, o Mr. refere que só traz um brinquedo para a escola, para não perder os outros, no entanto partilha com outras crianças. Ao confrontar o Mr. com a forma de partilha refere que *“não querem brincar com os meus brinquedos”*. A Ma. salientou que traz sempre dois brinquedos, para emprestar um e ficar com o outro para brincar. As outras duas crianças, simplesmente, mencionaram que quando pedem para brincar deixam, *“é pela vontade dele”* (Dt.). Globalmente, verifiquei que as crianças têm consciência de quem são os seus amigos e que tem a noção de partilha, partilhando os objetos que trazem para escola.

### **Análise das observações (tabelas e sociomapas)**

Face à conclusão da análise das entrevistas, passarei à análise das observações realizadas (cf. tabelas da 14 à 19, Anexos L, M, N e O). De seguida apresentam-se quatro tabelas com os resultados quantitativos das quatro observações de cada criança. No que respeita à primeira questão da grelha de observação (cf. tabela 2), três crianças estabeleceram relações com crianças em todos os momentos de observação, embora o M. tenha estabelecido, em dois momentos distintos, interações esporádicas com outras crianças, porém não se revelaram constantes ao longo do período de observação.

Através da tabela 2, verifica-se ainda, que o Dt. foi a única criança que, num dia, esteve a brincar sozinho, não interagindo com os seus pares.

Tabela 2

Resultados à pergunta “Brinca em conjunto com outras crianças/amigos?”

Brinca em conjunto com outras crianças/amigos?			
Criança	Sim	Não	Às vezes
Dt.	2	1	1
Ma.	4	0	0
Mr.	4	0	0
M.	2	0	2

Em consequência desta pergunta, resultou “É líder na brincadeira?”. Na tabela 3, constata-se que das quatro crianças, apenas duas assumiram a liderança na brincadeira, em dois momentos distintos. As restantes crianças demonstraram ser pacientes e passivas. Importa salientar que nenhuma criança apresentou padrões de conflito com os seus pares.

Tabela 3

Resultados à pergunta “É líder na brincadeira?”

É líder na brincadeira?		
Criança	Sim	Não
Dt.	0	4
Ma.	2	2
Mr.	2	2
M.	0	4

Ao confrontar as diversas observações, verifiquei que houve partilha de objetos e/ou brinquedos, sempre que alguma não ocorria, não era possível observar a partilha entre as crianças.

Na tabela 4 apresentam-se os resultados das 16 observações em momentos de partilha e só em seis observações é que foi possível constatar essa partilha. Dos dados apresentados, importa ressaltar que o Mr. foi a única criança que não estabeleceu qualquer tipo de interação de partilha com os seus pares.

Tabela 4

Resultados à pergunta “Partilha objetos e/ou brinquedos com outras criança/amigos?”

Partilha objetos e/ou brinquedos com outras criança/amigos?			
Criança	Sim	Não	Não observável
Dt.	1	0	3
Ma.	2	0	2
Mr.	0	0	4
M.	3	0	1

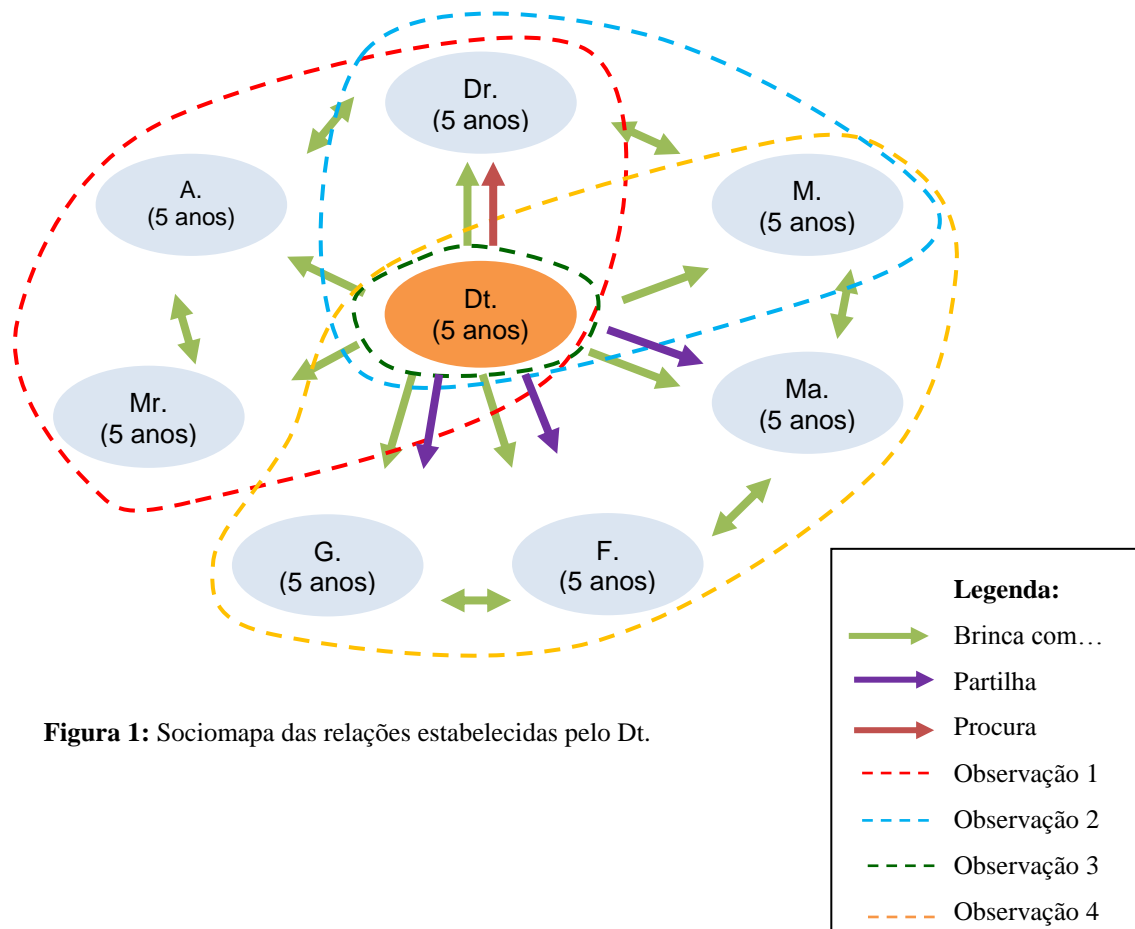
Na tabela 5, em baixo apresentada, estão os resultados da análise à pergunta, “Procura o seu amigo quando precisa de algo?”. Momentos específicos dessa procura só foram visíveis dois, nomeadamente com o Dt. e com o M.. Em mais nenhuma situação, foi possível constatar qualquer tipo de procura entre os pares.

Tabela 5

Resultados à pergunta “Procura o seu amigo quando precisa de algo?”

Procura o seu amigo quando precisa de algo (mostrar, ajuda, entre outros)?			
Criança	Sim	Não	Não observável
Dt.	1	0	3
Ma.	0	0	4
Mr.	0	0	4
M.	1	0	3

- Sociograma das relações estabelecidas pelo Dt.



**Figura 1:** Sociograma das relações estabelecidas pelo Dt.

O Dt. era uma criança com cinco anos que vivia com a mãe e com a avó. Não conhecia o pai e não tinha irmãos nem irmãs. Das quatro crianças, o Dt. era a única que ia almoçar a casa, podendo almoçar uma ou duas vezes por semana na instituição. Este foi o seu segundo ano de frequência na instituição. Não permanecia nos tempos antes e após ao tempo letivo, uma vez que a avó o ia buscar todos os dias. Na parte da manhã, por vezes, a mãe trazia-o à escola. Em todas as brincadeiras, era uma criança muito passiva, não criando quaisquer conflitos com os pares, nem liderando nenhuma brincadeira.

Ao analisar o sociograma, figura 1, elaborado através da observação das diferentes relações estabelecidas pelo Dt. é visível que ao longo das quatro observações o Dt. estabeleceu relação com sete crianças diferentes, embora duas se repetissem em

mais do que uma observação. Nomeadamente, com o M. e o Dr., visível nas primeira, segunda e quarta observações.

Predominantemente, as interações que estabeleceu foram com crianças de cinco anos, existindo somente uma com seis anos. O mesmo se verifica no que respeita ao género, seis em sete crianças eram do género masculino e uma do género feminino. Ao analisar, verifica-se que o Dt. tem maior interação com crianças da mesma idade e do mesmos género. Todas as crianças pertencem ao mesmo grupo de JI.

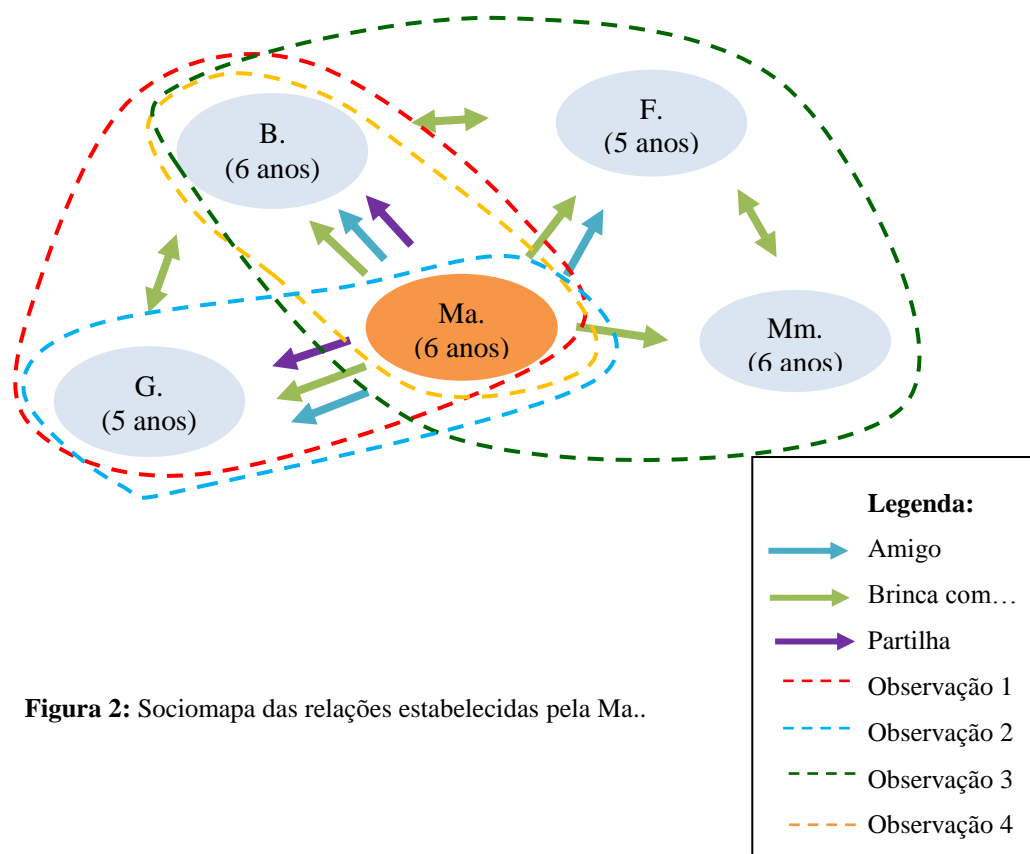
Em termos de partilha, só foi possível verificar um momento em que tal acontecesse. Concretamente, numa das brincadeiras, a Ma., que estava a brincar com o Dt., trouxe para o recreio brinquedos e partilhou-os com quem estava a brincar. Com isto, o Dt. partilhou os brinquedos da Ma. com as restantes três crianças que formavam o círculo da brincadeira, não surgindo nenhum conflito, como se verifica no sociograma na quarta observação. O Dt. não partilhou com outras crianças os seus brinquedos, uma vez que nestes momentos não foi observável a presença de brinquedos seus.

Como se pode verificar, através da seta vermelha, o Dt., num momento de brincadeira, procurou o Dr., para brincar com ele, uma vez que estava sozinho, na zona do escorrega. Com esta procura, o Dr. dirige-se até ele e começam a brincar. Neste momento, o Dt. procurou alguém, com quem se identificasse, não se isolando do restante grupo de pares.

Quando realizei a terceira observação, o Dt. estava a brincar sozinho, não interagindo com ninguém. Na sua brincadeira faz de conta, assumiu um super-herói e quando lhe perguntei ao que brincava, respondeu-me “*Estou a treinar umas coisas de super-heróis!*”. A brincadeira limitou-se ao espaço do escorrega, que era a “*casa do ninja do fogo*”, e lá poderia observar “*quantos perigos há*”. Importa salientar que este espaço estava repleto de outras crianças, das três salas de JI, e o Dt. não estabeleceu qualquer interação com as mesmas.

Ao analisar as respostas dadas pelo Dt. na entrevista, este mencionou que o R. era o seu amigo e que brincava com ele e com outras crianças que quisessem. No entanto, comparar com os resultados das observações, deteto que não estabeleceu qualquer tipo de interação com o R.

- Sociomapa das relações estabelecidas pela Ma.



**Figura 2:** Sociomapa das relações estabelecidas pela Ma..

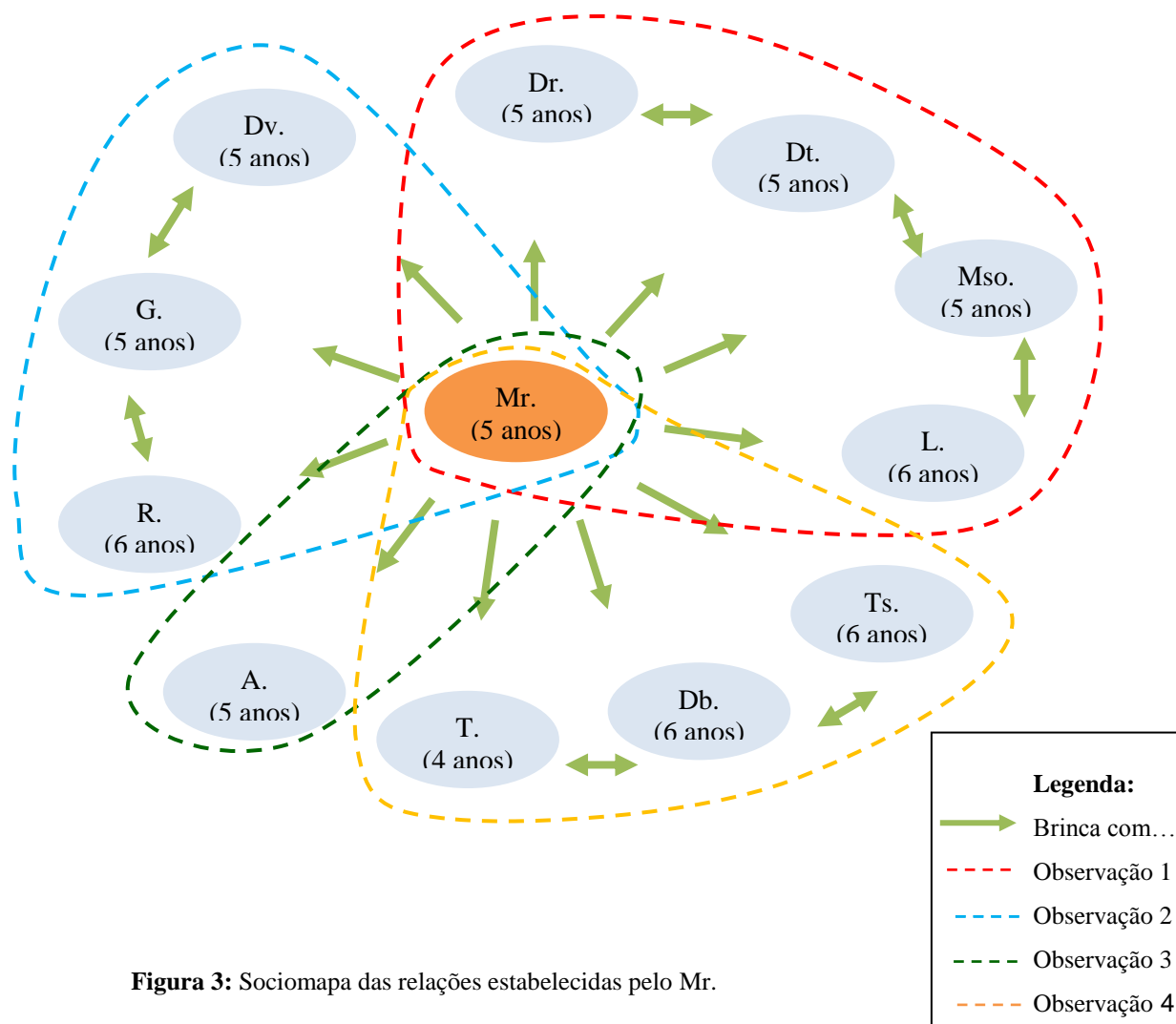
A Ma., quando começou a investigação, tinha cinco anos, completando os seis durante o tempo de recolha de dados. Vive com o pai, a mãe e a irmã mais velha. Este foi o seu terceiro ano com o grupo e para o ano irá ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dois pais vinham-na trazer e buscar à instituição, umas vezes vinha a mãe e outras vinha o pai e frequentava o tempo não letivo da tarde. Importa referir que a mãe, por vezes encontrava-se em viagem, devido à sua profissão, estando apenas com o pai.

Conforme se verifica na figura 2, a Ma. foi a criança que estabeleceu interações com menos crianças, quatro. Dessas quatro, todas eram do género masculino. Tais dados podem dever-se ao facto de a Ma. se identificar mais com brinquedos e brincadeiras de rapaz, “*Eu prefiro os brinquedos dos rapazes.*”, proferiu um dia quando em conversa me mostrava o seus brinquedos. Por outro lado, todas as crianças envolvidas no grupo de pares tinham idades compreendidas entre os cinco e os seis

anos, sendo que três tinham cinco anos. Ainda, todas as crianças presentes, pertencem à mesma sala de atividades.

Das quatro observações, o B. esteve presente em três delas, nomeadamente na primeira, terceira e quarta. O G. estava presente em duas observações, primeira e segunda. Estas crianças que se repetem nas observações são duas que mencionou como suas amigas. Uma terceira criança, presente num destes momentos, também foi referida como amiga na sua entrevista. Relativamente às restantes três crianças referidas, não tive a oportunidade de verificar qualquer relação. Relativamente a esta questão, a Ma. foi das crianças mais rápida e mais concisa a responder, nomeando todas as crianças sem qualquer hesitação e estabeleceu um grande número de interações com as crianças referidas como amigas e como parceiras de brincadeira. Porém, ao analisar a entrevista da Ma. e do Mr., verifiquei que se nomearam como amigos.

- Sociomapa das relações estabelecidas pelo Mr.



**Figura 3:** Sociomapa das relações estabelecidas pelo Mr.

O Mr. era uma criança que vivia com o pai e a mãe e com um irmão mais novo. Este foi o seu primeiro ano nesta instituição, tendo frequentado uma, anteriormente, juntamente com outras duas crianças do grupo. Não frequentava os tempos não letivos, na instituição e por norma, a avó ia busca-lo à instituição. No tempo da manhã ou ia o pai ou a avó.

Ao analisar o sociomapa, o Mr. estabeleceu interações com um total de 11 crianças, todas da mesma sala de atividades. O grupo de crianças tem idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que predominam as crianças com a mesma idade que o Mr., nomeadamente seis crianças com cinco anos, quatro crianças

com seis anos e uma com quatro anos. Maioritariamente, o Mr. estabeleceu interações com rapazes, oito em 11 crianças.

Um outro aspeto, prende-se com o facto de não haver nenhuma relação estabelecida repetida com qualquer criança referida no sociograma, visto que em cada observação o Mr. instituiu relações diferentes. Todas as brincadeiras observadas foram diferentes. Provavelmente, o facto de não haver nenhuma criança que se repita nas brincadeiras, possa estar relacionado com interesse dos pares nessas brincadeiras.

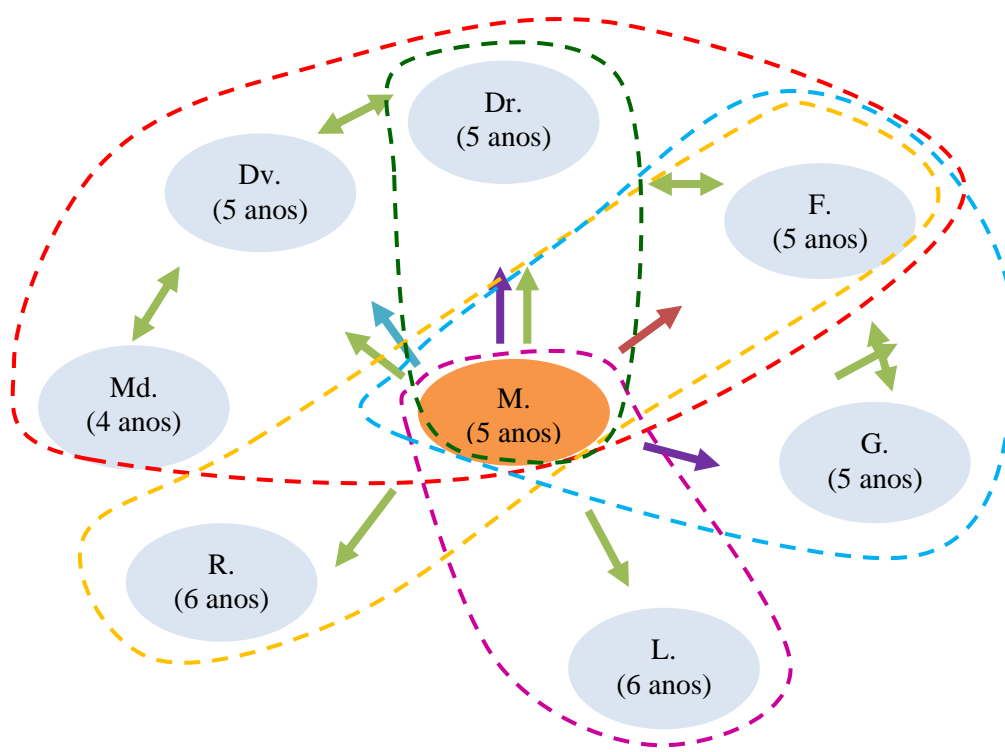
Relativamente à partilha e à procura de pares, durante as quatro observações não houve um momento específico que fosse possível observar tais factos. No entanto, ao avaliar a entrevista apresentada, o Mr. refere que traz brinquedos para a escola e que partilha com os amigos. Devido ao número reduzido de observações, não foi possível observar estes parâmetros referidos.

Mais uma vez, ao confrontar os resultados das observações com os da entrevista, verifico que o Mr. não estabeleceu, uma única vez, interação com a criança que disse que era amiga. Por outro lado, quando lhe perguntei com quem brincava, respondeu com o Ts., o Dr., a Ma., o F. e o G.. Dessas cinco crianças, pode-se observar que estabeleceu uma relação com três, todas em observações diferentes, nomeadamente na primeira, na segunda e na quarta.

Neste sentido, pode-se deduzir que o Mr. é uma criança que estabelece interação, facilmente, com outras crianças, sendo ativa e sociável com todas. Com as observações, verifica-se que era uma criança que, por vezes assumiu a liderança do grupo com o qual está a desenvolver a brincadeira, conduzindo a ação e dando indicações e distribuindo tarefas aos seus pares. Nomeadamente, na primeira e na terceira observações, em que o Mr. ia dando indicações de como cada um deveria agir.

Em suma, o Mr. foi, das quatro crianças, a que estabeleceu interações com um maior número de crianças. Porém, estas interações limitaram-se a ser de brincadeira, não havendo qualquer tipo de partilha e de procura do amigo mencionado. Consequentemente, foi a única que só estabeleceu um tipo de relações.

- Sociomapa das relações estabelecidas pelo M.



**Figura 4:** Sociomapa das relações estabelecidas pelo Mr.

<b>Legenda:</b>	
	Amigo
	Brinca com...
	Partilha
	Procura
	Observação 1 (1.ª brincadeira)
	Observação 1 (2.ª brincadeira)
	Observação 2
	Observação 3
	Observação 4

Respondendo à questão, qual é a criança que está no centro, o M. tinha cinco anos de idade e vivia com os dois pais e com uma irmã mais velha. Este foi o seu primeiro ano nesta instituição, no entanto frequentou uma outra, e ingressou neste grupo com outras duas crianças que transitaram da mesma instituição. Por fim, era uma criança que frequenta os tempos não letivos na instituição. Por norma, de manhã era o pai que o levava à escola e, da parte da tarde, era a mãe que o ia buscar. Do grupo das

crianças em estudo, é a criança mais nova, completando os cinco anos no decorrer do ano civil de 2015.

Uma das primeiras elações que se pode tirar deste sociograma, figura 4, prende-se com as interações que o M. estabeleceu com os pares. Conseguiu estabelecer uma interação frequente com a criança, que na entrevista referiu como amigo, teve momentos de partilha de brinquedos e/ou outro tipo de objetos, procurou alguma criança para algo que estivesse a acontecer e, por fim, conseguiu estabelecer interações com mais do que uma criança. Salienta-se, que o M. foi uma criança, que na entrevista, mencionou que brincava sozinho porque gostava, salientando ainda que as outras crianças queriam brincar com ele, mas que não as deixava. “*Os outros meninos não querem brincar contigo?*” “*Sim, querem, mas não deixo. Porque gosto de brincar sozinho*” (Anexo M). No entanto, na terceira observação, grande parte do tempo, o M. esteve a brincar sozinho, interagindo durante um curto espaço de tempo com o Dr.

Analisando de forma mais detalhada, as interações estabelecidas foram com sete crianças, predominantemente, do género masculino, 5 crianças. Dessas sete crianças, quatro tinham cinco anos, duas tinham seis anos e uma tinha quatro anos. Para além disso, foi possível verificar uma interação com o único amigo, da sala de atividades, que mencionou na sua entrevista. Também se pode verificar que o F. foi uma criança que esteve presente em três observações distintas, na primeira, na segunda e na quarta. Todas as crianças das interações são do mesmo grupo de JI.

Por outro lado, em três momentos distintos o M. emprestou os seus brinquedos a outras crianças. Na primeira ocorrência, emprestou um boneco que trouxe de casa ao G. e, conseqüentemente, começaram a brincar às apanhadas, quem tivesse o boneco na mão era sinal de que estava a apanhar. Numa outra situação, o M. comprou um pirilampo e estava a brincar com ele no recreio, o Dr. abordou-o e começaram a verificar se o pirilampo brilhava, colocando-o debaixo do escorrega. Na última ocorrência, o M. e o F. andavam de triciclo à vez e quem não estivesse a andar empurrava. Sem qualquer conflito, as duas crianças iam gerindo quem é que andava de triciclo.

Por fim, num momento específico de brincadeira, o M. procurou o F. para lhe mostrar o que tinha encontrado, um pequeno bicho.

### **Análise geral**

Os dados indicam que a idade mais representada nos sociomapas é os cinco anos, idade das quatro crianças no início do estudo. Desta análise, constata-se que as crianças, tendencialmente, procuram crianças da mesma faixa etária e do mesmo género, à exceção da Ma, que se identificava mais com rapazes, nomeadamente com as brincadeiras e os brinquedos. Por outro lado, a maioria das crianças nestas interações são do género masculino, inclusive a menina do grupo de estudo estabeleceu todas as suas relações com meninos.

Continuando a analisar com quem é que as crianças estabeleceram mais interações, os dados indicam que as crianças tiveram uma maior preferência em estabelecer interações com os pares pertencentes ao mesmo grupo de JI. Creio que um dos fatores, prende-se com o facto de as crianças permanecerem mais tempo em interações com essas crianças em momentos de atividade dentro da sala de atividades.

Ao analisar a tabela 6, apresentada em baixo, a Ma. foi a criança que nomeou mais amigos, seis, estabelecendo interações, no espaço exterior, com três, o M. nomeou duas crianças, sendo apenas uma da presente instituição e estabeleceu interação com a mesma. Por outro lado, tanto o Mr., como o Dt., nomearam apenas um amigo e não estabelecer qualquer tipo de interação com o mesmo. Relativamente ao número de crianças com quem estabeleceram qualquer tipo de interação, o Mr. que nomeou apenas um amigo, foi o que se relacionou com um maior número de crianças, um total de 11, enquanto a Ma., que nomeou um maior número de amigos, estabeleceu interação com um menor número de crianças, apenas quatro, sendo que três delas foram considerados como amigas.

Por outro lado, na leitura dos dados da tabela 6, verifica-se que o Mr. foi a criança que interagiu mais com os seus pares, no entanto, dos quatro tipos de interação em estudos, estabeleceu uma, a de *brincar com*. Por outro lado, o M., a criança mais nova do grupo do estudo exploratório, foi a que estabeleceu todos os tipos de interações, *amigo, brinca com, partilha com e procura*.

Tabela 6

*Análise geral dos amigos, nomeados em entrevista, e das interações estabelecidas com os mesmos.*

Criança em estudo	Quantos amigos nomeou na entrevista?	Com quantos amigos nomeados brincou?	Número de crianças com quem estabeleceu interações, no espaço exterior.	Quantas interações estabeleceu em momentos no exterior? <sup>1</sup>
Dt.	1	0	7	3
Ma.	6	3	4	3
Mr.	1	0	11	1
M.	2	1 <sup>2</sup>	7	4

Em suma, entendo que o conceito de amigo, que cada criança tem, não implica obrigatoriamente, que é com esses pares que tem de estabelecer todos os tipos de relações e interações. Para além dos amigos mencionados, procuram outras crianças do grupo de pares, de modo a partilharem diferentes momentos e experiências. Porém, não é por estabelecer interações com um maior número de crianças, que, obrigatoriamente, estabelece maior número de interações com os seus pares.

<sup>1</sup> Total de quatro interações: Quem são os amigos; com quem brinca; com quem partilha; e quem procura.

<sup>2</sup> O M., em entrevista, nomeou uma criança da instituição que frequentou no ano anterior e uma da sala de atividades em que está inserido. Nas observações, estabeleceu interação com o amigo do JI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“ser-se educador é, antes de mais, ter encontrado a sua identidade profissional. É saber que se está preparado para abraçar tal profissão”  
(Costa & Caldeira, 2015, p. 115)

A PPS torna-se importantes, visto que propicia o contacto e conhecimento da prática, de diferentes meios e de profissionais, contribuindo para o aumento de técnicas, estratégias e conhecimentos. Consequentemente, é “no decorrer do processo de formação de educadores e professores, as experiências vivenciadas nos diferentes contextos de estágio constituem as bases para a construção da prática de cada profissional de educação, emergindo nesses contextos dilemas, questões, reflexões e novos saberes” (Arezes & Colaço, 2014, p. 111). No decorrer deste período de 18 semanas, pude colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar. De igual forma, adquiri novos conhecimentos, novas experiências e estratégias, de gestão do grupo, da planificação e implementação de atividades, entre outros.

Com estes estágios, terminou mais um ciclo académico, da formação enquanto futura educadora de infância, que me ajudou a crescer enquanto profissional e enquanto pessoa. Para que o conseguisse, entendo que foi importante a realização de objetivos, de intenções e da prática.

Durante as 18 semanas da PPS tinha três grupos de indivíduos importantes a chegar, a conseguir cativar, acarinhar e a trabalhar, de modo a planificar e concretizar a melhor prática possível. Desta forma, foi meu objetivo estabelecer relações de afetividade, de trabalho e de cooperação com as equipas educativas e com as crianças das valências de creche e de JI. Entendo que sem esta relação, o trabalho não é possível de se desenvolver, não se estabelecendo e não se proporcionando o bem-estar emocional e social de todos indivíduos, dificultando a ação pedagógica. Ao longo das semanas, saliento o trabalho e a relação estabelecida com as educadoras cooperantes das duas valências, que permitiu a concretização de um trabalho em equipa, respeito e confiança mútua, disponibilidade em ajudar, em conversar, refletir e discutir sobre os diversos

momentos do dia. Este processo de reflexão fez com que me centrasse na prática desenvolvida, desenvolvendo novas estratégias que colmatassem as fragilidades sentidas. Devido a esta relação, com o tempo, fui-me sentindo cada vez mais segura nos dois ambientes educativos, proporcionando momentos de maior qualidade às crianças.

Por outro lado, este é o mundo em que me revejo enquanto profissional nos anos que se avizinham na minha vida profissional. Como não se consegue chegar à realização profissional de cada indivíduo. As crianças são o elemento essencial desta profissão, são o centro de todo o trabalho que se desenvolve. Deste modo, é importante que tenham a seu dispor uma equipa coesa, responsável e cooperativa entre todos os elementos, uma vez que garante a estabilidade e o desenvolvimento harmonioso de cada indivíduo. Esta relação permite, ainda, que as crianças se sintam bem, seguras e confortáveis na instituição, querendo participar em cada momento.

Uma das funções das instituições de ensino “é criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 12). Consequentemente, propus-me a proporcionar atividades lúdico-pedagógicas com as crianças, segundo objetivo destas duas intervenções. No entanto, entendo que as atividades não dizem respeito apenas às previamente planificadas e objetivadas, mas também às que surgem espontaneamente. Ao longo das semanas planifiquei diversas atividades que, no meu entender, foram ricas e interessantes para o seu desenvolvimento e aquisição de novos conteúdos. Das atividades propostas consigo destacar uma em cada valência, que me deu mais prazer em concretizar. Em creche dinamizei um momento de exploração de caixas de papelão (cf. Anexo N do portefólio de creche), em que as crianças puderam entrar nas caixas, sentar-se no seu interior, atravessá-las e até brincar dentro das mesmas. Para mim este momento foi rico, pois via-se a alegria espelhada nas reações das crianças. Elas riam às gargalhadas, procuravam novas peripécias, gritavam de satisfação e não se cansavam de andar de caixa em caixa. Já no pré-escolar, conforme as atividades descritas no portefólio de pré-escolar (Anexo B) foi a simulação de uma viagem num avião construído do tamanho da sala de atividades (cf. Anexo AB do portefólio de pré-escolar). Este avião esteve montado durante um dia na sala de atividades e as crianças puderam explorá-lo e

apropriar-se de alguns conceitos de aviões, projeto que estava a ser desenvolvido, e puderam usufruir de uma nova experiência. Neste dia, senti-me realizada, uma vez que pude ver as crianças usufruírem de um novo elemento e a entrarem no mundo faz de conta, assumindo diversos papéis, passageiros, comissários e assistentes de bordo, controladores aéreos e pilotos e consolidaram os conteúdos já adquiridos. Enquanto profissionais e futuros profissionais de educação não há nada melhor do que a satisfação no rosto das crianças de uma atividade preparada por nós.

Não foram só as atividades planificadas que pude proporcionar, também pude participar em momentos de atividade livre, tanto na sala de atividades, como no espaço exterior, assumindo um papel nas brincadeiras e interagindo com as crianças. Num dos primeiros dias de intervenção de JI, com um grupo, tive a brincar na área da casa, e cada elemento constituinte deste grupo, assumiu uma personagem na brincadeira, como a mãe, o pai, o filho, o médico e o enfermeiro. Particularmente, assumi o papel de médica, prescrevendo receitas, sendo este o momento mais significativo na brincadeira para as crianças, pois estavam a simular uma ida ao médico. Foi durante estes momentos que consegui conhecer o grupo, as suas características e os seus interesses.

Paciente: Rui Mendes<sup>3</sup>

Sintomas: Dores de barriga

Informações: Comeu salada com atum e ervilhas; comeu gelatina.

Receita: Comer canja de galinha ao almoço e ao jantar, durante dois dias.

A médica: DS. 2 de março de 2015

(registo de uma receita médica, 2 de março de 2015).

Por último, o terceiro objetivo prende-se com estabelecer uma estreita ligação com as famílias dos grupos de crianças. É importante para cada profissional ter uma boa relação com as famílias, uma vez que estas são o suporte e o conforto de cada criança, para além de serem os indivíduos que as conhecem melhor. Por outro lado, as famílias também podem trazer para a sala de atividades diversas experiências, novas histórias e novas ideias. Ao longo do tempo de intervenção em JI, tive a oportunidade de assistir à presença de pais e avós na sala de atividades, vieram contar histórias e participar no nosso projeto, a falar de aviões (cf. Anexo X do portefólio de pré-escolar). Moramente, tive uma participação ativa dos pais de forma indireta, nomeadamente com a construção

---

<sup>3</sup> O nome do paciente era escolhido por cada criança.

de rimas, lengalengas e adivinhas, a participação na construção de um puzzle e de um avião em caixa de papelão (cf. Anexos V, R e AF do portefólio de pré-escolar). Estas atividades vieram enriquecer o meu trabalho na sala de atividades, trazendo uma maior diversidade de construção, de cores, de imaginação e de criatividade para a sala de atividades. Com a sua participação no meio escolar, as famílias também se sentem inseridas no ambiente de trabalho e de brincadeira das suas crianças, motivando-as a estarem mais presentes no mesmo. Estas pequenas atividades permitiram que todas as famílias participassem, mesmo aquelas que não têm grande disponibilidade para se deslocarem à sala, em tempo de festas ou para vir contar uma história, por exemplo.

Na minha prática pude observar a importância da relação entre pares. Posteriormente, os dados de investigação que recolhi alertaram para a importância do adulto ter um papel ativo na promoção de relações positivas e recíprocas entre pares. As crianças parecem ter tendência para se relacionar e identificar com crianças do mesmo género, da mesma idade e que já conhecem. Para promover novas interações, o adulto pode intervir, mediando e orientando as interações que as crianças estabelecem com os seus pares (Arezes & Colaço, 2014). O educador pode, ainda, proporcionar experiências sociais através da estruturação de momentos que envolvam o trabalho em grupo ou intervir diretamente nas interações estabelecidas entre os pares, através da comunicação e modelação de comportamentos (Arezes & Colaço, 2014). Esta intervenção pode ser mais significativa junto das crianças que apresentam maiores dificuldades em estabelecer interações com os seus pares. No entanto, “as crianças necessitam de educadores interessados, atentos e disponíveis mas não demasiado diretivos e interventivos, dando oportunidade às crianças de se envolverem nas interações com os seus pares” (Arezes & Colaço, 2014, citando Singer, 2002, p. 119).

O estudo realizado foi uma mais-valia para a compreensão da relação entre pares e para a sua ligação com as relações de vinculação. Ainda que de forma muito exploratória, e não generalizável, as crianças com perdas de figuras de vinculação apresentam mais comportamentos de isolamento. Acaso ou não dado que o estudo não condições de fiabilidade, procurei estar atenta a este aspeto na minha prática futura.

Neste período de PPS, estive em dois locais diferentes e com grupos de crianças com características muito distintas e em diferentes níveis de desenvolvimento. Este foi o

meu primeiro contacto com creche, já tinha experiência de trabalhar com bebés, mas não a nível de instituição de ensino. Todavia e devido à equipa, consegui inserir-me bem neste ambiente, nas rotinas e com as crianças, conseguindo concretizar este período da melhor forma possível. O mesmo aconteceu em JI, porém o período de adaptação foi mais difícil. A diferença entre ambientes educativos, como as idades, o número de crianças, as necessidades das mesmas, foi muito grande, provocando alguma instabilidade na minha adaptação. Desta forma, senti que necessitei de mais tempo para me conseguir adaptar e inserir neste novo ambiente de sala de atividades. No entanto, com o apoio da equipa, principalmente, da educadora cooperante e da orientadora institucional consegui concluir esse processo e completar este ciclo de prática.

A profissionalidade docente “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (Oliveira-Formosinho, 2000, citando Katz, 1993).

Enquanto futura educadora de infância tentarei proporcionar aprendizagens significativas e ativas, uma vez que as crianças estão em constante descoberta do mundo que as rodeia, passando pela ação e exploração do mesmo. Cabe-me, então, providenciar atividades estimulantes, ricas em conteúdo e interessantes, porque quanto mais oportunas e interessantes forem as atividades, maior será o envolvimento da criança nas mesmas (Vasconcelos, 2012, citando Lisboa).

Não é só de aprendizagem que se centra o desenvolvimento da criança, mas também das relações que estabelece com o meio e com os adultos. É importante que a criança se sinta confortável com os adultos inseridos no seu meio envolvente, assumindo uma relação de confiança com o educador responsável, garantindo a sua segurança em momentos de separação e ausência dos seus pais (Post & Hohmann, 2011).

Como mencionado anteriormente, uma das minhas melhores experiências nestas semanas de intervenção relacionou-se com o envolvimento das famílias. Deste modo, enquanto educadora tentarei envolver as famílias na sala de atividades, proporcionando momentos de partilha e de cooperação, promovendo uma parceria positiva com os pais, centrada na honestidade e no respeito mútuo (Siraj-Blatchford, 2004). Em suma, é

essencial que os pais tenham confiança em mim, uma vez que vou ser a prestadora de cuidados de referência durante o período que se encontram ausentes.

Terminado este ciclo, este trabalho e, conseqüentemente, a sua defesa, esperame uma nova experiência, ingressar no mercado de trabalho, deixar de ser estudante e passar a ser profissional de educação. Este período, segundo Alberto (2015), não irá ser fácil e pressupõe a “ideia inconsciente de transição para a idade adulta, acrescida de responsabilidades e expectativas pessoais e dos outros, ao mesmo tempo que se vai esvanecendo o sentimento de proteção concedido pelos laços familiares e pelo papel do aluno” (p.8). Tenho plena consciência de que não será um período fácil, no entanto irei enfrentá-lo para conseguir arranjar emprego e chegar à prática, implementando os meus ideais e proporcionando momentos agradáveis e estimulantes às crianças com as quais irei trabalhar, conseguindo, assim, adquirir a minha autonomia enquanto profissional. Deste modo, procurarei educar crianças que juntamente comigo irão colaborar “no processo mútuo de humanização” (Oliveira-Formosinho, 2000, p.169).

Em suma, reconheço que estes meses de PPS foram positivos e fizeram com que crescesse quer a nível profissional, quer a nível pessoal, ultrapassando quaisquer receios anteriores aos períodos de intervenção. Ao rever todo o processo, é francamente positivo verificar que consegui concretizar atividades estimulantes, prazerosas e ricas, possibilitando a aquisição e consolidação de conteúdos e de noções dos trabalhos desenvolvidos, e que consegui estabelecer uma relação de parceria e amizade com as equipas educativas e as famílias das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, S. (2015). A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Ed.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 8 - 18). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interacções*, 30, 110-137.
- Assis, M. & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interacções*, 30, 138-158
- Associação de profissionais de Educação de Infância. *Carta de princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Notas de campo. In R. Bogdan & S. Biklen (Ed.). *Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 150-173). Porto: Porto Editora.
- Carrega, M. (2003). Trabalho de equipa em Educação Especial. Das equipas de Educação Especial aos Professores dos Apoios Educativos/Equipas de Coordenação. Modelos, dinâmicas de intervenção e satisfação no trabalho. (Dissertação de Mestrado). ISPA – Instituto de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castro, R., Melo, M. & Silveiras, E. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um Modelo Ampliado de Intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 2, 309-318.
- Costa, J. & Santos, A. (2003). *A falar como os bebés* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). *Se isto é uma educadora de infância*. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A.

- Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Ed.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 8 - 18). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Domingues, M. & Gomes, E. (2015). *Em busca das vozes das crianças*. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Ed.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Faria, A. & Ramos, A. (2011). Redes sociais no Jardim de infância para aprender e partilhar com a família e a comunidade. In A. Lozano, M. Uzquiano, A. Rioboo, J. Blanco, B. Silva & L. Almeida. *Libro de Actas do XI Internacional Galeco-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 3-13). Corunha: Faculdade de Ciências da Educación Campus de Elviña.
- Faria, A., Santos, P. & Fuertes, M. (2014). Pais e mães protegem, acarinhos e brincam de formas diferentes. *Análise Psicológica*, 4(XXXII), 419-437.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.) «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento
- Fuertes, M. (2005). *Rotas da Vinculação – O desenvolvimento do comportamento interactivo e a organização da vinculação no primeiro ano de vida do bebé prematuro* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto.
- Gamelas, A. & Aguiar, C. (2014). Preschool Teachers' Ideas About Practices To Promote Peers Relations: Using Q Methodology To Determine Viewpoint. *Procedia – Social and Behavior Sciences*, 141, 1304 – 1308.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: Wiley.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, A. & Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência* 7, 7, 273-250.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, M. (Set/Dez 2012). Reunião de pais e trabalho com as famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *exedra*, 6, 57-69.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. (2004). Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea. Lisboa: ACIME.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 153-169.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Panini, A. (2013). *Ser Amigo*. Matosinhos: Kalandraka.
- Pinto, A. (2014). *Desenvolvimento do self no período pré-escolar. A importância das relações de vinculação e com os pares* (Tese de doutoramento). ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche – Uma abordagem ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens (4a edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prego, J. & Mata, L. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Ed.) *12º Colóquio Psicologia e Educação: - Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da investigação e da prática – Actas* (pp. 1421-1432). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março). *"Não, não somos jornalistas" Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na conferência do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras, Porto.
- Santos, A., Vaughn, B., Strayer, F. & Daniel, J. (2008). Métodos de observação e análise para identificação das estruturas afiliativas de grupos de crianças em meio pré-escolar. *Análise Psicológica*. 3(XXVI), 447-462.
- Sarmiento, M. (2002). Imaginário e Culturas de Infância. *As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância*. Lisboa: Fundação para a Ciência e

a Tecnologia.

Silva, J. (2014). *O trabalho colaborativo em equipa* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Silva, J. & Frezza, J. (2010, janeiro/abril). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. *Conjectura*, 1, 15, 50.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Siraj-Blatchford, I. (Coord.) (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Torres, N., Santos, A. & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(XXVI). 435-445.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: MEC – DGIDC.

Veríssimo, M. & Santos, A. (2008). Desenvolvimento social: Algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 3(XXVI), 389-394.

### **Legislação:**

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto.

### **Documentos consultados:**

Plano de trabalho de Turma (JI)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, do Concelho de Oeiras.

Projeto Educativo da instituição do Concelho de Cascais.

Projeto Pedagógico de Sala (Creche).