

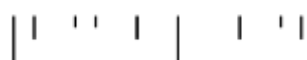


As interações sociais inclusivas entre crianças do pré-escolar

Margarida Patrão

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

2023-2024



As interações sociais inclusivas entre crianças do pré-escolar

Margarida Patrão

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

Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

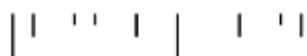
Júri

Presidente: Professora Doutora Maria João Hortas

Arguente: Professora Doutora Clárisse Nunes

Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

2023-2024



AGRADECIMENTOS

Agradecer é um sentimento poderoso que nos faz reconhecer aqueles que tornam os bons e maus momentos mais gratificantes. Assim, após estes cinco anos (em que passei de dias incríveis aos piores dias), começo este relatório por agradecer a diversas pessoas que foram passando pelo meu percurso académico.

Pais e Mariana, obrigada por, desde o primeiro dia, me terem apoiado nesta escolha. Sem vocês, nada disto seria possível. Obrigada por terem aturado o meu humor quando dormia poucas horas, por me terem ajudado nas tarefas mais simples, que por vezes ficavam em segundo plano.

Avós, obrigada por terem sido os meus anjos da guarda e, mesmo longe, por me terem mandado força daí de cima.

André, sem dúvida a pessoa que sofreu mais no meio de tudo isto. Foste o meu “saco de boxe” (era em ti que “descarregava” a raiva quando as coisas corriam mal), mas foi em ti que recarreguei energias quando mais precisei, a quem pedi que recortasse silhuetas de animais e que experimentasse as atividades.

Nono, a ti só tenho de te pedir desculpa. A faculdade fez-me afastar de pessoas de quem realmente amo e tu foste uma delas.

Inês, obrigada por sempre me teres mostrado que tudo é possível, que existe “garra” para fazer tudo e que nada é impossível. Serás sempre a minha inspiração do que é ter garra e esforço de trabalho.

Joana, a minha confidente, a pessoa que ligava sempre que precisava. Obrigada por todas as gargalhadas, brincadeiras, por permaneceres sempre a meu lado até ao fim. Serás uma amiga para a vida. Um *puzzle* que sempre ficará “Tu e eu”.

Campino, obrigada por seres a amiga mais “maluca”, aquela para quem olhamos e parece que não parte um prato, mas que, no fim, parte a loiça toda. Obrigada por todas as conversas aleatórias e por ser as palhaçadas. Serás sempre o nosso “crânio”.

Dory, obrigada por seres a amiga mais esquecida e mais desligada. Acho que é por isso que nunca me vou esquecer de tudo, porque, no final, sei que te terei sempre a meu lado.

Padaria Saloia, obrigada por serem uma equipa incrível e perceberem quando não estava nos meus melhores dias. Por me deixarem fazer mais 10 minutos de almoço para acabar um trabalho ou só para descansar um pouco. Obrigada por me mimarem tanto.

Família académica, obrigada por me ter feito passar por isto, hoje posso não estar presente e não preencher o meu coração, mas fizeram-me mesmo feliz. Eu amava o que fazia e era muito amada. Façam pela tradição e nunca se esqueçam que estas memórias ficam para sempre.

Escola Superior de Educação de Lisboa, obrigada por me teres feito uma melhor pessoa. A Margarida que entrou no primeiro dia do primeiro ano de licenciatura não tem nada que ver com a que é hoje; sou mais tolerante, mais compreensiva, mais afetiva, muito graças aos brilhantes professores que passaram pela minha caminhada. Obrigada por serem uma inspiração do que é ser um bom docente.

Professor Tiago, obrigada por ser tão humano. Posso admitir que tinha algum receio por saber que era uma pessoa perfeccionista e muito profissional, sabia que me iria pedir para parar e refletir e isso era algo que tinha medo, talvez por ser tão expansiva e dinâmica. Mas, no fim do processo, considero que foi bastante importante para mim, não só profissionalmente como pessoalmente, tornando-me mais ponderada e confiante. Obrigada pelo apoio ao longo do processo e por confiar em mim.

Noémia, obrigada por tornares o meu trabalho em algo mais perfeito. Uma surpresa, mas algo com tanta história e sentido.

Educadora Cristina, obrigada por me ter tornado uma pessoa mais autónoma e livre. Obrigada por ter apoiado sempre as minhas decisões, mesmo quando havia receios e entraves. Obrigada por ter tornado a minha primeira experiência em creche tão desafiante e, por sua vez, intensa. Para si, **Loide**, nem tenho palavras, no seu sorriso todas as manhãs, via uma avó, alguém em quem podia contar e de quem tinha sempre o apoio de que precisava.

Educadora Mónica, obrigada por teres sido a melhor educadora cooperante que podia ter encontrado. Uma pessoa incrível com quem aprendi de tudo um pouco. Obrigada por teres confiado em mim e por me teres mostrado todos os dias que eu era capaz. Obrigada por todas as conversas, por todos os desabafos e por todos os elogios. **Ana**, obrigada por me mostrares o que é trabalhar em equipa. Remar no mesmo barco, com apenas um fim, as crianças. És uma força da natureza com um *pequeno grande* dom. Obrigada às duas por me terem acolhido na vossa sala e por, acima de tudo, me terem tornado num elemento da sala. Ensinaram-me tanto e eu só posso estar grata por ter aprendido e crescido convosco!

Crianças, obrigada por serem a força dos nossos dias! Serão sempre a alegria dos meus olhos. E ficarei sempre a ser a vossa *Magaída*. Irei ter muitas saudades vossas, mas sei que, em qualquer lugar, terei sempre um abraço de consolo. A vocês só tenho a agradecer por todo o amor que me deram, por terem-me ensinado a superar-me diariamente, a levantar-me todos os dias com um sorriso no rosto e olhar a vida com mais bondade e leveza.

Por fim, quero agradecer a todas as pessoas que não referi, mas que passaram por diversos momentos da minha vida. Obrigada a todos do fundo do coração por serem pessoas em quem confio e por todo o apoio.

RESUMO

As interações sociais, existentes quando as crianças se relacionam, comunicam e identificam umas com as outras, têm uma extrema importância para a criação de amizades, que, por sua vez, são um fator crucial para a integração e inclusão das crianças.

O objetivo deste relatório é refletir sobre as interações sociais inclusivas entre crianças da educação pré-escolar, em específico as interações com uma criança com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), através de um estudo de caso com abordagem qualitativa, com o apoio de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Ao longo do presente documento, é apresentada a caracterização do contexto, um estabelecimento educativo particular com fins lucrativos, em contexto de jardim de infância. Em seguida, explicitam-se as intencionalidades que considerei mais adequadas para a minha ação educativa. Posteriormente, apresenta-se o desenvolvimento da problemática e logo depois a análise e a discussão dos resultados. Por fim, tece-se uma reflexão sobre as aprendizagens ao longo da Prática Profissional Supervisionada (PPS) no contexto de creche e de jardim de infância que foram de cruciais para a construção da minha profissionalidade docente enquanto educadora de infância.

Os resultados apontam para um maior número de interações sociais inclusivas do que interações sociais menos inclusivas, isto é, a MR é uma criança que está integrada no grupo. As crianças preocupam-se com ela, brincam e estabelecem com ela relações recíprocas de amizade. Com esta investigação, também é possível entender a visão do grupo perante uma criança com NSE, nomeadamente Trissomia 21, esta é vista como uma criança afetiva e sociável, no entanto, com algumas diferenças ao nível das características físicas.

Por fim, importa salientar que é apresentada a construção da profissionalidade que teve um papel fundamental para refletir e repensar as minhas ações como futura profissional na área de educação.

Palavras-chave: interações sociais inclusivas, jardim de infância, Trissomia 21.

ABSTRACT

Social interactions, which exist when children relate, communicate and identify with each other, are extremely important for creating friendships, which, in turn, are a crucial factor for the integration and inclusion of children.

The objective of this report is to reflect on inclusive social interactions between children in pre-school education, specifically interactions with a child with Specific Health Needs (SN), through a case study with a qualitative approach, with the support of several data collection techniques and instruments.

Throughout this document, the characterization of the context is presented, a private educational establishment for profit, in the context of kindergarten classroom. Next, the intentions that I considered most appropriate for my educational action are explained. Subsequently, the development of the problem is presented and then the analysis and discussion of the results. Finally, a reflection is made on the learning throughout Supervised Professional Practice (PPS) in the context of daycare and kindergarten, which were crucial for the construction of my teaching professionalism as a kindergarten teacher.

The results point to a greater number of inclusive social interactions than less inclusive social interactions, that is, MR is a child who is integrated into the group. Children worry about her, play with her and establish reciprocal friendships with her. With this investigation, it is also possible to understand the groups view of a child with SES, namely Down syndrome, who is seen as an affectionate and sociable child, however, with some differences in terms of physical characteristics.

Finally, it is important to highlight that the construction of professionalism is presented, which played a fundamental role in reflecting and rethinking my actions as a future professional in the Education area.

Keywords: inclusive social interactions, kindergarten, Down syndrome.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	5
1.1. Meio envolvente	6
1.2. Contexto socioeducativo	8
1.3. Equipa educativa.....	12
1.3.1. Equipa educativa da sala pré-c	15
1.4. Ambiente educativo.....	17
1.4.1. Organização do espaço	17
1.4.2. Organização do tempo	22
1.5. Crianças	24
1.6. Famílias	29
2. Análise reflexiva da intervenção em JI.....	33
2.1. Intencionalidades educativas para com as crianças, famílias e equipa educativa 34	
2.1.1. Intencionalidades educativas para com as crianças.....	34
2.1.2. Intencionalidades educativas para com as famílias	36
2.1.3. Intencionalidades educativas para com a equipa educativa.....	38
2.2. Avaliação das intencionalidades para com as crianças, famílias e equipa educativa	39
3. Investigação em JI	46
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	47
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	49
3.3. Roteiro ético e metodológico.....	59
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	63
Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.....	76

Considerações finais	82
Referências	85
Anexos	99
Anexo B. Tabela da caracterização da equipa educativa da creche	100
Anexo C. Tabela da caracterização da equipa educativa do jardim de infância	102
Anexo D. Tabela da caracterização da equipa educativa do 1.º ciclo	104
Anexo E. Planta da sala de atividades	106
Anexo F. Mapa do tempo	108
Anexo G. Mapa de presenças	110
Anexo H. Diário de turma	112
Anexo I. Mapa de tarefas.....	114
Anexo J. Imagens da instituição e da Sala Pré-C	116
Anexo K. Plano semanal	133
Anexo L. Dia tipo	135
Anexo M. Caracterização das crianças da Sala Pré-c.....	138
Anexo N. Caracterização das famílias das crianças da Sala Pré-C	140
Anexo O. Roteiro ético	142
Anexo P. Carta de apresentação	159
Anexo Q. Protocolo de consentimento informado de registos das crianças.....	161
Anexo R. Protocolo de consentimento informado sobre a investigação	164
Anexo S. Protocolo de consentimento informado sobre o portefólio da criança	166
Anexo T. Testes sociométricos.....	168
Anexo U. Sociogramas	173
Anexo V. Árvore categorial.....	178
Anexo W. Tabela de frequência	196

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sociograma – “Diz-me três crianças que gostavas que fossem brincar a tua casa.”	69
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Técnicas e instrumentos de cada objetivo.....	61
Tabela 2. Tabela de frequência.....	65
Tabela 3. Alguns exemplos de demonstração de carinho e sentimentos.....	66
Tabela 4. Alguns exemplos de entreadajuda nas atividades e em momentos da rotina.....	67
Tabela 5. Alguns exemplos de preocupação com a MR.....	70
Tabela 6. Teste sociométrico da MR – Brincar em casa e na escola	72
Tabela 7. Teste sociométrico da MR– Não brincar em casa e na escola.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PS	Projeto de Sala

INTRODUÇÃO

| " | | " |

A prática que precede o início de carreira docente é crucial para a formação em educação de infância, pois permite a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos, desenvolvendo competências essenciais para a profissão. Durante esta experiência, observamos e interagimos diretamente com as crianças, aprendendo a manejar diferentes dinâmicas e necessidades individuais. Além disso, o estágio promove uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, encorajando o desenvolvimento contínuo e a adaptação das abordagens educacionais, construindo alguns traços da nossa identidade profissional (Sarmiento, 2015). Esta vivência prática também facilita a integração no ambiente escolar e prepara-nos para responder eficazmente às demandas do mercado de trabalho.

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e refere-se à prática realizada em contexto educativo que decorreu entre 2 de outubro de 2023 a 31 de janeiro de 2024, em contexto de educação pré-escolar, num colégio privado, localizado no concelho de Sintra. A sala que me acolheu tinha um grupo constituído por 27 crianças, sendo quinze do sexo feminino e doze do sexo masculino, apresentando idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, à data do início da minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), e a equipa educativa era constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

Tal como na PPS I, antes de realizar este relatório, fiz um portefólio pessoal da PPS II, onde organizei toda a informação que fui recolhendo ao longo deste período e onde fiz uma análise reflexiva da minha ação pedagógica (cf. Anexo A. Portefólio individual). Este tem como objetivo narrar, a trajetória rica e profunda, marcada por experiências significativas vividas ao longo dos três meses. Através da escrita do mesmo não só evidenciei, de maneira sistemática e fundamentada, os desafios e conquistas enfrentados, mas também me proporcionou aprendizagens valiosas. A cada passo, as ações tomadas foram fruto de uma reflexão contínua sobre a prática, permitindo um desenvolvimento pessoal e profissional constante. A escrita, funciona, assim, como um instrumento promotor de metacognição, através do qual o/a seu/sua produtor/a reflete sobre o que é, o que sabe e o que ainda procura (Marques et al., 2017).

A partir deste documento, foi possível constatar as relações sociais que ocorriam no grupo de crianças, analisando os comportamentos e atitudes inclusivas por parte do grupo. A diversidade, tantas vezes vista como algo estranho, deve ser, atualmente, valorizada e potenciada como um importante recurso para a aprendizagem (Borg et al., 2011) e este foi uma das maiores aprendizagens desta PPS II.

Partindo deste pressuposto, procurei investigar as interações sociais inclusivas entre crianças do contexto pré-escolar, especificamente: i) Caracterizar as interações sociais na Sala Pré-C; ii) Refletir sobre as perceções sociométricas do grupo; iii) Compreender a visão do grupo perante uma criança com Necessidade de Saúde Especiais (NSE).

Como tal, o presente relatório encontra-se dividido em seis capítulos, articulados entre si.

No primeiro capítulo, encontra-se uma breve síntese do que será exposto ao longo do relatório. Este capítulo é designado como introdução.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, na qual é realizada uma apresentação de informações sobre o meio envolvente, o contexto educativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias.

No terceiro capítulo, é explicitada a análise reflexiva da intervenção, em que são delineadas as intenções para a ação educativa com as crianças, com as famílias e com a equipa. No final é feita uma análise do processo de intervenção no decorrer da prática.

Por sua vez, no quarto tópico, expõe-se a identificação e a fundamentação da problemática, realizando-se uma revisão de literatura sobre o tema, elaborando-se o roteiro metodológico e ético e por fim, apresentando-se e discutindo-se os resultados da investigação.

No quinto capítulo, serão identificadas e justificadas as dimensões mais significativas ao longo da prática em ambos os contextos, de creche e de pré-escolar, salientando-se em que medida estes contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

No último capítulo, dedicado às considerações finais, será feita uma conclusão, destacando-se as principais aprendizagens da investigação.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA
AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Para uma intervenção educativa adequada, importa conhecer as particularidades do contexto a vários níveis (físico, temporal, político e sociocultural), isto é, caracterizar reflexivamente o meio envolvente, não descurando o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças e tendo em conta a organização do ambiente educativo (espaço e tempo).

Esta caracterização proporcionou-me um conhecimento atualizado, que, por sua vez, possibilitou a construção de um currículo adaptado, assente na recolha de informação suficiente para adequar as propostas de ação ao grupo (Silva et al., 2016); por outras palavras, permitiu justificar e sustentar as minhas intenções para a ação, de modo a garantir condições favoráveis e benéficas para “articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 5).

Para recolher informação suficiente, mobilizei notas de campo, resultantes da observação participante, e consultei o Projeto de Sala 2023/2024 (PS), o Projeto Educativo 2020-2023 (PE) e o *website* da instituição.

1.1. Meio envolvente

“O meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo [sic] dos conhecimentos.” (Roldão, 2004, p.23).

Silva et al. (2016) referem que o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado com o meio; assim sendo, o desenvolvimento da mesma é influenciado e influencia o meio envolvente no qual se insere o contexto socioeducativo.

As crianças, desde a sua nascença, estão em constante interação com o meio em que vivem em inúmeras situações, da ida para a escola ao passeio familiar; nesse sentido, podemos considerar que, ao conhecer o meio local, também passamos a conhecer mais características das crianças. Para além disso, as experiências condicionam os modos de vida, costumes e tradições provenientes da cultura em que estão inseridos. Desta forma, importa salientar a caracterização do meio envolvente da organização socioeducativa,

considerando as potencialidades do mesmo, e, assim, alargando e diversificando oportunidades educativas (Ferreira, Mendes & Pereira, 2018).

A organização educativa onde decorreu a minha (PPS) localiza-se no concelho de Sintra. A instituição situa-se a sudoeste do concelho, sendo uma das freguesias mais próxima do centro do concelho. O mesmo possui um vasto número de monumentos patronais e diversas características florestais e rurais, potencializando a atração turística e de lazer, em principal destaque a Serra de Sintra. As crianças vão à floresta de quinze em quinze dias, com o auxílio da equipa Patas Tenras Forest School, em que entre árvores e trilhas, exploram livremente, despertando a curiosidade e estimulando a imaginação¹. Este contacto com a natureza promove também um sentimento de liberdade e aventura², contribuindo para o bem-estar emocional e físico das crianças (Louv, 2005). A instituição considera-se de acesso condicionado, por não ser abrangida por uma rede de transportes públicos, apenas sendo possível o acesso através de transportes privados (Projeto Educativo 2020-2023). Trata-se de uma zona residencial e urbana que, no entanto, contém diversos espaços verdes. Existe uma grande estrutura residencial, na sua maioria de classe média-alta, que dispõe de um conjunto vasto de espaços de lazer (jardins³, pinhal, parques

¹ Enquanto efetuávamos o caminho, a DN disse-nos que o chão estava remexido porque tinham passado ali javalis que estavam à procura de comida por baixo da terra; a MR não concordou com a DN, afirmando que se tratava de um lobo.

DN – “Estão a ver isto? Foram os javalis! Estavam cheios de fome, então estiveram a tirar a terra para ver se encontravam comidinha!”

MR – “Não foram javalis, foi o lobo!”

Eu – “Um lobo?” MR – “Sim e ele vai morder-nos!”

Eu – “Então temos de andar mais rápido, para ele não nos apanhar!”

MR – “Não, temos de nos esconder!”

Nota de Campo N.º 273, 24 de janeiro de 2024

² Durante a caminhada, houve um troço em que o chão, em vez de ser alcatrão, passou a ser terra batida, com pedras. As crianças sabiam que, nesse preciso momento, podiam largar as mãos do colega que estavam ao lado, sair do comboio e andar/correr livremente. Ainda assim, algumas crianças pediram autorização para largar a mão do parceiro de comboio.

Quando as crianças perceberam que chegaram à floresta, começaram a correr dispersamente e a deixar os adultos para trás. (...)

Nota de Campo N.º 120, 08 de novembro de 2023

³ Durante o caminho de volta entre o jardim e a escola, a MF questionou-me:

MF – “O piquenique é como se estivéssemos a festejar tu ires embora?”

Eu – “Sim, é isso mesmo!”

infantis, ciclovias, campos desportivos – Clube de ténis e padel, entre outros), diversos estabelecimentos comerciais (restaurantes, ginásios, cafés, farmácias, supermercados e lojas de comércio local), inúmeros locais de alojamento (locais ou hotéis) e várias possibilidades de acesso à área metropolitana de Lisboa. Enquanto futura profissional na área de educação de infância considero que existe uma grande diversidade de espaços para apoiar possíveis propostas de intervenção sugeridas pelas crianças. Contudo, por ser uma área com bastante atração, acaba por se tornar num meio bastante movimentado, com afluência de automóveis em qualquer hora do dia, o que pode condicionar o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

1.2. Contexto socioeducativo

Caracterizado o meio envolvente, é importante refletir sobre o interior do contexto socioeducativo, a sua organização, a missão e os valores transmitidos pela organização socioeducativa.

A organização socioeducativa é uma instituição que surgiu no início do século XXI, mais especificamente no ano 2002. É considerada uma escola de ensino particular, uma vez que, em concordância com o decreto-lei n.º 152/2013, desenvolve atividades regulares de caráter educativo, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Com base na informação disponibilizada no *site* da instituição, é possível evidenciar a evolução da organização. Inicialmente, esta tinha como principal objetivo criar uma escola inovadora ao nível da aprendizagem ativa e do ensino individualizado. Posteriormente, em 2007, verificou-se o alargamento da oferta educativa, sendo inaugurado o edifício do 1.º ciclo. Por fim, em 2020, a instituição integrou o grupo educativo *Project To Be*, com o intuito de melhorar a oferta do ensino da língua inglesa e das ciências e do ambiente, das condições das instalações e dos equipamentos, de reforçar a equipa educativa e de estabelecer novas parcerias educativas. Neste momento,

com as mudanças e as evoluções feitas, a instituição integra 194 crianças, uma informação dada pela educadora cooperante.

A instituição tem como missão “desenvolver crianças autónomas⁴, colaborativas e responsáveis⁵, que cresçam felizes e contribuam para um planeta mais sustentável e uma sociedade mais democrática.” (*website* da Organização Socioeducativa), conseguindo alcançar as suas potencialidades numa sociedade justa. O seu trabalho pedagógico assenta em cinco valores: “Abertura e cooperação”⁶, no sentido de encorajar para uma construção de ambientes escolares cooperativos e inclusivo, como forma de incentivar a colaboração e a comunicação clara e direta entre todos os elementos da comunidade educativa, reforçando atitudes de tolerância, respeito e aceitação; “Ambiente familiar e afetivo”⁷, que visa a construção de uma relação de afetividade entre as crianças, a equipa educativa

⁴ Quando as crianças chegam ao refeitório, a sopa já está na mesa; como tal, estas sentaram-se e iniciaram a refeição. Durante o resto da refeição, as crianças é que vão buscar o prato principal, a fruta, bem como os talheres. Aliás, são as próprias crianças que levantam a sua loiça quando terminam. (...)

Nota de Campo N.º 71, 23 de outubro de 2023

⁵ Ao descascar a fruta, a M pediu à TE e à MI que distribuíssem a fruta. A sala tem todas as semanas duas responsáveis para a distribuição da fruta, sendo que estas distribuem o lanche da manhã por todas as crianças e, no final, servem-se a elas mesmas e sentam-se na roda. De seguida, se as crianças quiserem repetir a fruta, levantam-se e vão buscá-la.

Nota de Campo N.º 03, 02 de outubro de 2023

⁶ A avó da RS escreveu um livro de culinária direcionado para as crianças. Devido ao facto de a instituição estar a celebrar o Dia da Alimentação, a avó da RS foi fazer algumas receitas nas diversas salas de pré-escolar. A avó da RS começou na sala de três anos, onde está a CM, a irmã da RS; posteriormente, foi à sala de 4 anos; por fim, foi à sala da RS. Durante as três receitas, estiveram presentes os três netos (a CM, com 3 anos; a RS, com 5 anos, e o ZE, com 8 anos).

Nota de Campo N.º 51, 17 de outubro de 2023

⁷ (...) CR – “Margarida, vais embora?”

Eu – “Sim! Vocês sabem que eu vou sempre depois de lancharem!”

CR – “Sim, nós já lanchámos e a agora vamos para a nataçã!”

Eu – “Pois, exatamente, quer dizer que até já estou um bocadinho atrasada!”

CR – “Mas tu amanhã vens?”

Eu – “Sim, claro que sim!”

CR – “Mas é o último dia!”

Eu – “Pois é! Vou ter muitas saudades vossas, mas tem de ser!”

CR – “Gostava que ficasses aqui para sempre”

Dei um abraço à criança.

Nota de Campo N.º 291, 02 de outubro de 2023

e as famílias, através de ambientes educativos familiares, seguros e acolhedores.; “Aprendizagem ao longo da vida”, associada ao encorajamento de uma atitude curiosa, consciente e motivada pelas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, colocando as crianças como um dos agentes ativos na construção das suas aprendizagens⁸; “Ética e impacto social”, com vista à promoção de uma cidadania ativa informada e implicada, desenvolvendo valores éticos⁹ e um impacto positivo no desenvolvimento social e ambiental consigo, com os outros e com o mundo; “Visão global e empreendedora”, com o objetivo de proporcionar uma atitude empreendedora, com a capacidade de adaptação às exigências de um mundo globalizado, estimulando a autoconfiança, a proatividade, a

⁸ (...) Auxiliar de ação educativa – “TF, fazes um favor à A, fecha lá a porta, que os teus amigos deixaram aberta!”

O TF levantou-se e foi fechar a porta. Em seguida, quando se sentou ao pé dos colegas, começou a dizer_

TF – “Eu sou o responsável de sala!”

MF – “O que tem?”

TF – “Eu sou o responsável de sala, por isso é que a A me chamou!”

Auxiliar de ação educativa – “Sim, TF, foi por isso que foste tu, tu é que és o responsável, tu é que vais à frente, tu é que ajudas os adultos, tu é que fazes primeiro e outras coisas!”

A criança ficou a sorrir e voltou a exclamar:

TF – “Eu sou o responsável de sala!”

Nota de Campo N.º 185, 05 de dezembro de 2023

⁹ As crianças estavam sentadas em volta das mesas, nos lugares marcados, viradas para o quadro branco, pois a educadora iria projetar alguns dos direitos das crianças mencionados na Convenção dos Direitos das Crianças. Um dos direitos estava ilustrado com uma criança a empurrar uma cadeira de rodas. Observando a ilustração, a MF disse:

MF – “M, parece a minha avó! Ela também anda numa cadeira de rodas.”

M – “Sim, deve ser, porque tem um problema nas pernas e não consegue andar, não consegue ficar em pé!”

RN – “É como os bebés, eles também não andam!”

M – “Não, os bebés não andam, mas vão aprender, os bebés depois ficam a andar!”

SB – “Ahhh, pois eu também já andei numa cadeira de rodas e sei andar, mas estava com um problema!”

M – “Pois, exatamente! Muito bem SB!”

M – “A MR é uma pessoa especial, como a JU, que é pequenina, mas nós temos de ajudá-la. Tal como a MR tem este direito e está aqui, tal como vocês, todos têm o direito!”

LE – “Eu estou a ajudar a MR!”

RN – “Eu também ajudo!”

Nota de Campo N.º 141, 15 de novembro de 2023

avaliação de riscos e oportunidades¹⁰, o rigor, a responsabilidade e a resiliência (*website* da Organização Socioeducativa).

É importante acrescentar que a instituição tem diversas parcerias, que fomentam uma experiência de aprendizagem enriquecedora e completa para as crianças. Com o intuito de garantir um contexto de excelência no ensino e aprendizagem da língua inglesa, a instituição tem parceria com a *Cambridge Educational Partner* e *Cambridge Assessment English*. Para além disso, e beneficiando de uma parceria com *Patas Tenras Forest School*, a instituição proporciona um espaço de experimentação para as crianças aprofundarem capacidades e aptidões, como a confiança, a criatividade, a gestão do risco e a autonomia. Ademais, no sentido de promover a saúde e da prevenção de doenças, bem como de proporcionar uma sólida educação alimentar aos seus alunos, investe na colaboração com a *Nutrir*, uma entidade de Consultoria em Alimentação e Nutrição.

No que concerne à abordagem pedagógica, através de conversas informais e observação direta, considero que a organização socioeducativa segue o Movimento da Escola Moderna, por se tratar do modelo que mais se encontra em sintonia com os valores, com a missão e os objetivos delineados pela instituição.

De facto, a instituição inspira-se nas finalidades formativas deste: “1. a iniciação às práticas democráticas; 2. a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013, p. 144). As finalidades revelam a importância do desenvolvimento social e pessoal de todos os elementos presentes na organização socioeducativa, tornando-se uma comunidade de partilha, cooperação e formação democrática. Ao longo da PPS fui observando que as crianças participam nos processos de organização regulação e avaliação, traduzindo-se numa verdadeira comunidade democrática e com valores formada por cidadãos.

¹⁰ (...) Quando a MI conseguiu alcançar o final do tronco, a RS começou a subir para o tronco e disse: “Posso começar?”

BR – “Claro que sim! Força começa!”

A RS fui subindo, mas a uma determinada altura disse: “Isto é muito difícil!”

BR – “Pois é, mas tens de continuar a tentar!”

RS – Sim! Nunca se pode desistir!”

1.3. Equipe educativa

A cooperação e a interajuda permitem o bom funcionamento das organizações educativas, quer seja através do funcionamento das dinâmicas pedagógicas planeadas de uma forma individual e/ou coletiva, quer seja pelas múltiplas oportunidades do desenvolvimento e aprendizagem em dimensões sociais (Post & Hohmann, 2004). Dessa forma, o trabalho em equipa precisa de ser eficaz e não apenas resultante de um grupo de pessoas que trabalham na mesma instituição (Costa et. al., 2012).

De acordo com o organigrama presente no PE, é possível constatar que esta agrega inúmeros colaboradores:

- a. Colaboradores que trabalham para a valência da creche (cf. Anexo B. Tabela da caracterização da equipa educativa da creche) – para cada sala existe a presença de uma educadora e uma auxiliar, exceto na sala de berçário que contém uma auxiliar e uma responsável de sala. Na totalidade existem três educadoras, uma responsável de sala e quatro auxiliares de ação educativa;
- b. Colaboradores que trabalham para a valência do Jardim de Infância (cf. Anexo C. Tabela da caracterização da equipa educativa do Jardim de Infância) – para cada sala existe a presença de uma educadora e uma auxiliar. Na totalidade existem três educadoras e três auxiliares de ação educativa;
- c. Colaboradores que trabalham para a valência do 1.º ciclo (cf. Anexo D. Tabela da caracterização da equipa educativa do 1.º ciclo) – para cada sala existe uma professora e duas auxiliares para as todas salas de 1.º ciclo. Na totalidade existem quatro professoras e duas auxiliares de ação educativa;
- d. Colaboradores que garantem ambas as valências – uma professora de educação especial e uma psicóloga;
- e. Professores internos que dinamizam as atividades curriculares das crianças (expressão musical, expressão dramática, expressão motora e inglês) – a expressão musical e a expressão dramática são asseguradas por uma única professora para as três valências; o inglês é lecionado por dois professores, um que está encarregue pela valência de jardim

de infância (exceto a Sala Pré-A) e a valência de 1.º ciclo, outro que fica responsável pela valência de creche e a outra sala de pré-escolar; por fim, existe uma professora de expressão motora para as três valências.

f. Professores externos que dinamizam as atividades extracurriculares das crianças – *ballet, karaté*, futebol, natação, robótica e *hip-pop*;

g. Colaboradoras que asseguram a alimentação das crianças e dos funcionários – uma cozinheira e uma auxiliar da cozinheira;

h. Colaboradora que certifica a limpeza da organização socioeducativa – uma auxiliar de limpeza;

i. Colaboradores que pertencem à direção da instituição – um diretor geral e pedagógico, uma diretora operacional, uma coordenadora pedagógica (uma das educadoras de creche) e uma rececionista.

Tendo por base a observação realizada no decorrer da minha prática, constatei que, por motivos pessoais, por vezes alguns dos colaboradores se ausentavam; para manter o bom funcionamento da instituição em situação de ausência dos colaboradores, ¹¹a organização socioeducativa implementou uma estratégia: a existência de uma auxiliar “polivalente”, que circula por todas as salas por forma a ajudar as salas que estavam em “desvantagem”; esta função é assegurada pela professora de inglês da valência de creche e de uma sala de pré-escolar (Sala Pré-A).

De acordo com Roldão (2007), “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Assim sendo, são realizadas reuniões semanais entre as educadoras de infância e, mensalmente, entre as professoras e o diretor. Nestas reuniões comunicam-se problemas que possam estar a existir, procuram-

¹¹ Por falta de pessoal, a educadora teve de ficar responsável pelas duas salas (a outra educadora estava na sesta e as duas auxiliares de ação educativa estavam a almoçar). (...)

Nota de Campo N.º 286, 29 de janeiro de 2024

se soluções, trocam-se ideias de propostas, de estratégias, de temas, entre outros; no fundo, debatem-se práticas pedagógicas a implementar.

Importa referir que, ao longo das semanas, observei que as crianças conhecem todos os membros da equipa educativa e é possível ver o carinho que nutrem pelos mesmos. Aliás, o diretor pedagógico circula pelas salas frequentemente e participa diversas vezes no acolhimento das crianças¹².

Por conversas informais que realizei com diversas colaboradoras da instituição, tomei conhecimento que existe uma rotatividade entre a equipa educativa, ou seja, a educadora acompanha o grupo ao longo de toda a valência de creche, passando com o grupo para a valência de pré-escolar. Por seu turno, as auxiliares de ação educativa apenas acompanham o grupo de crianças e a educadora durante um ano letivo.¹³ Esta estratégia é importante para existir uma boa relação entre todos os elementos, existindo espírito de

¹² Quando entrei na sala, cumprimentei as pessoas presentes: as crianças, o pai da NC, a mãe da AU, a educadora cooperante e o diretor da instituição. (...) Relativamente ao diretor, o mesmo entrou na sala, ficou alguns minutos a observar a dinâmica da sala e, de seguida, foi brincar com as crianças nas diversas áreas. (...)

Nota de Campo N.º 111, 07 de novembro de 2023

¹³ Quando entrei no refeitório, acompanhada pela educadora cooperante, perguntei aos membros da equipa educativa presentes:

Eu – “Alguém já viu o diretor?”

Uma das educadoras respondeu que o mesmo estava numa reunião e que só voltaria mais tarde, mas questionou-me sobre o que eu precisava, visto que, por ser a coordenadora pedagógica, talvez soubesse a informação que eu necessitava: “

Coordenadora pedagógica – “Mas posso ajudar-te?”

Eu – “Sim, talvez... Era para perceber um pouco mais sobre a equipa educativa, as rotatividades dos docentes, o número dos membros, ou seja, informações que não estão presentes nos documentos informativos sobre a instituição.”

Coordenadora pedagógica – “Então, quanto aos membros, só contando, mas, sobre as auxiliares, basicamente, elas todos os anos rodam, tanto podem estar na creche, na pré ou na primária, elas nunca acompanham o grupo durante toda a valência, só o fazem excecionalmente, mas quem o costuma fazer são as educadoras.”

Nota de Campo N.º 150, 20 de novembro de 2023

cooperação e partilha¹⁴, sendo possível destacar no trabalho colaborativo a partilha de ideias e/ou informação, bem como de momentos conjuntos entre salas¹⁵.

1.3.1. Equipa educativa da Sala Pré-C

No que diz respeito à equipa educativa da Sala Pré-C, a qual integrei durante a minha prática pedagógica, esta é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Em relação à educadora cooperante, esta começou o seu percurso profissional em 2002 como responsável de sala na valência de creche, na instituição onde se encontra neste momento, exercendo a sua atividade profissional nesta organização educativa há vinte e um anos. A sua formação começou em 2002, na faculdade Maria Ulrich, em regime pós-laboral, visto que já se encontrava a trabalhar na área de educação infantil. Ao longo deste tempo, a educadora foi responsável de sala durante quatro anos e, nos restantes, foi educadora na valência de creche e de pré-escolar, visto que a tarefa é rotativa. Quanto à auxiliar de ação educativa, esta iniciou a sua prática há quinze anos, efetuados em diferentes organizações educativas; atualmente, encontra-se nesta instituição há seis anos.

¹⁴ Quando entrei no refeitório dos docentes, as educadoras conversavam sobre o facto de terem de recortar os enfeites para a árvore de Natal. A educadora cooperante desabafou o facto de naquele dia não ter tido o apoio da auxiliar de ação educativa, o que levou a que o dia fosse mais preenchido e assim, a mesma não tivesse tido tempo para recortar os enfeites da árvore. As educadoras que se encontravam a finalizar o almoço perguntaram à educadora se a mesma precisava de ajuda:

Educadora de creche – “Precisas de ajuda?”

Educadora cooperante – “Vocês estão a almoçar!”

Educadora de creche – “Quando acabarmos, nós começamos a recortar!”

Educadora cooperante – “Obrigada! Eu, quando acabar de comer, também começo a cortar!”

Quando a educadora acabou a refeição, os enfeites já estavam recortados.

Nota de Campo N.º 149, 20 de novembro de 2023

¹⁵ Por ser o dia do animal, trouxe uma animação de histórias relativamente ao livro *Ao que sabe a lua*. Como a nossa sala não tinha as condições possíveis para tornar o contexto mais real, fomos para a sala do Pré B, uma sala de 4 anos, onde já era possível baixar os estores e tornar a sala mais escura. Depois de as crianças das duas salas já estarem sentadas, desligámos as luzes e deu-se início à ação. (...)

Nota de Campo N.º 09, 04 de outubro de 2023

Em conversas informais com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, percebi que as mesmas trabalham pela primeira vez em conjunto durante um ano letivo, porém a entreadjudada¹⁶, a comunicação/partilha¹⁷ e a cumplicidade são aspetos que conseguimos facilmente observar. “A cooperação de todos [os] adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa [sic] seguros e adequados para as crianças de tenra idade.” (Post & Hohmann, 2004, p. 300). É importante acrescentar que não há sobreposição de poderes, isto é, a diferenciação de cargos não impossibilita uma partilha de trabalhos, ideias e opiniões referentes ao grupo. A educadora cooperante tem sempre em conta a opinião da auxiliar de ação educativa; assim sendo, podemos designar que a prática pedagógica da Sala Pré-C é feita com cooperação entre os adultos.¹⁸

Para além de comunicativa e participativa, a equipa é responsiva, ora ajudando as crianças (quando estas o precisam),¹⁹ ora incentivando as mesmas a tornarem-se mais autónomas.

Os horários da equipa educativa da sala são diferenciados, existindo flexibilidade de alterações, quando necessário. A educadora cooperante inicia o acolhimento às 8h15 e sai às 16h15, tendo uma hora de almoço, entre as 12:45h e as 13:45h. A auxiliar de ação

¹⁶ (...) A educadora cooperante costuma estar junto às crianças, enquanto a auxiliar de ação educativa fica a preparar os pratos principais das mesmas. (...)

Nota de Campo N.º 151, 20 de novembro de 2023

¹⁷ Em conversa com a auxiliar e com a educadora, determinou-se quais seriam as atividades que iríamos realizar durante a próxima semana. Assim sendo, planeámos não só as atividades, como o dia em que se iriam realizar, os materiais que eram precisos, como seriam feitas (individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo) e como seriam contextualizadas.

Nota de Campo N.º 64, 20 de outubro de 2023

¹⁸ A educadora, durante a manhã, acompanhada com a auxiliar educativa, decidiu conversar com as crianças sobre uma situação que andava a acontecer há alguns dias. (...) Para as crianças ficarem a entender a situação de forma mais direta, a educadora e a auxiliar reproduziram diversas situações desse tipo... Em seguida, a auxiliar referiu:

Auxiliar – “A partir de agora, vamos fazer como no ano passado: quando alguém queria falar e eu já estava a falar com outra pessoa, o que tinham de fazer?” (...)

Nota de Campo N.º 56, 18 de outubro de 2023

¹⁹ (...) As educadoras e as auxiliares acompanham as crianças durante a refeição, auxiliando-as, se estas precisarem de ajuda.

Nota de Campo N.º 71, 23 de outubro de 2023

educativa realiza o horário das 10:00h às 17:00h, por ter redução de horário devido a ter uma dispensa para amamentação ou aleitação, almoçando entre as 13:45h e as 14:45h. Desta forma, as famílias têm contacto tanto com a educadora cooperante, como com a auxiliar de ação educativa.

1.4. Ambiente educativo

O ambiente educativo é considerado um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” (Silva et al., 2016, p. 5). Assim, o ambiente educativo deve ser favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por outras palavras, o ambiente educativo deve ser perspetivado em função das características das crianças, indo ao encontro dos seus interesses, curiosidades e necessidades.

1.4.1. Organização do espaço

Tanto no espaço interior como no espaço exterior de uma instituição, é possível promover aprendizagens e contribuir para a socialização das crianças. Ambos os ambientes educativos devem ser “pensados, preparados e planeados de maneira que favoreçam as trocas de saberes e segurança aos mesmos” (Schmitt & Filho, 2017, p.135).

Assim, ao entrarmos pela porta principal da instituição, deparamo-nos com um corredor longo e largo, que dá acesso ao refeitório para a valência de creche e pré-escolar, à área de acolhimento, à casa de banho da equipa educativa e das crianças e às diversas salas de pré-escolar. No lado esquerdo da instituição, situam-se as quatro salas do 1.º ciclo, duas casas de banho para as quatro salas (sendo uma para as crianças do sexo feminino e a outro para o masculino), o refeitório das crianças da valência do 1.º ciclo e o refeitório dos docentes, uma casa de banho, o gabinete do diretor, uma sala de multiusos e a sala de música. Em relação ao lado direito da organização socioeducativa, passamos primeiramente pelo berçário, com área de alimentação, de repouso e das atividades,

posteriormente, encontramos as casas de banho de todas as salas de creche (do lado esquerdo), em seguida, a sala de 1 ano, a de 1/2 anos e, por fim, a de 2 anos.

No centro das três valências está o ginásio, a cozinha, a sala de arrumos e materiais e a lavandaria, visto que são espaços usados por todas as salas.

Tal como afirma Duffy (2013) o espaço exterior tem de ser valorizado tal como um espaço interior, sendo aproveitado e privilegiado todo o contacto com a natureza. Ao utilizar o espaço exterior como uma extensão do espaço interior²⁰, visto que está cheio de estímulos para as crianças e oportunidades de exploração, a criança irá brincar e desfrutar das potencialidades do exterior e realizará aprendizagens que, experienciadas e valorizadas no presente, constituem bases sólidas para a sua vida futura. A partir de observações, reflito que a equipa educativa considera de extrema importância explorar o espaço exterior (um pátio que contém uma área com relva e árvores, uma cozinha de lama e uma zona com equipamentos), visto que todos os dias o grupo usufrui deste espaço no acolhimento, após o almoço e terminado o lanche, sempre que as condições meteorológicas o permitem.

Caracterizada a instituição, é importante analisar a sala onde realizei a PPS. A sala, enquanto espaço pedagógico, deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Neste caso é valorizada a ação que favoreça, simultaneamente, a segurança física e psicológica da criança, condição imprescindível para o seu bem-estar e para aprendizagem ativa, visto que é neste espaço que as crianças passam grande parte do seu dia. No entanto, as crianças dispõem de outros espaços alternativos, como a casa de banho, onde se realizam os momentos de higiene, o refeitório, em que usufruem do

²⁰ Terminado o almoço, as crianças ficam no exterior a brincar, sempre que o tempo permite. Este dia não foi exceção. Para a realização de uma atividade já planeada, a educadora pediu às crianças que entrassem na sala de atividades e, assim, efetuámos a atividade. No entanto, o grupo demonstrou descontentamento por ir para o interior, visto que preferia ficar no exterior; assim sendo, sugeri à educadora fazermos a proposta na rua, visto que não era necessário as crianças estarem sentadas numa mesa. A educadora concordou e deu a notícia às crianças. Estas saltavam e gritavam “Vamos ficar na rua! Vamos ficar na rua!”. A educadora foi buscar o seu computador e o caderno para desenvolver a atividade.

almoço e lanche, e o pátio exterior, para onde vão quando a rotina e o tempo permitem. A este respeito, recorde-se que “o espaço na educação se constitui como uma estrutura de oportunidades (...) que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas” (Zabalza, 1992, p.120).

Importa, assim, compreender como estão organizados o espaço e os materiais da sala. Nesse sentido, apresento a planta da sala de atividades (cf. Anexo E. Planta da Sala de Atividades), partindo do pressuposto de que, para cada grupo de crianças, deve existir uma adaptação dos espaços e dos materiais, adequada às necessidades e os interesses das crianças. Através desta adaptação, será possível promover a máxima autonomia das crianças e, ainda, um desenvolvimento holístico (Kishimoto, 2010).

A sala de atividades é ampla e luminosa, o que permite que as crianças explorem o espaço sem encontrarem muitos obstáculos. A sala contém, numa das paredes, uma janela que percorre toda a parede, mas por ser bastante alta, as crianças não têm acesso ao contacto visual com o exterior. Para além desta janela, existem outras duas que dão visibilidade para o corredor e, por sua vez, para o espaço exterior. Porém, recorrentemente é utilizada a luz artificial para iluminar melhor a sala.

A sala inclui uma diversidade de objetos e materiais que podem ser explorados, combinados e transformados. É fundamental que os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo. Estes materiais estão visíveis acessíveis e etiquetados e estão organizados de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação – contacto e uso direto feitos pelas crianças –, contrariando, assim, as funções de exibição ou demonstração de que por vezes se revestem, favorecendo o trabalho autónomo e a iniciativa das crianças. A organização do espaço é flexível e foi feita de acordo com as necessidades do grupo, mas pode sofrer reorganizações ao longo do ano letivo, algo que ainda não aconteceu desde o início.

Através desta organização, o grupo tem a possibilidade de fazer escolhas e de tomar as suas decisões, em função das suas áreas de interesse e necessidades. Todas estas áreas estão dispostas por forma a que os adultos e as crianças tenham visibilidade e

possam participar nas atividades e brincadeiras. A sala de atividades está dividida em diversas áreas:

- a) Área da Casa – É uma das áreas que tem mais interesse por parte das crianças. Nela, estão presentes objetos de uma cozinha: pratos, talheres, chávenas, fogão, lavatório, comida, avental, entre outros; objetos de um quarto: bonecos, camas, mantas e carros de bebés, entre outros; um *charriot* com diversos fatos e disfarces; objetos de uma loja – balcão, caixa registadora e dinheiro; por fim, uma mesa com dois bancos. Esta área caracteriza-se por criar a realidade, imitando as atividades dos adultos, em brincadeiras de faz de conta.
- b) Área das Expressões Plásticas – Trata-se de uma área em que contém tintas, pincéis, esponjas, pratos, entre outros. Nesta área, existe a possibilidade da criança expressar-se livremente ou de forma orientada diferentes contextos: vivências pessoais, a figura humana, histórias, paisagens, entre outros.
- c) Área da Biblioteca – Esta área contém os livros da sala. Assim, a área tem como finalidade explorar os domínios da comunicação oral, da consciência fonológica, da escrita e da leitura, através do acesso a histórias em diferentes formatos.
- d) Área dos Jogos – Esta área engloba jogos de mesa e de madeira, legos e *puzzles*; aqui, as crianças devem resolver situações problemáticas, encontrando as próprias soluções; desenvolver o raciocínio e problemas de forma lúdica e aguardar pela sua vez a jogar, visto que muitos dos jogos são para realizar a pares ou em grupo.
- e) Área da Garagem e Construção – Esta é uma área que incorpora um móvel com várias caixas com carros, comboios, pistas de madeira e materiais de construção como legos e jogos de encaixe variados, em que se idealiza que o grupo explore e construa coletiva ou individualmente e que selecione, agrupe, compare e disponha objetos por forma a representar experiências e desempenha papéis.
- f) Área do Computador – Trata-se de um espaço que tem uma secretária com uma cadeira. Neste canto costumam ser partilhados momentos que as crianças realizam em casa e fora do contexto educativo; são ainda feitas pesquisas sobre algum interesse da criança e ainda para uso próprio da equipa educativa.
- g) Área das Ciências e Ambiente – Este local é marcado pela diversidade de diferentes instrumentos e equipamentos relativos à sua exploração, tal como:

balanças, globo, microscópios, copos de medida, pinças, lupas, entre outros. Através destes objetos, as crianças poderão realizar experiências de forma precisa e teoricamente correta; por outro lado, os objetos aqui expostos contribuem para a concretização dos objetivos propostos.

Através da observação efetuada ao longo da PPS e de conversas informais, foi possível concluir que, de acordo com os interesses e necessidades, o grupo tem preferências nalgumas áreas, tais como a área da casa, a área dos jogos, a área da garagem e construção e a área das expressões plásticas.

Para além destas áreas podemos observar o mapa do tempo (cf. Anexo F. Mapa do tempo), o mapa de presenças (cf. Anexo G. Mapa de presenças), o diário de turma (cf. Anexo H. Diário de turma) e o mapa de tarefas (cf. Anexo I. Mapa de tarefas) que está colado no armário. Importa referir que existe a presença de um computador e de um lavatório para uso da equipa educativa, bem como do restante grupo. Todos estes instrumentos e as restantes áreas estão ao nível da criança, visto que se pretende que as crianças interajam com eles, de forma autónoma. No anexo J, apresentam-se imagens que comprovam a existência e disposição de todas estas áreas e que permitem entender a organização do espaço da instituição e da Sala Pré-C (cf. Anexo J. Imagens da instituição e da Sala Pré-C).

O quadro branco que está numa das paredes não é considerado nenhuma área nem considerado na planta, mas é usado diariamente, quer seja para escrever, desenhar, expor atividades, quer seja para projetar conteúdos. Nas restantes paredes, existe um quadro de cortiça para a exposição de conteúdos que as crianças tenham realizado, tais como desenhos, atividades, projetos, informação recolhida, entre outros. Tal como referem Silva et al. (2016), a parede passa a ser um instrumento de comunicação, através da qual se tornam representativos os processos desenvolvidos.

Os materiais encontram-se em boas condições, uma vez que não estão partidos, nem rasgados, nem com sujidade. Para além de os materiais terem boas condições, é importante que estes sejam adequados ao tamanho das crianças, que não sejam perigosos para a saúde e segurança destas, e que tenham o intuito de criar um ambiente estimulante

e “inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências” (Zabalza, 1998, p. 53). Concluindo, os materiais devem ir ao encontro do interesse e das necessidades do grupo. Na Sala Pré-C, os materiais mais usados por parte do grupo são os seguintes: os carros, os animais, os legos, os jogos de mesa e os restantes materiais que se encontram na área da casa.

Conclui-se que a organização socioeducativa tem um papel fundamental na organização do ambiente educativo, estando intrinsecamente relacionada com a forma como concebe a criança e a sua aprendizagem. Ademais, é a partir desta organização que a educadora promove um ambiente seguro, de partilha e de diálogo, integrando os interesses e as curiosidades de todas as crianças (Azevedo et al., 2018).

1.4.2. Organização do tempo

Além do espaço da sala, o grupo também tem uma rotina diária bem definida, que, de acordo com Bilória e Metzner (2013), é por vezes uma tarefa difícil para o adulto, por ser algo muito repetitivo, mas que, ainda assim, oferece à criança o sentimento de segurança, o desenvolvimento da sua autonomia e, ainda, o conhecimento sobre o que irá ocorrer de seguida.

Como futura profissional na área da educação, devo considerar a rotina como uma “organização do tempo a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação [sic]” (Lino, 1998, p.112). Aliás, segundo Cardona (1999), devem existir momentos de sequência diários, planeados tendo em conta os interesses e ritmos das crianças. Através desta consistência, as crianças saberão orientar-se sem a necessidade constante do auxílio do adulto, com um sentimento de segurança, com autonomia e, ainda, com o conhecimento sobre o que irá suceder de seguida.²¹

²¹ Todas as sextas-feiras à tarde, a educadora reúne com as crianças para fazer reunião de conselho. Nesta reunião, as mesmas ficam a conhecer o plano semanal da semana seguinte, as atividades que estão propostas, as aulas que serão dadas e ainda se vai existir alguma surpresa. Ao longo do conselho, a educadora vai ouvindo as opiniões das crianças, bem como as suas questões. É nesta altura que são apresentadas sugestões e é feito um resumo da semana que passou.

Segundo Zabalza (1992), a rotina consiste na “repetição de actividades [sic] e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169), mas não deve ser algo rígido e inflexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses do grupo.

Neste sentido, sinto necessidade em destacar os momentos que contribuem para o estabelecimento de rotinas semanais: todas as segundas-feiras é feita a divisão de tarefas e escolhido o responsável do dia; todas as sextas-feiras é realizado o balanço da semana, bem como o planeamento da seguinte semana; todos os dias existe a hora de inglês (seja logo de manhã, a meio da manhã ou depois de almoço); todas as terças-feiras existe música; todas as quartas-feiras as crianças têm expressão dramática; às quintas-feiras e sextas-feiras, o grupo faz educação física. Por forma a fornecer uma leitura visual sobre os espaços/tempos semanais que vivenciei com o grupo de crianças, apresento uma tabela (cf. Anexo K. Plano Semanal). Como observamos na imagem que se encontra no anexo referido anteriormente, os momentos estão acompanhados por símbolos, como forma de as crianças decifram os momentos sem terem de recorrer à leitura. De facto, tal como afirma Hanauer (2013), é pertinente utilizar “o desenho, como linguagem, é uma forma de comunicação” (p. 74), visto que “o desenho da criança é a primeira forma de expressão gráfica, iniciada antes mesmo de ela dominar a leitura e a escrita” (p. 75).

As horas de cada momento não são tão estanques, como será descrito no dia tipo (cf. Anexo L. Dia Tipo), isto é, ao longo do dia pode existir uma relativa liberdade horária. Para realizar o dia tipo, recorri à observação e a conversas informais com a equipa educativa da organização, uma vez que só me encontro na instituição entre as 9h00 e as 15h00.

Concluindo, podemos afirmar que o papel do educador é imprescindível para a organização do ambiente educativo, visto que este deve planejar intencionalmente a organização do mesmo e refletir sobre as suas intencionalidades educativas, para que o espaço se torne valioso e desafiador (Heft, 1988). A forma como a sala de atividades está organizada espelha os princípios educativos do educador, tal como afirmam Brickman e Taylor (1996): “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (p. 151).

1.5. Crianças

De acordo com Silva et al. (2016), é importante refletir sobre cada criança, seja a partir da observação ou de registos, para que a educadora de infância fique a perceber como está o desenvolvimento de cada criança, quais as suas competências, os seus interesses, entre outros. De forma a realizar uma boa caracterização, não só analisei o PS, como também efetuei diversos registos diários e ainda conversas informais com a equipa educativa desta sala em específico.

Em primeiro lugar, devo referir que este grupo se caracteriza pela heterogeneidade, não só em termos do sexo e de idade, como também no que concerne à aquisição de competências sociais, cognitivas e afetivas.

O grupo é composto por 27 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Considero, com base em Ferreira (2004), que a idade não pode ser considerada uma variável natural.

Das 27 crianças, 24 frequentaram esta instituição no ano letivo anterior e 3 ingressaram em setembro do presente ano, por estarem noutra instituição. É importante realçar que duas das crianças já pertenciam à instituição, mas não acompanham o grupo desde o primeiro ano da educação pré-escolar, por serem crianças um ano mais velhas (trata-se de duas crianças que iriam repetir a Sala Pré-C pela segunda vez consecutiva). Uma observação relevante é que, ao longo da PPS II, uma das crianças saiu da instituição, integrando uma organização socioeducativa diferente (cf. Anexo M. Caracterização das crianças da Sala Pré-C).

Existe uma criança sinalizada no grupo com Trissomia 21 (a MR). Esta criança é bastante afetiva, mas apresenta algumas dificuldades a nível da comunicação, que têm sido colmatadas com o apoio da terapia da fala. O diagnóstico desta criança influencia a vida do grupo, uma vez que esta não participa como é expectável nos momentos da rotina, necessitando de uma maior presença e atenção por parte do adulto. A interação entre esta e as restantes crianças tem decorrido de forma progressiva; alguns elementos da sala já se apercebem dos dias em quando a MR não está presente; a MR é incluída por alguns nas brincadeiras e auxiliada por outras crianças quando tem mais dificuldades em

propostas feitas pela equipa educativa. Esta informação torna-se imprescindível, visto que será o foco da investigação.

Relativamente à nacionalidade das crianças do grupo, podemos afirmar que se trata de um grupo multicultural, constituído por crianças de diversas nacionalidades: 19 portugueses, 1 espanhol, 1 brasileiro, 3 ingleses, 2 russos e 1 americano, que fala russo (Projeto Pedagógico de Sala, 2023/2024). Por existirem diversas nacionalidades, a língua materna de muitos não é a língua portuguesa; por outro lado o inglês e o russo são, para parte das crianças, a primeira língua e aquela em que se sentem mais confortáveis em comunicar; no entanto, esta diferença no domínio da linguagem não interfere com a comunicação entre as crianças, visto que todas sabem falar inglês e esta é utilizada, muitas vezes, como língua de comunicação.

No que diz respeito a algumas características do grupo, o mesmo é bastante curioso e interessado nas atividades realizadas, que significa que adere positivamente a desafios e a curiosidades.²² Em termos afetivos, ao longo de diversas observações foi possível constatar que as crianças são carinhosas e afetuosas, não só em interações com outras crianças, como com os membros da equipa educativa, sob a forma de gestos ou de palavras. Estas interações afetivas contribuem para um desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando a empatia, a confiança e a solidariedade. Segundo Portugal (2012), se uma criança, nos primeiros anos de vida, tiver uma relação calorosa e de amor incondicional com a família e com o/a educador/a, muito provavelmente terá uma autoimagem positiva, pois é interpretada pelas perspetivas transmitidas na interação social dos outros.

No entanto, por vezes surgem alguns conflitos entre as crianças, o que prejudica, ou, melhor dizendo, perturba a relação com o outro, uma relação fulcral para o bem-estar

²²(...) Ao longo da animação, as crianças demonstraram-se interessadas e participativas, respondendo sempre às perguntas e chamando as personagens. Para além disso, por vezes levantavam-se e dirigiam-se à frente, o que demonstrava que estavam empolgadas e entusiasmadas. (...)

das crianças, uma vez que somos seres sociais.²³ Estes momentos de conflito ocorrem nos momentos de brincadeira e em momentos de grande grupo, em que na maioria das vezes o adulto tem de intervir, por as crianças pedirem auxílio ou por questões de segurança e bem-estar. Neste sentido, importa perceber qual deve ser o papel do adulto, em situações de conflito. Este deverá auxiliar a criança na resolução de conflitos, contribuindo para que as crianças aumentem a sua autonomia, progressivamente e para que o adulto se tornar observador e não participante numa situação destas. Em concordância com Martins (2012), a autora acrescenta que o educador deve ter consciência de que a ocorrência de conflitos não é algo prejudicial, mas sim benéfico, no sentido em que, com os conflitos, as crianças desenvolvem a capacidade de se colocarem na perspetiva do outro, reconhecendo de uma forma mais evidente as suas emoções e, assim, melhorando a relação com o outro.

²³ Enquanto o grupo se dirigia para a casa de banho, a MR começou a bater no TF. Este gritou, começando a chorar:

TF – “Ahhhh, a MR, a MR, a MR...”.

A educadora, que estava na casa de banho, começou a olhar em volta para perceber de onde vinha o choro. Depois de caminhar pela casa de banho, apercebeu-se que era o TF que estava a chorar. Aproximou-se da criança e perguntou-lhe o que acontecera:

Educadora – “O que aconteceu, TF? Porque é que estás a chorar?”

TF – “A MR bateu-me, ela fez-me assim e assim!” – respondeu, apontando para o braço.

Educadora – “Mas fez o quê?”

TF – “Apertou-me o braço com força! A MR veio até mim, depois fez assim e assim e aleijou-me! Ela apertou-me o braço!”

Educadora – “Ai, eu não acredito! A MR fez isso?”

TF – “Sim, ela apertou-me o braço!”

A educadora dirigiu-se até à MR, enquanto o TF a seguia.

Educadora – “MR, tu batestes no TF?”

A MR, com uma cara muito espantada, reagiu:

MR – “Não!”

A educadora começou a explicar à MR que, se batesse noutra criança, essa iria ficar muito triste. Para além disso perguntou se a MR gostava que o TF lhe batesse:

Educadora – “Gostavas que o TF fosse ter contigo e comesse a bater-te?”

MR – “Não!”

Educadora – “Então, eu não quero que andes aí a bater nos amigos! Quando tu fazes isso, eu fico tão triste.... Queres que a M fique triste?”

MR – “Não!”

Educadora – “Então, vai ter com TF e vai lá falar com ele!”

A MR foi ter com o TF, pediu-lhe desculpa e deu-lhe um abraço; o TF retribuiu o abraço.

Nota de Campo N.º 79, 25 de outubro de 2023

Em relação à autonomia, esta constrói-se através da relação consigo, com os outros e com o mundo, por diversas formas de participar no contexto. Em conformidade com Almeida (2019), podemos acrescentar que uma criança autónoma terá mais controlo da sua própria vida, enquanto constrói uma relação com os que a rodeiam através do contexto familiar, social, educativo, entre outros.

Podemos considerar o grupo como autónomo em diferentes níveis: da higiene, da brincadeira e da alimentação.

Sobre a higiene, as crianças já autonomamente fazem todas as tarefas, visto que nenhuma delas usa fralda, não necessitando da ajuda de um adulto, logo vão à sanita, lavam as mãos e a boca e retiram os sapatos sempre sozinhas. O único momento em que um adulto tem de intervir é para trocar a roupa, já que algumas crianças não sabem distinguir a parte da frente e parte de trás da roupa e/ou desabotoar os botões.²⁴

No que diz respeito à alimentação, o grupo não necessita de ajuda para se alimentar, isto é, as crianças comem sozinhas e, de seguida, arrumam as suas loiças num alguidar específico.²⁵ No entanto, necessitam de ajuda por parte da equipa educativa para o uso dos talheres, trocam a disposição do garfo e da faca, colocando o garfo do lado direito e a faca do lado esquerdo.²⁶

²⁴ O TF estava a brincar no exterior. A certa altura, foi ao interior beber água. Ao abrir a garrafa de água, deixou-a cair, molhando a roupa da cabeça aos pés. Vendo o sucedido, fui com o mesmo ao armário para trocar a roupa.

Ao trocar de roupa, a criança pediu ajuda para desabotoar os botões do polo, mas despiu e vestiu a roupa seca, autonomamente; no entanto, tive de o ajudar a vestir as calças, visto que o mesmo estava a vesti-las ao contrário.

Nota de Campo N.º 152, 20 de novembro de 2023

²⁵ Quando as crianças chegam ao refeitório, a sopa já está na mesa; como tal, estas sentaram-se e iniciaram a refeição. Durante o resto da refeição, as crianças é que vão buscar o prato principal, a fruta, bem como os talheres. Aliás, são as próprias crianças que levantam a sua loiça quando terminam. As educadoras e as auxiliares acompanham as crianças durante a refeição, auxiliando-as, se estas precisarem de ajuda.

Nota de Campo N.º 71, 23 de outubro de 2023

²⁶ As crianças estavam sentadas no refeitório, a almoçar. A educadora cooperante costuma estar junto às crianças, enquanto a auxiliar de ação educativa fica a preparar os pratos principais das mesmas. À medida que anda em volta das mesas, a educadora intervém em relação ao posicionamento do garfo e da faca, visto que a maioria do grupo ainda confunde a esquerda com a direita, trocando o garfo e a faca.

Por fim, a organização das brincadeiras é feita por iniciativa das crianças, criando a brincadeira, bem como as regras, as personagens, entre outros elementos importantes para o desenrolar da ação. Todavia, pontualmente, ocorrem conflitos durante as brincadeiras e são essas situações que o grupo não consegue ultrapassar, necessitando da intervenção do adulto.

Segundo o PS, a educadora cooperante apresenta algumas necessidades e problemas atuais do grupo como: a existência de faltas de concentração por parte de todos os elementos no grupo, principalmente em atividades em que tenham de estar sentados por um determinado tempo, quer seja no tapete bem como nas cadeiras²⁷ e o cumprimento de regras e/ou instruções, mais concretamente em ouvir e agir de acordo com a ordem. De acordo com Neto (2020) as crianças têm um tempo de atenção naturalmente mais curto e precisam de pausas regulares para recarregar e se concentrar melhor, assim Araújo (2010) acrescenta que diversos estudos demonstram que o excesso de atividade e de pressão sobre as crianças, pode resultar em vários problemas. Assim sendo, deixo uma questão: *As crianças têm faltas de concentração por necessidade ou por problema?*

Por outro lado, os interesses do grupo são bastante diversificados, integrando diversas áreas de conteúdo inseridas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: a área do conhecimento do mundo – relativamente à exploração da natureza do exterior e a curiosidade em compreender e identificar características de animais que encontram no exterior; área do faz de conta – “em que as crianças representam situações “reais” ou imaginárias” (Silva et al., 2016, p. 52), exprimindo as suas ideias e sentimentos e a área das expressões plásticas – todas as manhãs, durante o acolhimento, as crianças gostam de fazer desenhos e pinturas.

Nota de Campo N.º 151, 20 de novembro de 2023

²⁷ Quando as crianças estão sentadas no tapete, costumam fazer muito ruído, bem como levantar-se. Para chamar a atenção das crianças, a equipa educativa costuma aumentar o volume de voz ou então chamar individualmente cada criança que está a ter um comportamento desviante. Neste dia, decidi realizar um jogo como forma de estratégia para obter a atenção do grupo. Quando comecei a fazer o jogo, nem todas as crianças reagiram ao mesmo, mas, depois da segunda etapa, já tinha obtido toda a atenção do grupo.

Nota de Campo N.º 74, 24 de outubro de 2023

Outro dos momentos em que as crianças ficam muito entusiasmadas e têm bastante curiosidade é a hora da leitura da história, que costuma ser no momento da manhã, em grande grupo, quer seja com livros que trazem de casa, para serem partilhados com o restante grupo ou com livros que a instituição já tenha.²⁸ Aliás, o entusiasmo ao ouvirem as histórias reflete-se na postura das crianças, que, ao longo da história, se vão aproximando do livro. Tal como menciona Sousa (2015), a leitura de histórias estimula o desenvolvimento das crianças em diversos domínios, nomeadamente o do desenvolvimento pessoal, linguístico, conceptual, corporal e artístico e, por fim, textual.

Concluindo, o grupo apresenta diversas potencialidades, como a participação e envolvimento nas atividades, bem como a afetividade que têm relativamente ao outro. Porém, existem algumas aprendizagens ainda por adquirir/desenvolver, que foram mencionadas ao longo da caracterização e que constituem oportunidades para a minha prática pedagógica, tornando-se o pilar das minhas intenções para a ação. Com efeito, todo o processo de intervenção que de seguida será retratado tem como base a caracterização do contexto socioeducativo e parte do pressuposto de que não é possível definir propostas pedagógicas e curriculares sem termos como fundamento as características gerais e particulares do contexto que integramos.

1.6. Famílias

Silva et al. (2016) defendem que a família e a organização socioeducativa “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). Neste caso é importante que o educador caracterize os contextos familiares do grupo para que haja uma melhor compreensão das crianças e das famílias (Ferreira, 2004).

²⁸ (...) Ao longo da animação, as crianças demonstraram-se interessadas e participativas, respondendo sempre às perguntas e chamando as personagens. Para além disso, por vezes levantavam-se e dirigiam-se à frente, o que demonstrava que estavam empolgadas e entusiasmadas. (...)

De acordo com o *website* do Colégio, uma das ofertas da instituição é privilegiar metodologias ativas e a co-construção das aprendizagens, numa visão democrática e participada da escola, em que se valoriza e incentiva a ligação escola-família. Posto isto, podemos considerar que deve existir uma complementaridade entre os dois contextos abordados, para que a intencionalidade pedagógica seja mais adequada. Tal como refere o PS, no caso da instituição em causa, a complementaridade entre a família e a organização socioeducativa acontece através de “reuniões de pais, encontros formais e informais com as famílias, comunicação através da plataforma Educabiz, comunicação via e-mail, comunicação com as famílias por chamadas e mensagens.” (p.1).

No decorrer do tempo que estive presente na instituição não observei a presença das famílias durante a rotina das crianças, exceto no acolhimento, momento em que há abertura para se manterem na sala a acompanhar as crianças durante as brincadeiras.²⁹ Por outro lado, as famílias gostam de se envolver no desenvolvimento dos projetos, trazendo novas informações, ajudando as crianças a realizar propostas pedagógicas em casa, entre outros aspetos.³⁰ O envolvimento e a participação das famílias também costuma ser comum em situações de celebração, como os aniversários das crianças; no entanto, nesta instituição não é comum as famílias participarem neste momento.³¹

²⁹ Quando entrei na sala, cumprimentei as pessoas presentes: as crianças, o pai da NC, a mãe da AU, a educadora cooperante e o diretor da instituição. O pai da NC ajudava a filha a procurar a mala da natação. A mãe da AU tinha a criança ao colo, pois todas as manhãs o pai ou a mãe ficam no acolhimento, para que a adaptação da menina, que está na instituição pela primeira vez, seja mais fácil. (...)

Nota de Campo N.º 111, 07 de novembro de 2023

³⁰ O SB, durante o fim de semana, foi a um insetozoo com a família. Ao longo da visita, descobriu diversas informações e curiosidades sobre um dos animais referidos no projeto, mais especificamente, as formigas. A família foi tirando diversas fotografias e gravou vídeos como forma de partilha. Assim sendo, durante a manhã, o SB mostrou ao restante grupo as fotografias e os vídeos que foram feitos ao longo do fim de semana. Enquanto mostrava o conteúdo fotográfico, o SB explicava o que tinha descoberto, bem como as atividades que fizera.

Nota de Campo N.º 131, 13 de novembro de 2023

³¹ Os pais do SB vieram entregar à escola um bolo, para cantar os parabéns ao SB. No entanto, a família não foi até à sala para cantar os parabéns ao educando, apenas deixou o bolo na entrada da instituição. Assim sendo, apenas o grupo e a equipa educativa da sala cantaram os parabéns à criança.

Nota de Campo N.º 70, 23 de outubro de 2023

Segundo Sarmiento e Carvalho (2017), o contexto familiar é a primeira escola das crianças e é em casa que são feitas as primeiras aquisições; nesse sentido, a organização socioeducativa deve valorizar as crenças e os valores provenientes do ambiente familiar das crianças (Ferreira, 2004). De facto, a criança “não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9).

A presente caracterização das famílias do grupo de crianças tem por base informações fornecidas pela educadora cooperante, pelo diretor pedagógico da instituição, bem como informações recolhidas do PS. Os dados apresentados numa das tabelas apresentadas em anexo (cf. Anexo N. Caracterização das famílias das crianças da Sala Pré-C) permitem caracterizar as famílias, em termos de agregado familiar, de localidade onde vivem e de número de irmãos.

No que diz respeito à localidade onde vivem as famílias, podemos afirmar que a maioria das crianças mora nas proximidades da escola, isto é, ou vivem na freguesia que é a localidade da instituição ou vivem dentro do concelho. No entanto, muitas das famílias saem em trabalho para longe de casa e muitas vezes, fora do país, o que se reflete na saudade que muitas vezes as crianças demonstram.³² Acrescentando que algumas das famílias são de nacionalidade estrangeiras, o que leva a que saiam com mais frequência do país.

Relativamente ao número de filhos, através da análise do PPS, pude informar-me que grande parte das crianças tem irmãos. Com efeito, apenas quatro delas é que não têm, dezasseis têm um irmão, quatro crianças têm dois irmãos e duas têm três irmãos. Através

³² (...) A – “CR, o que se passa? Estás a chorar porquê?”

CR – “Quero ir para casa! Quero a minha mãe! Quero o meu pai!”

A – “O pai e a mãe estão a trabalhar, tu sabes, tal como eu venho para aqui trabalhar e tu, para brincar!” (...)

de conversas informais, pude perceber que pelo menos sete crianças têm irmãos nesta mesma organização.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| " | | " |

Segundo Silva et al. (2016), é fundamental que o educador de infância estabeleça um conjunto de intenções que definam, caracterizem e deem sentido à sua ação, isto é, que permitam “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (p.13).

Neste seguimento, as intencionalidades necessitam de reflexões, visto que a reflexão “assenta num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar – (...) que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.” (Silva et al., 2016, p. 5). Posto isto, podemos caracterizar a intencionalidade educativa como um sentido para a ação do profissional de educação, uma vez que responde em relação ao “saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13).

Deste modo, ao longo da minha prática pedagógica, tive sempre em conta as minhas intenções para a ação, tendo em conta as crianças, as famílias e a equipa educativa, nunca esquecendo os meus princípios e os meus valores.

2.1. Intencionalidades educativas para com as crianças, famílias e equipa educativa

2.1.1. Intencionalidades educativas para com as crianças

De acordo com Portugal (2000), a chave do trabalho realizado em contexto de Educação Pré-Escolar determina a qualidade do mesmo, sendo que esta qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças. O bem-estar e o desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.

As crianças da Sala Pré-C são carinhosas e afetuosas, não só com as restantes crianças como com os membros da equipa educativa, através de gestos ou de palavras, no entanto, por existirem muitas famílias estrangeiras ou famílias que ausentam-se por

trabalho, muitas vezes as crianças sentem falta da presença e do afeto da família, assim sendo, a minha primeira intenção para com as crianças da Sala Pré-C passa por **estabelecer uma relação de proximidade, alicerçada na confiança, na afetividade, no respeito e no sentimento de segurança.**

Esta mesma intenção na Carta da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) surge por outras palavras: “- Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2).

Ao longo da prática propus-me a proporcionar às crianças momentos de afeto, nomeadamente: o conforto do colo, os abraços e os beijinhos calorosos, palavras especiais em momentos precisos, o olhar intensificador e atenção em diferentes momentos do dia. Segundo Brazelton & Greenspan (2009), a relação afetiva é fundamental, pois a construção de interações afetivas entre a educadora e a criança potencia o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando a empatia, a confiança e a solidariedade.

Esta relação é principalmente construída e desenvolvida através da satisfação das necessidades básicas de cada criança; assim sendo, o adulto será para a criança alguém em quem se pode confiar, confortar-se e a quem se pode recorrer sempre que se necessitar.

Para além do que foi referido, para existir uma relação de proximidade é relevante **respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, como as suas necessidades e os seus interesses**, visto que todas as crianças, têm competências sociais, cognitivas e afetivas e interesses diversos, recorrente em qualquer prática. A criança deve ser vista como um ser único e com diferentes experiências: “[a] interligação das características intrínsecas de cada criança (...), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único (...) com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p.8). Assim sendo, o reconhecer as crianças como seres únicos transforma a prática do educador numa prática diferenciada, adequada e responsiva.

Ao longo do dia, a agenda semanal desta sala é sempre muito preenchida e existem poucos momentos de liberdade, desse modo, outra das intenções que acho essencial para a minha prática será **promover momentos de brincadeira**, oferecendo tempo e espaço para as crianças brincarem sozinhas, com os pares e/ou com os adultos. Segundo Coelho e Vale (2017), o brincar é considerado como essencial na vida das crianças, uma vez que, através desta atividade, as mesmas criam a sua visão sobre aquilo que as rodeia e desenvolvem competências sociais e cognitivas, sendo um meio para as crianças expressarem as suas perspetivas, analisarem experiências e resolverem problemas. Ao brincarem, as crianças adquirem autonomia pessoal, “para a prática da liberdade de decisão e escolha, e para o gosto de viver que tem a sua concretização na descoberta, na aventura e na fantasia “recriadora” da realidade” (Kishimoto & Santos, 2016, p.12).

O que nos leva à última intenção, a **promoção de autonomia**. Através desta intenção, pretendo que as crianças se apropriem cada vez mais do tempo e dos espaços, bem como promover a aquisição de competências que as auxiliem a resolver progressivamente os seus conflitos entre pares. O grupo já adquiriu elevadas competências ao nível da autonomia da higiene e da alimentação, mas no meu ponto de vista, seria importante reforçar a promoção da autonomia nas atividades e na resolução de conflitos, visto que as crianças recorrem aos adultos nestes dois momentos.

2.1.2. Intencionalidades educativas para com as famílias

O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser, de igual forma, fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança. (Mata & Pedro, 2021, p.11).

A família passa por ser a primeira “escola” das crianças, logo é importante que a instituição e a família estejam interligadas, de modo a terem um papel ativo junto da criança, contribuindo para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma forma positiva. Por saber dos benefícios que esta relação acarreta para a aquisição de capacidades cognitivas, sociais e afetivas de cada criança, considero que é fulcral garantir a continuidade de cooperação e comunicação com todas as famílias de qualquer contexto, ouvindo a sua voz e mantendo-a presente. Assim sendo, a minha primeira intenção será **estabelecer uma relação colaborativa com base no respeito e na disponibilidade.**

Outra das intenções que não devem passar despercebidas tem que ver com a **questão da proteção de dados e o anonimato das famílias**, isto é, com o facto de não se expor qualquer informação confidencial ou que denuncie a identidade de alguém, tal como refere a Carta da APEI: “manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções [sic] que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2). No entanto, é importante referir que todas as profissionais o devem fazer independentemente em que instituição tiverem visto que se trata de ética profissional. Assim sendo, certifiquei-me que qualquer informação dada pela equipa educativa, quer em conversas informais quer em documentos fornecidos, ficasse mantida em confidencialidade.

A última intenção refere-se à **promoção da participação das famílias**. Como futura profissional na área da educação de infância, tenciono certificar-me de que as famílias conhecem a prática pedagógica e que colaboram para o melhoramento desta prática, através de sugestões, de propostas e de soluções. Outra das estratégias será a presença das famílias dentro da sala, ademais nestas idades, em que as crianças ainda se sentem intimamente ligadas emocionalmente às famílias, uma vez que as famílias na maioria das vezes não participam nas rotinas das crianças, como por exemplo nos aniversários das crianças.

2.1.3. Intencionalidades educativas para com a equipa educativa

Não é só na área da educação que o trabalho em equipa se considera fundamental. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), o trabalho em equipa “é um processo de aprendizagem pela acção [sic] que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p. 130). No entanto, para este trabalho de equipa acontecer, é relevante ter em conta diversos fatores: um bom clima; laços relacionais como a honestidade e a compreensão mútua, entre outros. Através destes, o caminho está traçado e dá origem à existência de uma equipa educativa consciente e preparada para os interesses das crianças.

Para além do desconhecimento por parte das famílias e das crianças, a equipa educativa desconhecia-me. Nesse sentido, uma das minhas principais intenções foi **conhecer e relacionar-me com todos os profissionais da equipa pedagógica da instituição**. Referi, anteriormente, que a equipa educativa é comunicativa e colaborativa, assim sendo, como forma de aproximar-me das práticas pedagógicas exercidas naquela organização socioeducativa considerei que esta intenção poderia ser rapidamente alcançada nos momentos em que esta se encontra unida, como nas horas de almoço. Estes momentos foram determinantes para partilharmos atividades, de dinâmicas e estratégias.

Outra das minhas intenções foi procurar **adotar uma postura disponível para o trabalho em equipa, respeitando o trabalho desenvolvido pela equipa educativa, ajustando com a minha ação pedagógica**. Assim sendo, tinha como objetivo integrar-me nas práticas exercidas na instituição que já estavam a ser desenvolvidas entre as crianças e a equipa educativa, mas, se possível, integrando as minhas ideias, reflexões e opiniões; isto levar-me-ia a melhorar a prática pedagógica exercida. Ou, dito por outras palavras, de acordo com a minha educadora cooperante, “Tu aprendes comigo e eu aprendo contigo.”.

A minha última intenção reveste-se de um carácter mais individual, na medida em que através dela, pretendo melhorar a minha prática pedagógica e, dessa forma, evoluir como profissional. Assim sendo, diz respeito à minha **recetividade a sugestões**, ou seja, ter “mente aberta” para novas ideias e novos conhecimentos, por forma a absorver o máximo de aprendizagem.

Por fim considero de extrema importância acrescentar que estas três últimas intenções foram avaliadas de acordo com as características desta equipa educativa, todavia por serem muito gerais, adaptar-se-iam a outros contextos.

Concluindo, através destas três intenções, terei a possibilidade de criar uma boa relação entre todos os intervenientes envolvidos, criando um bom clima, ambiente e bem-estar geral de toda a equipa, que tem objetivos em comum: o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, bem como o seu bem-estar, satisfazendo as suas necessidades básicas.

2.2. Avaliação das intencionalidades para com as crianças, famílias e equipa educativa

Terminado o percurso da PPS, importa constatar se as intencionalidades definidas anteriormente foram concretizadas e de que forma. Em relação às intencionalidades educativas para com as crianças, foram definidas quatro intenções principais: i) **estabelecer uma relação de proximidade, alicerçada na confiança, na afetividade, no respeito e no sentimento de segurança;** ii) **respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, bem como as suas necessidades e os seus interesses;** iii) **promover momentos de brincadeira;** iv) **promover a autonomia.**

Para a concretização da primeira intenção, procurei, ao longo das semanas, **aumentar esta relação de proximidade, alicerçada na confiança, na afetividade, no respeito e no sentimento de segurança.** Assim sendo, nos momentos de brincadeira, sentava-me com as crianças a brincar³³, quando fazia o acolhimento transmitia felicidade

³³ (...) Eu – “Vá, anda com a Margarida, vamos brincar as duas!”

A criança encolheu os ombros.

Eu – “Vamos brincar as duas para a terra, tu gostas! Vem comigo!”

A criança olhou para mim e acrescentei

Eu – “Vá, vamos!”

A criança veio atrás de mim.

por ver as crianças³⁴, durante os momentos de higiene ia estabelecendo um diálogo como um olhar ternurento³⁵, entre outros. As crianças deste grupo são bastante carinhosas e afetuosas, o que também facilitou ao processo ser mais fácil e natural.³⁶

Sobre a segunda intencionalidade, durante a prática pedagógica, sempre tive em atenção que **nem todas as crianças têm o mesmo ritmo e que nem todo o grupo pode ter interesse sobre as mesmas coisas**³⁷. Nesse sentido, em todas as propostas pedagógicas que efetuei não forcei nenhuma criança a participar³⁸. Por outro lado, no

³⁴ Quando entrei na sala e disse “Bom dia!”, a AU veio a correr em direção a mim, abraçando-me:

AU – “Eiiii, chegaste!”

Eu – “Bom dia, AU! Então como estás?”

AU – “Estou bem! Como chegaste, vim dar-te um abraço, porque gosto muito de ti!”

Eu – “A sério? Adoro saber essas coisas! Fico muito feliz!”

Nota de Campo N.º 72, 24 de outubro de 2024

³⁵ (...) A criança deu-me a mão e puxou-me em direção à casa de banho. Ao longo da conversa, coloquei-me ao seu nível, por forma a tornar a conversa mais íntima. (...)

Registo diário, 13 de novembro de 2024

³⁶ Durante o caminho de volta entre o jardim e a escola, a MF questionou-me:

MF – “O piquenique é como se estivéssemos a festejar tu ires embora?”

Eu – “Sim, é isso mesmo!”

MF – “Então, mas nós não devíamos estar a celebrar, porque nós não queremos que te vás embora!”

Eu – “Eu sei, MF, mas é preferível fazermos uma festa do que estarmos todos tristes, ou não?”

MF – “Mas, quando fores embora, nós vamos ficar tristes!”

Eu – “Sim, eu sei! Eu também vou ficar triste, mas agora eu ainda estou aqui, por isso vamos aproveitar!”

MF – “Eu adoro-te, és tão fofinha!”

Nota de Campo N.º 296, 31 de janeiro de 2024

³⁷ As crianças estavam todas a brincar, cada uma na área em que tinha mais interesse: uns brincavam com *legos*, outros desenhavam, outros estavam na área dos jogos, das construções e da garagem. Aproximei-me da MR que, sentada ao pé do HR e da LS, estava a construir *legos*, e questionei-a sobre o que estava a fazer:

Eu – “Estás a fazer o quê?”

MR – “A brincar com os *legos*.” (...)

Nota de Campo N.º 88, 27 de outubro de 2023

³⁸ (...) Por outro lado, a LS e a MC não quiseram dedicar muito tempo à proposta, tendo pintado uma área muito reduzida. (...)

Planificação N.º 2, 10 de outubro de 2023

momento das refeições, respeitei e valorizei o ritmo de cada criança e a sua individualidade.³⁹

No concerne a **promover momentos de brincadeira**, considero que esta intenção foi muito bem conseguida. Como o grupo de crianças, ao longo da sua rotina diária, já tinha diversos momentos de brincadeira, consegui fazer uma observação dos seus interesses⁴⁰, das suas conversas e das suas interações a partir desses momentos. Para além da observação, muitas das vezes participei nas brincadeiras de forma direta, isto é, era um dos elementos da brincadeira, efetuando observação participante.⁴¹ Em momentos de transição ou de pausas, promovi momentos de brincadeira, como o jogo do silêncio, o

(...) O ED, a meio da atividade, disse que estava cansado e que não queria continuar a fazê-la.
(...)

Planificação N.º 7, 25 de outubro de 2023

³⁹ O momento do almoço foi um pouco mais agitado, pois a ZN, a CR, a AU, a LU, a LE e a RN não gostavam da sopa. Ao longo da refeição, tentámos incentivá-las à ingestão da sopa. Tanto eu, como a educadora e a auxiliar insistimos o suficiente, porém percebemos que eles não queriam comer sopa. Então, não forçámos mais, uma vez que, no geral, o grupo já estava a ficar muito agitado e triste - inclusivamente duas crianças começaram a chorar, afirmando: “Eu não gosto da sopa, ela tem ossos aqui dentro!”; “Eu não quero comer mais!”.

Nota de Campo N.º 96, 31 de outubro de 2023

⁴⁰ (...) As crianças começaram a brincar nas áreas pré-definidas. Ao longo do tempo, foi possível visualizar diversas brincadeiras: vestir-se com as roupas que estão na sala (BJ, SB, ZN e TF), cozinhar (MR, MF e CL), brincar na mercearia (MI, RS e TH) e efetuar construções de *legos*: um hotel e uma corrida de carros (LM, BJ, TM e LE).

Nota de Campo N.º 176, 29 de novembro de 2023

⁴¹ A criança estava a brincar comigo na terra, quando apareceram mais crianças para brincarem connosco. Assim, ao aproximarem-se e integrarem-se na brincadeira cada vez mais crianças, comecei a retirar-me, aos poucos. O TF aproximou-se das crianças e disse:

TF – “Eu quero uma colher!”

As crianças olharam para ele e continuaram a brincar. O menino aproximou-se da MR e retirou-lhe a colher; a MR levantou-se, foi atrás dele, puxou-lhe o casaco e retirou-lhe de novo a colher. O TF, descontente, voltou a agarrar a colher e ambos começaram a disputar o objeto, puxando-o cada um para si. Depois de alguns segundos, o TF acabou por largar a colher e foi retirá-la a outra criança.

Nota de Campo N.º 265, 22 de janeiro de 2024

jogo do comboio, o jogo do telefone estragado, ou atividades como cantar uma canção, fazer exercícios de ação motora, entre outras.⁴²

A última intencionalidade dirigida às crianças passava por **promover a autonomia**. Nesse sentido, ao longo das semanas, fui criando momentos em que as crianças tivessem de, autonomamente, terminar as tarefas. Um exemplo real que acontecia regularmente era quando vínhamos da floresta. Quando iniciei a PPS, a maioria das crianças ficava à espera que a equipa educativa ajudasse a despir a farda impermeável, vestir a roupa substituta e arrumar a roupa suja. Atualmente, a maioria do grupo veste-se sozinha e aqueles que têm mais dificuldades muitas vezes são auxiliados pelos colegas que já se vestiram.⁴³ Algumas crianças continuam a precisar de ajuda a retirar as botas, por estarem molhadas e sujas de lama.

No que diz respeito às intencionalidades específicas para com as famílias, foram estabelecidas três intenções: i) **estabelecer uma relação colaborativa com base no respeito e na disponibilidade**; ii) **assegurar a proteção de dados e o anonimato das famílias**; iii) **promover a participação das famílias**.

⁴² Quando as crianças estão sentadas no tapete, costumam fazer muito ruído, bem como levantar-se. Para chamar a atenção das crianças, a equipa educativa costuma aumentar o volume de voz ou então chamar individualmente cada criança que está a ter um comportamento desviante. Neste dia, decidi realizar um jogo como forma de estratégia para obter a atenção do grupo. Quando comecei a fazer o jogo, nem todas as crianças reagiram ao mesmo, mas, depois da segunda etapa, já tinha obtido toda a atenção do grupo.

Nota de Campo N.º 74, 24 de outubro de 2023

⁴³ Quando as crianças chegaram da floresta, tiveram de trocar a roupa por esta estar molhada e suja. Assim sendo, as crianças colocaram-se à frente do seu cabide e começaram a efetuar a troca. Os adultos deviam auxiliar as crianças que precisam mais de ajuda, quer fosse no ato de se vestirem, quer no de arrumar a roupa na mala. Como tal, aproximei-me da MR para perceber se a mesma precisava de ajuda; no entanto, ao chegar junto dela, deparei-me com a MF a ajudar a MR.

Eu – “MR, precisas de ajuda?”

MR – “Não!”

MF – “Eu estive a ajudar a MR, ajudei a mudar as calças e as cuecas!”

MR – “As cuecas rosa!”

Eu – “Ok, boa! Fico feliz!”

Nota de Campo N.º 251, 17 de janeiro de 2024

Desde o primeiro momento que reconheci a importância do envolvimento das famílias, assim sendo procurei integrá-las na minha prática. Sempre que foi possível, apresentei-me disponível e disposta a ajudar no que fosse necessário; nos momentos do acolhimento da manhã, fui criando a ligação com a maioria dos familiares.

Devido a esta **boa relação**, senti que as famílias me aceitaram e confiavam em mim, assumindo-me como mais um elemento da equipa da sala; durante o acolhimento, transmitiam-me informações dos educandos, partilhavam situações⁴⁴, pediam opinião sobre alguns assuntos individuais das crianças, entre outros. Se a relação entre mim e as famílias não fosse precisa e coerente, as famílias não me teriam dado a oportunidade de colaborar no projeto realizado.

Assim, posso afirmar que **promovi a participação das famílias**, em propostas sugeridas pelas próprias ou por mim. Alguns exemplos reais foram os seguintes: a visita da avó da RS no dia da alimentação, em que, com a ajuda das crianças, foram realizados *snacks* saudáveis;⁴⁵ a presença do pai do DU para realizar a maquete da circulação o sangue (Planificação N.º 21, 05 de dezembro de 2023); a entrevista ao médico, pai da LS, efetuada pelas crianças (Planificação N.º 25, 16 de janeiro de 2024).

Referente à **proteção dos dados e o anonimato das famílias**, esta foi sem dúvida realizada ao longo da PPS. Desde o primeiro dia que fui informando as famílias de todo

⁴⁴ (...) Antes de a mãe ir embora, perguntou à AU:

Mãe da AU – “Já mostraste à Margarida o que fizeste?”

AU – “Não! Vou mostrar agora!”

AU – “Mãe, vai arrumar as canetas naquele armário, porque não se pode usar canetas de manhã, só lápis!”

Mãe da AU – “Não se pode? Ai, a mãe não sabia!”

Eu – “Não tem mal, mãe! Também não sabia!”

A AU aproximou-se de mim, começou a abrir o papel e mostrou-mo. (...)

Nota de Campo N.º 129, 13 de novembro de 2023

⁴⁵ A avó da RS escreveu um livro de culinária direcionado para as crianças. Devido ao facto de a instituição estar a celebrar o Dia da Alimentação, a avó da RS foi fazer algumas receitas nas diversas salas de pré-escolar. A avó da RS começou na sala de três anos, onde está a CM, a irmã da RS; posteriormente, foi à sala de 4 anos; por fim, foi à sala da RS. Durante as três receitas, estiveram presentes os três netos (a CM, com 3 anos; a RS, com 5 anos, e o ZE, com 8 anos).

Nota de Campo N.º 51, 17 de outubro de 2023

o processo da investigação, realizei a carta de apresentação para todos os elementos me conhecerem melhor, efetuei um consentimento informado para as famílias autorizarem a tirar registos escritos e fotográficos dos seus educandos⁴⁶ e, por fim, ao longo de todo o portefólio e relatório, nunca referi a identidade pessoal de nenhuma família, nem as suas características – **estabelecendo uma relação colaborativa com base no respeito e na disponibilidade e a promoção da participação das famílias.**

Como desfecho, falta avaliar as intenções para com a equipa educativa. Durante a minha prática pedagógica, dei-me a **conhecer e relacionei-me com todas as profissionais da equipa pedagógica da instituição**, não só através da carta de apresentação afixada na porta da sala onde efetuava a PPS, como em conversas informais que aconteciam durante a rotina.⁴⁷ Através destas conversas informais, também foi possível conhecer de uma forma mais íntima alguns membros da equipa educativa e, por outro lado, dar-me a conhecer.

⁴⁶ Como ainda faltavam setes autorizações relativas à utilização das fotografias e dos vídeos, durante o acolhimento, dirigi-me até porta, por forma a não apenas receber as crianças que iam chegando, mas também a comunicar com os encarregados de educação, com o objetivo de obter todas as autorizações. Assim sendo, dirigi-me aos encarregados de educação, apresentei-me e expliquei que as fotografias não iriam ser partilhadas e que apenas a educadora cooperante e o orientador teriam acesso às mesmas.

Nota de Campo N.º 85, 27 de outubro de 2023

⁴⁷ Quando entrei no refeitório, acompanhada pela educadora cooperante, perguntei aos membros da equipa educativa presentes:

Eu – “Alguém já viu o diretor?”

Uma das educadoras respondeu que o mesmo estava numa reunião e que só voltaria mais tarde, mas questionou-me sobre o que eu precisava, visto que, por ser a coordenadora pedagógica, talvez soubesse a informação que eu necessitava: “

Coordenadora pedagógica – “Mas posso ajudar-te?”

Eu – “Sim, talvez... Era para perceber um pouco mais sobre a equipa educativa, as rotatividades dos docentes, o número dos membros, ou seja, informações que não estão presentes nos documentos informativos sobre a instituição.”

Coordenadora pedagógica – “Então, quanto aos membros, só contando, mas, sobre as auxiliares, basicamente, elas todos os anos rodam, tanto podem estar na creche, na pré ou na primária, elas nunca acompanham o grupo durante toda a valência, só o fazem excecionalmente, mas quem o costuma fazer são as educadoras.”

Nota de Campo N.º 150, 20 de novembro de 2023

Delineei que pretendia **adotar uma postura disponível para o trabalho em equipa, respeitando o trabalho desenvolvido pela equipa educativa e enriquecendo o com a minha ação pedagógica**. Nesse sentido, procurei sempre integrar e respeitar a rotina do grupo e da instituição. Participei em trocas de opiniões sobre propostas para os dias festivos, refletimos sobre assuntos que surgiam da rotina das crianças, encontrei-me disponível para as diversas tarefas referentes à rotina das crianças, como os auxílios durante as horas de alimentação, o transporte das salas mais novas nas idas para o refeitório e exterior, entre outras.

Para terminar, a última intencionalidade refere-se à **recetividade a sugestões**. Durante a prática pedagógica, algumas vezes deparei-me com situações em que poderia ter agido de forma diferente. Por ser uma prática profissional supervisionada, a equipa educativa teve um papel fundamental nestas situações. Melhor dizendo, quando a equipa educativa me apresentou sugestões de melhoria, efetuei uma autoanálise com o auxílio de uma reflexão da prática, em conjunto com a equipa educativa.

Em suma, considero que todas as intencionalidades que defini no início da minha prática pedagógica foram concretizadas.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " | | " |

A investigação destaca-se por ser uma “ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativo” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 1) que pretende dar resposta a questões de investigação, com vista à compreensão de um determinado tema (Tuckman, 2012). Desta forma, as investigações desta natureza promovem o desenvolvimento profissional, a melhoria do campo organizacional e a reflexão das práticas pedagógicas (Ponte, 2008).

No capítulo que se segue proceder-se-á à apresentação da investigação realizada durante o estágio curricular em JI e integrada na unidade curricular de PPS II. A investigação desenvolvida teve como ponto de partida o contexto, mas também as características do grupo. Neste sentido, apresentarei a problemática definida, bem como a sua pertinência, a revisão da literatura mobilizada, as opções éticas e metodológicas tomadas e, por fim, a análise e discussão dos resultados realizada.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Conforme destacado por Gomides (2002), a definição de uma problemática está centrada na exposição de um problema que se pretende resolver ou investigar. No entanto, existem diversas ferramentas que podem auxiliar o investigador na identificação da problemática. De acordo com Selltiz (1967), citado por Gil (2002), essas estratégias englobam a "imersão sistemática no objeto, a análise da literatura existente e a troca de ideias com indivíduos que possuam considerável experiência prática no domínio de estudo" (p.26).

Quando cheguei a este contexto educativo, poucos dias antes, tinha dado entrada, pela primeira vez, três crianças no grupo e, como expectável, uma delas teve algumas dificuldades de adaptação às rotinas e na criação de laços com os colegas. Com isto, acabaram por existir comentários por parte das outras crianças devido a estas dificuldades.⁴⁸ Este comentário fez-me refletir durante uns dias sobre o posicionamento

⁴⁸ A MR está numa mesa diferente da NC, no entanto, têm contacto visual uma com a outra. Desse modo, enquanto a NC estava a fazer a atividade proposta pela educadora, tocou-me e referiu, apontando para o papel da MR:

NC – “Margarida, olha ali?”

Eu – “O que tem?”

que a criança pudesse ter no grupo, “será que todas as crianças pensavam desta forma?”, “será que esta fragilidade a afastava do grupo?”. De imediato apercebi-me que havia dificuldade destas crianças terem interações sociais positivas e relações de amizade, logo procurei compreender estas duas dimensões.

Em concordância com Silva et al. (2016) as relações que as crianças constroem no estabelecimento educativo que frequentam são de extrema importância, criando oportunidade de interações sociais com os outros. Com a existência das relações que estabelecem com os companheiros aumentará a capacidade de compreensão do mundo social, e conseqüentemente, construir relações compreendendo as ações dos outros, surgindo interações sociais inclusivas (Hohmann & Weikart, 2003).

Ao existir interação entre pares, a criança é confrontada com muitos outros pontos de vista, fazendo com que esta compreenda e aceite diferentes formas de agir e de pensar (Kamii & Devries, 2003).

Assim, tornou-se essencial concentrar a minha observação em todas as interações sociais com a criança, procurando esclarecer as minhas dúvidas, refletindo e discutindo sobre as minhas observações e direcionando a minha atenção para os interesses e/ou necessidades do grupo de crianças.

Considerando as suas características previamente delineadas, a problemática emergente estaria relacionada com o facto de haver uma criança com NSE em sala, visto que me obrigou a ter uma ação mais cuidada e, sobretudo, inclusiva.

Através da unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais, este tema foi-me causando bastante curiosidade, reflexão e ainda, questionamento, o que me levou a formular um título para a minha problemática: “As interações sociais inclusivas entre

NC – “A MR não está a fazer nada, ela nunca percebe o que é para fazer!”

Eu – “A MR precisa de mais tempo, mas, se eu for agora ali explicar novamente, ela vai fazer, queres ver?”

Dirigi-me até à criança, explicando novamente a instrução.

A MR começou a desenhar.

Nota de Campo N.º 68, 23 de outubro de 2023

crianças do pré-escolar”, tendo delineado os seguintes objetivos para a minha investigação:

- Caracterizar as interações sociais na Sala Pré-C;
- Refletir sobre as percepções sociométricas do grupo;
- Compreender a visão do grupo perante uma criança com NSE.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

Com o objetivo de conhecer e aprofundar a problemática, anteriormente identificada, tornou-se imprescindível desenvolver uma narrativa coerente e fundamentada ao redor da temática. Assim, foi realizada uma leitura atenta sobre as interações sociais, a trissomia 21 e as relações de amizade em contexto pré-escolar.

Importância das interações sociais

A dinâmica social e a importância de construir conexões interpessoais são aspetos intrínsecos à vida cotidiana das pessoas, dada a nossa natureza social e a convivência em comunidade. Rubin et al. (2006) caracterizam as interações entre pessoas como um comportamento social, com uma certa duração, em que as ações dos indivíduos envolvidos são interdependentes, ou seja, o comportamento de um influencia e é influenciado pelo comportamento do outro.

De forma a definirmos o conceito de interação social, Maisonneuve (1968) citado por Marc e Picard (1999) estabelece que a “interacção [sic] acontece sempre que uma unidade de acção [sic] produzida pelo sujeito A actua [sic] como estímulo de uma unidade resposta noutro sujeito B e *vice versa*” (p.51). Ademais que não é simplesmente um processo de comunicação interpessoal, mas também um fenómeno social. Para além disso, Arezes e Colaço (2014) acrescentam que as interações sociais “corresponde[m] ao comportamento de um indivíduo e implicam a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito” (p.116). Na mesma linha de pensamento, Ferreira (2004), acrescenta que as interações são dinâmicas em que o indivíduo se relaciona, comunica e se identifica com o outro, permitindo que os sujeitos negociem a realidade e cooperem de maneira construtiva. Para ocorrer a interação, é

necessário que o indivíduo compartilhe um momento ou objeto com alguém do seu convívio.

Atualmente, a nossa essência é profundamente influenciada pelos aprendizados adquiridos durante a infância, sobre nós mesmos, os outros e pelo mundo que nos rodeia, inclusive pelo impacto das pessoas significativas nas nossas vidas, como pais, educadores e amigos. É na infância que são estabelecidas as bases para o desenvolvimento em vários aspectos, incluindo físico, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico, comunicacional, entre outros (Portugal, 2012). Numa fase primordial, as crianças necessitam de estabelecer uma relação segura, de afetos e duradoura com os seus familiares mais próximos, possibilitando o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e de linguagem. Estas relações iniciais contribuem como ponto de partida para a autoafirmação e construção de relações exteriores à família (Bailey, 2002). Através da teoria de Piaget estas relações promovem o estímulo à autonomia das crianças (Vieira & Lino, 2007) proporcionando nelas a sensação de capacidade para assumir desafios, fomentando uma crescente independência (Zabalza, 1998). Para isso, é essencial fomentar-lhes oportunidades de desempenharem um papel ativo na aprendizagem de regras sociais, na construção do conhecimento próprio e na atribuição de significado ao mundo que as cerca (Ferreira, 2002).

Segundo Monteiro (2012), as interações surgem quando os bebés se relacionam com o outro, neste caso, primeiramente com os cuidadores, que costumam ser a família, dando-se conta da sua existência e reagindo através do choro. As crianças utilizam o olhar, expressões faciais, o toque, a proximidade física, a imitação, gestos, sons e a observação de ações para se relacionarem e interagirem com o mundo que as rodeia.

Assim sendo, podemos afirmar que de acordo com Marc e Picard (1999) a família é o lugar de elaboração e aprendizagem das dimensões mais significativas de interação: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais. É no seio da família que se instaura o processo de socialização da criança, que se constroem os esquemas racionais de base que influenciarão mais tarde as suas interações de adulto. É com a família que para a maior parte dos indivíduos existem as relações afetivas mais

profundas (amor, sexualidade, relações fraternais...). A família é um grupo institucionalizado relativamente estável que constituiu uma das bases da vida social. Neste sentido representa simultaneamente um modelo e um exemplo de sistema interativo, implicando uma especialização dos papéis e das atitudes, uma relação de lugar, de normas relacionais e um conjunto de representações e de valores que orientam as condutas. O psicanalista inglês René Spitz foi um dos primeiros a dar importância às relações do recém-nascido e da sua mãe, visto que até lá as interações precoces não eram valorizadas. Assim o mesmo mostrou o quanto elas eram essenciais para a formação do sentimento de identidade.

Já numa fase secundária, mas relacionado com a primeira fase, a escola tem um papel fundamental, visto que se torna um contexto promotor a diversas interações sociais entre pares, criando um ambiente potenciador de desenvolvimento de competências sociais (Ladd & Coleman, 2002). Durante as interações com os colegas, as crianças moldam e ajustam sua personalidade, especialmente ao imitar ações ou linguagem e ao aprender novos conceitos e maneiras de se relacionar com os outros (Folque & Bettencourt, 2018). De acordo com Folque et al. (2015), “a partilha de experiências, saberes e ferramentas culturais (...) [contribuem para que] cada um, no processo de humanização, [vá] mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade.” (p.19).

Assim tornam-se progressivamente capazes de aceitar pontos de vista para além do seu e de identificar os seus sentimentos e os dos outros (Zabalza, 1998), em que transitam de uma fase egocêntrica, na qual ainda não conseguem discernir o "eu" dos outros, para a compreensão de que possuem uma existência independente, diferenciando-se daqueles ao seu redor (Smith, Cowie & Blades, 2001). Neste sentido, durante a infância dá-se “a incorporação da criança no âmbito do “outro”, [o que resulta no] descobrimento de um mundo para além da própria família.” (Zabalza, 1998, p. 219). Isto é, estas deixam de conviver exclusivamente com a família e a passar a integrar em outro sistema, “passa a lidar com novas exigências sociais, devendo adaptar-se às novas tarefas cognitivas e interpessoais, muitas vezes bem diferentes daquelas experienciadas em casa” (Lopes et al., 2003, p. 89).

Na perspectiva de Ladd e Coleman (2002), as interações positivas entre crianças desde cedo, também conhecidas como interações inclusivas, levam ao aumento do bem-estar emocional, à facilitação da adaptação ao contexto e à melhoria das aptidões sociais. No entanto Katz (s.d) acrescenta que as interações que estabelecem com os seus pares permitem às crianças tomar consciência dos resultados das suas ações para com os outros e dos outros para consigo. Estas permitem que as crianças compreendam, respeitem e se apropriem de valores fundamentais para toda a sua vida, valores estes que muitas vezes só se aprendem através das interações e relações que estabelecemos com o outro:

In mixed-age groups, older children are encouraged and expected to help the younger ones. Younger children who are assisted by older ones will do the same in their turn when they are the seniors. Such early nurturing behaviors can and should be encouraged in preschools not only because it is good for children in need of comfort and assistance but because it provides a model that the young recipients will use themselves. (Katz, s.d., p.2).

Estas interações são caracterizadas por respeito, empatia e valorização da diversidade, criando um ambiente onde todos se sentem aceites e valorizados (Fredrickson, 2001). Ao reconhecer e eliminar barreiras sociais, as interações inclusivas fomentam uma convivência harmoniosa e equitativa, permitindo que cada indivíduo contribua plenamente e beneficie com esta troca de experiências e conhecimentos (Putnam, 2000). O estudo de Shore et al. (2018) indica que ambientes inclusivos aumentam o bem-estar e a produtividade dos indivíduos, criando um sentimento de pertença e aceitação.

Relevância das interações sociais para uma criança com Trissomia 21

Quando falamos sobre o termo de Necessidades de Saúde Especiais (NSE) especificamos necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, de limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, que impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho). De forma a

complementar, Silveira e Neves (2012) acrescentam que as crianças com NSE apresentam condições crônicas, físicas e de desenvolvimento (comportamental ou emocional), com dependência dos serviços de saúde e de diferentes profissionais, devido à fragilidade clínica e vulnerabilidade social.

As crianças com NSE, como qualquer outra, necessitam de sentir afeto, de se sentirem bem, de atenção, de interagirem com o ambiente e de se tornarem mais ativas nos contextos onde estão. Para isso, necessitam de desenvolver competências comunicativas e de ter oportunidades para interagir com os outros (Orelove & Sobsey, 2000, citado por Nunes, 2002, pp. 7-8).

Após entendermos as características das crianças com NSE importa especificar as características de crianças com Trissomia 21, visto que é a necessidade inerente numa das crianças do contexto da PPS.

As crianças com Trissomia 21 apresentam um distúrbio genético mais comum associado à deficiência intelectual (Guralnick et al., 2011). Estas têm considerável dificuldade intelectual, mas assim como qualquer criança, não é possível prever o futuro potencial cognitivo que ela apresentará (Holden & Stewart, 2002). Mais tarde, algumas características apresentadas são: dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (Holden & Stewart, 2002), assim podemos concluir que, o desenvolvimento motor mostra-se atrasado, tal como as outras áreas de desenvolvimento (Rogers & Coleman, 1992).

A nível da sociabilidade, estas têm uma fraca inibição da resposta (Porter et al., 2007) e pouca regulação emocional quando confrontados com uma situação frustrante (Jahromi, Gulsrud, & Kasari, 2008). Ainda acrescentar que sentem fragilidades ao serem desafiadas por uma tarefa difícil (Wishart, 1996).

A maioria destas crianças demonstram interações pobres com as outras. As crianças com Trissomia 21 têm redes de pares menos desenvolvidas, mesmo em comparação com um grupo de crianças com desenvolvimento típico da mesma idade mental. Isso indica que estas crianças podem não experimentar vantagens sociais em

contextos de interação com seus pares, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios específicos que podem ser associados a dificuldades subjacentes na competência social (Guralnick et al., 2009). O estudo de Soresi e Nota (2000) afirma que crianças com Trissomia 21 e com distúrbios de desenvolvimento demonstram uma adaptação inadequada às exigências escolares geralmente resulta em dificuldades, levando a níveis apenas razoáveis de desempenho acadêmico. Essas dificuldades podem afetar negativamente a qualidade e a quantidade de interações sociais, o que pode ter sérias consequências para sua capacidade de se ajustar à vida adulta e para sua integração na sociedade. Ademais diversos estudos (Pereira, 2011; Pinto et al., 2018) afirmam que as crianças com NSE evidenciam uma posição sociométrica mais baixa, considerados como os excluídos e os rejeitados, por todas as características que têm.

De acordo com Lucisano et al. (2013) “inúmeros fatores podem causar esse atraso, mas o principal deles é a ausência, no ambiente onde a criança vive, de condições para estímulos precoces e frequentes.” (p.117). Isto é, quando a criança não interage com o ambiente, não comunica com os seus pares, ou seja, não há interações sociais, o que leva ao seu desenvolvimento ficar seriamente afetado e o acesso às oportunidades de aprendizagem fica limitado. É por isso importante destacar que os participantes do processo de comunicação, o ambiente onde ocorrem as atividades que facilitam as interações, juntamente com a atividade em si e a duração do contato, são fatores fundamentais a serem levados em conta ao interagir com crianças com Trissomia 21.

Logo o processo de interação social é uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento inicial da criança, uma vez que se caracteriza pela ampliação e refinamento do repertório de comportamentos sociais e, simultaneamente, pela compreensão gradual de valores e de normas que regulam o funcionamento da vida em sociedade (...) (Lucisano et al., 2013, p.117).

Borges (2011) salienta que as interações sociais podem desenvolver sentimentos de aceitação ou de rejeição, visto que a promoção destas, nomeadamente no caso das crianças com NSE, permite potenciar as competências dos alunos com mais dificuldades e, em simultâneo as dos seus pares. O autor ao mencionar o sentimento de rejeição expõe um conceito muitas vezes presente, o isolamento escolar. Alguns estudos referem que o

isolamento escolar é provocado por a inexistência ou pouca frequência das interações sociais, algo apresentado no estudo de Vitorino, Magalhães e Garotti (2006), em que estes observaram as interações sociais entre os alunos com NSE com os colegas, na sala de aula e no pátio da escola e concluíram que estes alunos poderiam estar a ser isolados.

Outro autor com Gomes (2016) acrescenta que através destas interações estas crianças têm ganhos ao nível das competências sociais nomeadamente ao nível da comunicação, participação oral e conseqüentemente desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, os pares tornam-se mais tolerantes à diferença e tornam-se seres humanos mais preparados para as adversidades e diferenças da vida, manifestando atitudes positivas em relação às crianças com NSE.

Quando Vygotsky et al. (1988) argumenta que ao interagir com outras pessoas, o ser humano acaba também interagindo consigo mesmo, ele ressalta a noção advinda do materialismo histórico dialético que retrata o ser humano como um ser social em constante transformação influenciado pelo ambiente em que está imerso. Assim, a criança com necessidades de saúde especiais irá se perceber e se relacionar consigo mesma de acordo com o contexto em que está inserida. Se esse ambiente for acolhedor e propício ao desenvolvimento, ela tenderá a se sentir valorizada e capaz; por outro lado, se for discriminatório e pouco estimulante, ela provavelmente se sentirá excluída e desmotivada.

As interações sociais muitas vezes são influenciadas perante o ambiente à sua volta. Para alcançar esse objetivo, é crucial que os educadores garantam um ambiente propício para uma participação mais ativa, promovendo um sentimento de compreensão e aceitação entre as crianças, isso, por sua vez, estimula um maior desejo de comunicação por parte das mesmas. Este aspeto é fundamental para o processo de aprendizagem, pois para adquirirem conhecimento, é essencial que as crianças interajam tanto com o ambiente físico quanto com outras pessoas. Isso significa que elas devem estar imersas em ambientes que ofereçam oportunidades significativas de aprendizado, ocorrendo de forma natural. Elas necessitam de suporte, acesso ao mundo ao seu redor, compreensão do que está acontecendo e confiança nos outros. Isso requer mais tempo e uma disponibilidade maior por parte daqueles que trabalham com elas (Orelove & Sobsey, 2000, citado por Nunes, 2001).

Cabe então ao educador promover situações quotidianas em que estejam presentes: o diálogo, a cooperação, a troca de informações mútuas e o confronto de ideias na resolução de tarefas partilhadas. Filho et al. (2016), afirmam ainda que, “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”.

Quando se estabelece uma conexão entre a interação social e a inclusão escolar de crianças com Trissomia 21, pode-se observar que ao ingressarem na escola, o relacionamento interpessoal com os colegas proporciona-lhes uma ampla gama de exemplos e desafios, o que favorece a aquisição de novas habilidades sociais.

Amizade no contexto pré-escolar

Através das interações sociais entre os pares descritas, anteriormente, nos outros dois subcapítulos, as crianças passam a estabelecer uma relação mais próxima (Rubin et al., 2006), designado por relacionamento como “um processo dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo e se modifica conforme as etapas da vida, influenciado por normas sociais e aspectos [sic] culturais” (Sousa & Hutz, 2008, p. 258). Posteriormente a este desenvolvimento de relacionamentos, surge o conceito de amizade, visto que é um dos tipos mais comuns de relacionamento interpessoal (Chan & Cheng, 2004).

Antes de explicar o conceito de uma forma complexa, começo por caracterizar a amizade como uma necessidade básica do ser humano que vai ao encontro das pessoas (Brun, 2007). Assim sendo, tal como as interações sociais, a amizade, primeiramente surge dentro de casa, com a família, mas esta deve ser vista como “um espaço de sociabilidade que extrapola as relações familiares e de parentesco” (Loponte, 2009, p.922).

Podemos então caracterizar a amizade por ser uma “relação de reciprocidade, voluntária e não obrigatória baseada no prazer pela companhia do outro e cujo custo-benefício costuma ser positivo” (Wisniewski & Tolentino, 2011, p. 11247), em que os dois indivíduos gostam e procuram a companhia um do outro (Sousa & Hutz, 2008).

Nos primeiros anos de vida, a amizade define-se principalmente por um “relacionamento de igual para igual” (Brazelton, 2018, p. 491), em que a criança associa

amizade a brincadeira e a partilha de brinquedos e/ou momentos. Deste modo, os gostos e os interesses de ambos os indivíduos estão intimamente ligados, resultando em uma proximidade diária e sendo as crianças definidoras dessa mesma relação (Lopes et al., 2003). Neste sentido, Ladd e Coleman (2002) sugerem que as relações de amizade demandam estabilidade e interações de qualidade. Embora possam começar aos dois anos de idade, é a partir dos três anos que ocorre uma complexificação do relacionamento, devido ao desenvolvimento das competências cognitivas e linguísticas.

Podemos considerar que a amizade na infância se rege a duas palavras: segurança e apoio, uma vez que a criança se sente segura com os pares que desenvolve esta relação, referindo-os como amigos (Rubi, 1982; Lopes et al., 2003; Brazelton, 2018). Goldman e Buysse (2007) acrescentam ainda, que a amizade é afirmada por incluir união, semelhança e afeto positivo, visto que à medida que as crianças se aproximam, compartilham interesses e emoções positivas, contribuindo para o seu bem-estar.

Por outro lado, de acordo com Fehr (1996), se questionarmos as crianças sobre o significado de um amigo, estas, geralmente, veem um amigo como alguém que conhecem, que têm proximidade e com quem têm contacto diário. Já se perguntamos quem são os seus amigos estas costumam referir as crianças que têm preferência em partilhar as suas atividades favoritas (Wiseman et al., 2019). Ter um amigo é ter um parceiro com quem podem partilhar brincadeiras, segredos e passar o tempo (Amiker, 2001). As crianças, nesse contexto, não mencionam características físicas ou psicológicas ao definirem amizades, pois, inicialmente, concebem a amizade como algo pessoal que pode trazer benefícios, percebendo-a como algo mais voltado para si mesmas, isto é, preocupam-se principalmente com o que o seu amigo pode fazer por elas, por exemplo, se brinca com elas, conforme descrito por Rubin (1982).

Estudos recentes destacam ainda mais a influência do sexo e da idade na formação de vínculos entre crianças (Wang et al., 2019). Por exemplo, aos três anos de idade, as crianças tendem a preferir brincar e formar amizades com pares do mesmo sexo (Golombok & Hines, 2002; Hartup & Abecassis, 2002). No entanto, apesar de ser menos comum, também é possível que crianças estabeleçam amizades com indivíduos do sexo oposto (Hartup & Abecassis, 2002). Defendido por um estudo de Vaughn et al. (2000),

referem que as crianças do sexo feminino têm uma maior quantidade de amizades recíprocas do que as do sexo masculino. Este facto pode ser um exemplo específico de um padrão geral de que as raparigas tendem a exibir comportamentos pró-sociais. Ainda sobre o género, os rapazes são mais extensivos nas relações, isto é, tendem a estabelecer relações perante as brincadeiras, enquanto as raparigas são mais intensivas, ou seja, têm menos amizades, mas as que existem são exclusivas e recíprocas.

Podemos enumerar diversas vantagens destas amizades, nomeadamente, o desenvolvimento de competências sociais, pois permite que as crianças coloquem em prática e adquiram novas habilidades sociais através da interação com os pares (Del Prette e Del Prette, 2001 citado por Lopes et al., 2003), tais como “negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, de desenho, jogos e regras” (Trevisan, 2007, p. 12). Outra das vantagens refere-se aos processos de transmissão cultural e a formação do sentimento de pertença a um grupo e de uma rede de amizades desempenham um papel crucial na promoção da autoestima e da segurança infantil (Rubin, 1982). O que vai ao encontro do estudo realizado por Ladd e Coleman (2002), em que referem que as crianças quando acompanhadas por amigos ou pares próximos, apresentam uma maior predisposição para encarar situações novas, com maior tranquilidade do que se estivessem sozinhas ou com desconhecidos. Já Ricardo e Rossetti (2011) indicam que a amizade é uma ótima ferramenta para a saúde emocional e para a proteção social da criança, onde encontra uma grande fonte de apoio emocional. É também nesta relação que a criança amplia a noção de empatia, adquire uma compreensão empática, aptidões de resolução de conflitos, aprendendo a controlar impulsos agressivos.

A maioria dos estudos que investigam as amizades usam a sociometria, em que têm como principal objetivo avaliar o nível de ligação e relação entre os membros de um grupo, por meio de um conjunto de medidas que possibilitam compreender a estrutura social do grupo e a posição de cada indivíduo dentro dele (Moreno, 1970). Alguns exemplos são: o estudo de Howes (1983), que concluiu que as crianças do pré-escolar estabelecem amizades temporárias, contudo com características diferentes; o estudo do Gershman & Hayes (1983) em que perceberam que no pré-escolar mais de metade das crianças têm amizade recíprocas e muitas dessas amizades são estáveis ao longo do tempo.

3.3. Roteiro ético e metodológico

O presente roteiro ético e metodológico destaca o delineamento da pesquisa conduzida durante a PPS II, sendo o resultado da análise dos fundamentos éticos e deontológicos para uma investigação qualitativa, conforme descritos na obra *Há muitos mundos no mundo* (Tomás, 2011). Essa análise foi realizada à luz dos princípios estabelecidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011).

De forma a compreender as relações sociais inclusivas entre crianças do pré-escolar, optei por seguir o método de estudo de caso que, segundo Yin (2003), citado por Meirinhos e Osório (2010), é uma investigação empírica, ou seja, investiga um fenómeno/ação contemporâneo dentro do seu contexto da vida real. Um estudo de caso é considerado intrínseco, descritivo e explicativo (Yin, 2003), uma vez que diz respeito a uma situação e a contexto específicos, nomeadamente o estudo das relações sociais inclusiva entre crianças do pré-escolar, visto que procuro uma descrição detalhada dos acontecimentos no seu contexto habitual (Yin, 2003) e procuro explicar as relações de causa-efeito entre as variáveis em estudo. Concluindo, este torna-se num método fundamental para adquirir significados pertinentes e atuais e, conseqüentemente, conduzem ao desenvolvimento da profissionalidade docente (Ponte, 2004).

Para tal, irei seguir uma abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Bodgan e Biklen (1994) “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p. 48) e os “resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (p.48). Os dados são analisados de um modo indutivo, visto que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50). Ou seja, esta natureza caracteriza-se como mais interpretativa e construtiva, sendo que implica um trabalho de campo, uma observação atenta e a emissão de juízos de valor (Meirinhos & Osório, 2010).

Posteriormente a consciencializar-me das linhas metodológicas segue-se uma das etapas mais importantes do desenvolvimento da investigação – a recolha e tratamento de dados. De acordo com Aires (2015), a seleção das técnicas a utilizar durante um processo de pesquisa considera-se relevante visto que é a partir da mesma que depende a

concretização do objetivo da investigação. Assim sendo, selecionei diversas técnicas, com o intuito de conseguir triangularidade da informação obtida, isto é, através da análise dos resultados das diferentes técnicas, consigo “aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p.60).

Uma das técnicas utilizadas foi a observação participante, uma técnica que implica que o investigador esteja presente ao longo dos “acontecimentos e fenómenos que está a observar” (Rodríguez et. Al, 1999 citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 60), deste modo, foi através desta técnica que consegui compreender a visão do grupo perante uma criança com NSE.

Posteriormente, a técnica empregue foi a realização de testes sociométricos, uma técnica simples que permite avaliar a estrutura interna e informal de grupos pequenos (Farinha, 2005), visto que a sociometria é o estudo que trata quantitativamente todos os tipos de relações entre os seres humanos e, particularmente, aqueles que compreendem a expressão de preferência ou de rejeição para com outros membros dum grupo dentro dum quadro numa situação de escolha (Landsheere, 1982). Na mesma linha de pensamento Estrela (1994) indica as finalidades dos testes sociométricos são o registo das representações individuais sobre as relações que existem no grupo, a descoberta social do aluno dentro do grupo (integração/marginalização), a identificação dos alunos populares e dos isolados/rejeitados, e a caracterização do indivíduo quando inserido em grupo. Ou seja, vista também como instrumento de recolha nas investigações. A realização dos testes sociométricos envolveu quatro passos essenciais: a formulação das perguntas a todos os membros do grupo para obter os resultados; o levantamento das respostas através da construção de uma tabela; a elaboração da matriz sociométrica e do sociograma e a interpretação dos resultados do sociograma.

Para compreender os resultados dos testes recorri à análise de conteúdo, ou seja, uma técnica de análise das comunicações, mais concretamente do que foi dito nos testes e/ou observado pelo investigador (Silva e Fossa, 2013).

Em relação aos instrumentos de recolha de dados recorri a registos de observação escritos – notas de campo e reflexões semanais. No que diz respeito aos registos escritos

trata-se do que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa (Bogdan & Biklen, 1994). As notas de campo são fundamentais, visto que estes registos permitem que as memórias não se sobreponham (Silva, 2013). Ademais, através das notas de campo, o investigador pode proceder posteriormente à sua análise. Por outro lado, em relação aos registos fotográficos, estes tornam-se registos com uma maior e mais detalhada perceção do que se sucedeu. Tal como refere Harper (s.d.) citado por Queirós e Rodrigues (2006), “Muitos (...) fenómenos podem ser mais bem compreendidos se forem fixados em imagens fotográficas do que apresentados por escrito num caderno de campo” (p.7).

Concluindo, de forma a dar entender quais as técnicas e instrumentos utilizados em cada objetivo e o que estes contribuíram no sentido de responder aos objetivos, realizei uma tabela com forma de sintetizar a informação.

Tabela 1

Técnicas e instrumentos de cada objetivo

Objetivos	Técnicas	Instrumentos
<i>Caracterizar as interações sociais na Sala Pré-C</i>	1. Observação participante 2. Análise de conteúdo: ✓ Tabela de frequência ✓ Árvore categorial	1. Registos de observação (Notas de Campo)
<i>Refletir sobre as perceções sociométricas do grupo</i>	1. Observação participante 2. Testes sociométricos 3. Análise de conteúdo: ✓ Sociogramas ✓ Árvore categorial	1. Registos de observação (Notas de Campo) 2. Testes sociométricos
<i>Compreender a visão do grupo perante uma criança com NSE</i>	1. Observação participante 2. Análise de conteúdo: ✓ Árvore categorial	1. Registos de observação (Notas de Campo)

Nota. Realizado por mim

Neste sentido e depois de definidas as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas, importa destacar a necessidade de cumprir as questões éticas durante o processo de investigação. No decorrer de toda a PPS, foi fundamental assegurar a privacidade de todos os intervenientes desta investigação, desde crianças, equipa educativa a famílias, visto que são todos sujeitos competentes e com direitos. Desta forma, o/a investigador/a deve tomar decisões e refletir sobre as considerações éticas que possam surgir no decorrer da investigação, para que os direitos dos participantes sejam garantidos (Almeida, 1995).

Como ponto de partida, considerei essencial dar-me a conhecer, bem como explicitar a minha presença, a todos os envolvidos. Desta forma, elaborei uma carta de apresentação e um consentimento informado da investigação, em que referia a intenção primordial na minha prática e os objetivos do estudo. Consciencializada de que “a investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam” (Tomás, 2011, p.163) tive sempre em consideração a vontade e os interesses do grupo de crianças, respeitando-os sempre, mas também as opiniões que a equipa educativa demonstrava ter no decorrer das conversas informais. Para além disto, procurei ainda partilhar sempre todas as ideias que ia tendo, bem como o desenvolver do processo investigativo.

Por último, importa ainda evidenciar que, para além de envolver a equipa educativa no processo de idealização de objetivos e aquisição de dados para a investigação, as famílias tiveram um papel crucial, deste modo, respeitei a confidencialidade de cada uma das famílias, as suas particularidades, assim como compreender a sua importância para a ação educativa das crianças.

Podemos concluir que para uma ação educativa consciente e de qualidade é imprescindível considerar a dimensão ética da investigação, promovendo a presença de inúmeros princípios éticos e deontológicos, assim sendo, importa referir que ao longo da investigação as questões éticas foram sempre tidas em conta. Por esta mesma razão, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo O. Roteiro Ético), onde constam os 10 Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças defendidos por Tomás

(2011), assim como na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, fornecidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011).

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Chegada à última fase da investigação, importa compreender o ponto de vista dos participantes relativamente à mesma (Santos & Henriques, 2021). Assim, procurei utilizar diferentes instrumentos e técnicas que me permitissem fazer a triangulação de todos os dados recolhidos.

Através dos testes sociométricos efetuados às crianças (cf. Anexo T) e as notas de campo retiradas ao longo da PPS (cf. Anexo A. Portefólio individual – Notas de Campo), elaborei sociogramas como maneira de esquematizar os resultados sociométricos (cf. Anexo U) e uma árvore categorial, com o intuito de categorizar todas as interações sociais com a criança com NSE (cf. Anexo V), bem como uma tabela para entender a frequência com que ocorrem (cf. Anexo W).

Após a recolha de dados e de modo a obter respostas aos objetivos delineados tornou-se essencial proceder à análise dos mesmos, remetendo assim a análise de conteúdo. Para Rodrigues (2002) e Bardin (1997, citado por Silva & Fossá, 2013), a análise de conteúdo trata-se de um trabalho de identificação, reconhecimento e seleção de conteúdo pertinente que, posteriormente, deve ser classificado em função de categoriais, cuja interpretação dará significado à investigação em curso.

Assim sendo, ao longo do presente subcapítulo procurarei dar resposta à questão problemática identificada e já mencionada, para tal, organizarei os dados obtidos de acordo com os três objetivos delineados e que também já foram referidos.

Considerando o primeiro objetivo – **caracterizar as interações sociais na Sala Pré-C** – importa perceber o que são interações sociais, Rubin et al. (2006) descreve-as como um comportamento social em que um influencia e é influenciado pelo comportamento do outro, sendo para isso é necessário que o indivíduo se relacione, comunique e se identifique com o outro.

Tal como é explicitado por diversos autores, as interações sociais podem ser vistas em diferentes momentos do dia a dia das crianças. Arezes e Colaço (2014) abordam que as interações sociais “corresponde[m] ao comportamento de um indivíduo e implicam a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito” (p.116), já outro autor acaba por complementar esta citação explicitando que os sujeitos negociem a realidade e cooperam de maneira construtiva, como partilhar um objeto com alguém do seu grupo (Ferreira, 2004).

No entanto, esta análise era referente às interações sociais inclusivas ou menos que pudessem acontecer no contexto de uma sala de pré-escolar com uma criança com NSE, visto que a escola tem um papel fundamental, por ser um contexto em que promove interações sociais entre pares, criando um ambiente potenciador de desenvolvimento de competências sociais (Ladd & Coleman, 2002). Através de uma observação realizada durante a PPS II, tentei registar todos os momentos em que existia interações com esta criança, no entanto, importa salientar que poderá ter existido mais interações e que nem todas podem estar explícitas aqui neste anexo.

Antes de apresentar os resultados recolhidos considero fulcral definir o que são interações sociais inclusivas, dando um exemplo real observado ao longo da PPS. Defendido por diversos autores (Fredrickson, 2001; Katz, s.d; Ladd e Coleman, 2002), as interações sociais inclusivas, também designadas ao longo do relatório como interações sociais positivas, são aquelas que promovem a participação e a relação de todas as pessoas, independentemente das suas diferenças individuais. A partir destas, as crianças compreendem, respeitam e apropriam-se de valores fundamentais para o resto da vida, como a diversidade, criando um ambiente onde os indivíduos sentem-se aceites e valorizados. Um exemplo que descreve de forma real este conceito é a seguinte nota de campo, presente no Anexo A,

As crianças, depois do almoço, foram brincar para o exterior. A MR estava a brincar com uma trotinete, tentando vislumbrar, através do guiador, o outro lado. A AU, que estava do outro lado do recreio, começou a observar a brincadeira da MR; então, passados uns minutos, aproximou-se. De seguida, a MR explicou à AU como é que se fazia para ver e para ouvir através do guiador. No final, as duas crianças comunicavam através do

guiador: uma falava e a outra ouvia, trocando depois de posições. (Nota de Campo N.º 289, 30 de janeiro de 2024).

Assim através da análise efetuada no Anexo W, conseguimos afirmar que em 78 interações sociais com a criança, 50 destas foram consideradas interações sociais inclusivas, correspondente a 64% do total, enquanto 28 foram menos inclusivas.

Tabela 2

Tabela de frequência

Interações	Incidências	Percentagem
Interações sociais inclusivas	50	64%
Interações sociais menos inclusivas	28	36%
Total	78	100%

Nota. Retirado do Anexo W.

Deste modo dividi as interações sociais inclusivas em três categorias: **afetividade**, **entreaajuda/partilha e brincadeira**. A categoria **afetividade** para ir ao encontro de uma afirmação de Arezes e Colaço (2014) quando aborda “a troca de gestos” (p.116), a categoria da **brincadeira** por os mesmos autores citarem “jogo” (p.116), dois conceitos muito interligados entre si. Por fim, a categoria **entreaajuda/partilha** por Ferreira (2004) referir que as interações podem ser quando as crianças partilham um objeto com um parceiro.

Na categoria da **afetividade**, a subcategoria com mais interações foi a **preocupação com a MR**, com 10 incidências, o que se entende por os pares manifestarem atitudes positivas face à colega, o que potencializa um desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e de linguagem (Bailey, 2002). Qualquer criança necessita de estabelecer uma relação segura, de afetos e duradoura com os seus colegas mais próximos para promover o estímulo à autoconfiança das crianças (Bailey, 2002), assim quando analisamos através da árvore categorial (cf. Anexo V) que houve 12 incidências de

demonstração de carinho e sentimentos podemos afirmar que a afetividade é algo que existe presente no dia a dia desta criança em contexto de escola.

Tabela 3

Alguns exemplos de demonstração de carinho e sentimentos

Demonstração de carinho	“(…) Depois desta afirmação dita por parte do AF, a MR foi ao encontro do AF e deu-lhe um abraço. (…)”
	“(…) No dia em que regressou, mal apareceu a MR com a mãe, à porta da sala, o TF foi a correr na sua direção, abraçando-a. (…)”
	“(…) O TF continuou a dar-lhe beijinhos na bochecha, abraçando-a.”
Demonstração de sentimentos	“(…) CL – “Então, aqui sou eu e a MR a darmos um abraço e aqui, muitos corações!” Eu – “Porquê? Muitos corações porquê?” CL – “Porque gosto dela!””
	“(…) AU – “Oh! Está tão fofa com aquele cestinho!””
	“(…) O AF disse à MR: AF – “És a mais fofa do mundo!” (…)”

Nota. Retirado do Anexo V.

Através da teoria de Piaget, as interações sociais promovem um estímulo à autonomia das crianças (Vieira & Lino, 2007) assim os pares foram desenvolvendo algumas estratégias desenvolvidas pelos pares, identificadas neste estudo (cf. Anexo V), nomeadamente: **entreajudar em atividades**, como por exemplo – auxiliá-la na tarefa; dar pistas; soletrar as palavras; e encorajá-la a realizar autonomamente – e **entreajudar em**

momentos da rotina – auxiliá-la no processo de descascar as castanhas; durante a hora do almoço; e na mudança de roupa.

Tabela 4

Alguns exemplos de entreaajuda nas atividades e em momentos da rotina

Entreaajuda nas atividades	“(…) A AU, por já ter terminado, aproximou-se da MR e disse-lhe que ela tinha de fazer o número 6, porque faltava. (…)”
	“(…) A MI foi ter com a MR e esta foi bastante recetiva (que a deixou ajudá-la a cortar), soletrou a palavra “coração”, para a MR conseguir escrever, auxiliou-a na ilustração da palavra, entre outras estratégias.”
	“(…) Enquanto a MR efetuava o trabalho, a AM, ao lado desta, apagava o que esta fazia de modo errado, dando-lhe pistas sobre o que era para fazer e encorajando-a.”
Entreaajuda em momentos da rotina	“(…) Enquanto comia as castanhas, o FR descascava castanhas para a MR, fazia-lhe cócegas e deitava-se em cima dela (…)”
	“(…) LE – “Queres brincar às escondidas?” MR – “Sim!” LE – “Então tens de comer a sopa, senão não jogo às escondidas contigo!” A MR começou a comer a sopa.”
	“(…) MF – “Eu estive a ajudar a MR, ajudei a mudar as calças e as cuecas!” (…)”

Nota. Retirado do Anexo V.

Assim com estas interações proporciona às crianças a sensação de capacidade para assumir desafios, fomentando uma crescente independência (Zabalza, 1998).

Com algumas das interações das crianças em que estas utilizam a **brincadeira** evidenciam a inclusão da MR. Foram verificadas diversas brincadeiras: **brincadeira associativa, brincadeira paralela e brincadeira colaborativa** (cf. Anexo V). Contudo podemos afirmar que a brincadeira colaborativa é a interação mais completa, em que as crianças têm um objetivo em comum, têm de dividir tarefas, assumir papéis diversos e organizar a brincadeira. Ou seja, as brincadeiras permitem que as crianças compreendam, respeitem e se apropriem de valores fundamentais para toda a sua vida, valores estes que muitas vezes só se aprendem através das interações e relações que estabelecemos com o outro (Katz, s.d).

Durante as brincadeiras, as crianças acabam por moldar-se e ajustar a sua personalidade, especialmente quando têm de lidar com as maneiras de cada ser individual e assim relacionarem-se entre si. De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), “a partilha de experiências, saberes e ferramentas culturais (...) [contribuem para que] cada um, no processo de humanização, [vá] mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade.” (p.19). Também é nestes momentos que muitas vezes ocorrem conflitos entre as mesmas por não conseguirem aceitar os pontos de vista para além do seu, alguns explícitos na árvore categorial, (cf. Anexo V).

Estas interações inclusivas levam ao aumento do bem-estar emocional, à facilitação da adaptação ao contexto e à melhoria das aptidões sociais (Ladd & Coleman, 2002).

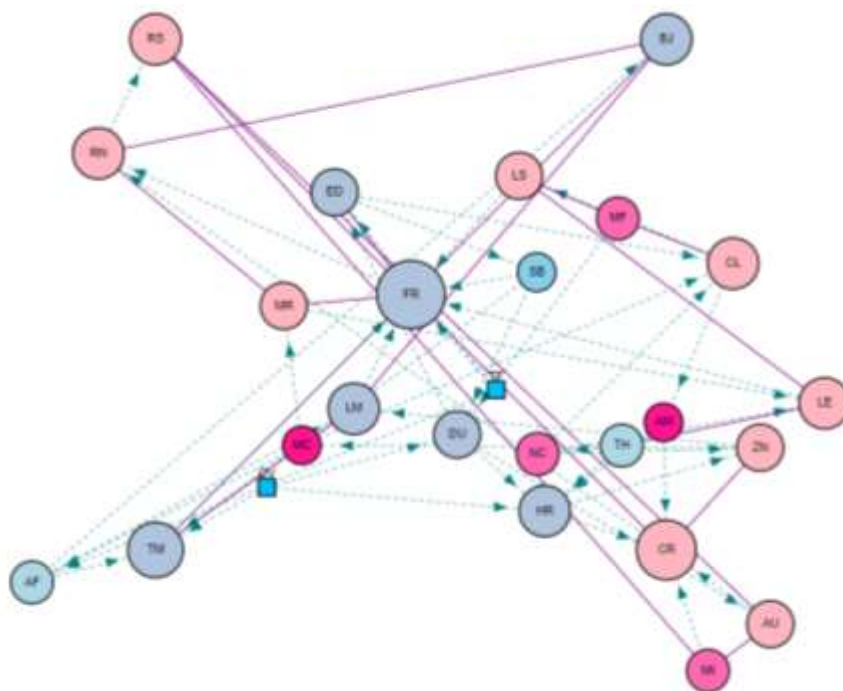
Ao analisarmos as interações sociais que acontecem com a MR, a partir das observações podemos afirmar que mais são os dados positivos, isto é, um maior número de incidências nas interações sociais inclusivas, do que nas menos inclusivas. No entanto, através dos testes sociométricos conseguimos avaliar o nível de ligação e relação entre os membros de um grupo, por meio de um conjunto de medidas que possibilitam compreender a estrutura social do grupo e a posição de cada

indivíduo dentro dele (Moreno, 1970). Assim com esta análise abordo o segundo objetivo – **refletir sobre as percepções sociométricas do grupo** – em que de uma forma mais precisa e teoricamente mais científica verificar que a MR não é excluída nem rejeitada pelo grupo.

Ao longo de todos os sociogramas observamos que o grupo tem diversas amizades recíprocas, uma “relação de reciprocidade, voluntária e não obrigatória baseada no prazer pela companhia do outro e cujo custo-benefício costuma ser positivo” (Wisniewski & Tolentino, 2011, p. 11247), em que os dois indivíduos gostam e procuram a companhia um do outro (Sousa & Hutz, 2008). Tal facto foi constado pelo estudo do Gershman & Hayes (1983) em que perceberam que no pré-escolar mais de metade das crianças têm amizade recíprocas e muitas dessas amizades são estáveis ao longo do tempo. Estas amizades são possíveis visualizar no Anexo U, por serem os sociogramas que têm as frases imperativas afirmativas, como por exemplo a RN e a MR (cf. Anexo U1);

Figura 1

Sociograma - “Diz-me três crianças que gostavas que fossem brincar a tua casa.”



Nota. Retirado do Anexo U.

TM e BJ (cf. Anexo U3); entre outros. Os resultados dos testes sociométricos mostram-se coerentes com a afirmação de Golombok e Hines (2002) de que as crianças tendem a preferir brincar e formar amizades com pares do mesmo sexo, no entanto, apesar de ser menos comum, também é possível que crianças estabeleçam amizades com indivíduos do sexo oposto (Hartup & Abecassis, 2002), como o caso do TH e da LE (cf. Anexo U3).

Como foi dito referido anteriormente a RN e a MR têm uma amizade recíproca, tal relação consegue ser vista nos sociogramas (cf. Anexo U3) como nas unidades de registos presentes na árvore categorial (cf. Anexo V), como por exemplo: quando a RN se preocupa com a não presença da MR; quando esta procura a MR para brincar; quando a MR enumera a RN como a criança que gosta de brincar na escola; quando a MR deixa a RN auxiliá-la nas atividades; entre outros momentos.

Tabela 5

Alguns exemplos de preocupação com a MR

Preocupação com a MR	<p>“(…) O TH que estava sentado num dos lugares dessa mesa, apercebeu-se da situação, chamando o DU:</p> <p>TH – “DU, DU, DU, olha a MR, olha …” – apontando para a MR. (…)”</p>
	<p>“(…) RN – “Eu brinco com a MR, ainda lá dentro estava a brincar com ela!” (…)”</p>
	<p>“(…) AM – “Margarida, a MR não está bem!”</p> <p>Eu – “Então?”</p> <p>AM – “Já tentei falar com ela não me responde, faço-lhe cócegas não se ri. Passa-se alguma coisa.” (…)”</p>

Nota. Retirado do Anexo V.

Todas estas situações podem resumir-se a poucas palavras: segurança, apoio, união, semelhança e afeto positivo, visto que de acordo com Goldman e Buysse (2007), as crianças ao se aproximarem, compartilham interesses e emoções positivas, contribuindo para o seu bem-estar.

Portanto, quando a RN e a MR se escolhem mutuamente, consideram-se amigas, não considerando as características físicas ou psicológicas, esta escolha é por partilharem brincadeiras, existir tempo conjuntos bem como todas aquelas palavras ditas anteriormente (Rubin, 1982).

Outro aspeto importante a salientar é que as crianças do sexo feminino têm uma maior quantidade de amizades recíprocas do que as do sexo masculino. Por exemplo, tanto na figura U1 como na U3 (cf. Anexo U), as crianças que têm mais escolhas são os rapazes, o que indica que estas, são as crianças *mais populares*. Estas afirmações são defendidas no estudo de Vaughn et al. (2000) que as justifica perante os rapazes serem mais extensivos e as raparigas mais intensivas, isto é, têm poucas amizades, mas as que têm, são exclusivas e recíprocas. Concluindo as raparigas da Sala Pré-C têm menos amizades, já os rapazes têm amizades com a maioria dos membros do grupo.

Em relação à MR esta teve resultados bem positivos, por vezes foi nomeada de forma negativa, mas também positivamente, nomeando-a como um elemento neutro no grupo, isto significa que não é a rejeitada, mas também não é a mais popular. Estes resultados vêm contradizer alguns estudos realizados a crianças com NSE, que por terem as suas características são evidenciadas como as excluídas e as rejeitadas dos grupos onde estão, tendo uma posição sociométrica mais baixa do que a espetável (Pereira, 2011; Pinto et al., 2018).

Através do teste sociométrico (cf. Anexo T – Figura T1) observamos que 3 crianças escolheram a MR para brincarem com ela em casa e 1 criança quer brincar com ela na escola, um total de 4 crianças que a escolhem. Comparando com as restantes crianças, a MR encontra-se no meio da tabela, porque o número máximo foi 10 e o mínimo 0.

Tabela 6

Teste sociométrico da MR – Brincar em casa e na escola

Crianças	Número de crianças que as escolhem
MR	4
DV	0
FR	10
Média	$= (10+0) / 2 = 5$

Nota. Retirado do Anexo T

Em relação ao teste sociométrico (cf. Anexo T – Figura T2) analisamos que esta criança foi escolhida 7 vezes, o que a posiciona novamente acima do meio da tabela visto que a criança mais rejeitada foi escolhida 19 vezes e a menos rejeitada 0 vezes.

Tabela 7

Teste sociométrico da MR – Não brincar em casa e na escola

Crianças	Número de crianças que as escolhem
MR	7
ZN	0
TF	19
Média	$= (19 + 0) / 2 = 9.5$

Nota. Retirado do Anexo T

Todos estes dados vão ao encontro das observações efetuadas visto que tanto observámos momentos em que a criança está a brincar ou que estão preocupados com a mesma ou como a mesma está a brincar sozinha e que entra em conflitos.

Com a análise de todos os resultados podemos concluir que a Sala Pré-C já tem diversas amizades recíprocas estabelecidas, que apenas duas crianças são consideradas as crianças *isoladas* (o DV e o TF), uma informação congruente ao estudo de Gershman & Hayes (1983) em que perceberam que no pré-escolar mais de metade das crianças têm amizade recíprocas e muitas dessas amizades são estáveis ao longo do tempo, tornando-se uma ótima ferramenta para a saúde emocional e para a proteção social da criança, onde encontra uma grande fonte de apoio emocional, ampliando a noção de empatia, adquire uma compreensão empática, aptidões de resolução de conflitos, aprendendo a controlar impulsos agressivos (Ricardo e Rossetti, 2011).

Posteriormente a refletirmos sobre as percepções sociométricas e sobre as interações sociais da Sala Pré-C, importa **compreender a visão do grupo perante uma criança com NSE** – com isto através da árvore categorial (cf. Anexo V) e das observações feitas (cf. Anexo A – Notas de Campo) irei triangular os dados de forma a ter uma análise mais coerente.

De acordo com Silveira e Neves (2012), as crianças com NSE apresentam condições crônicas, físicas e de desenvolvimento (comportamental ou emocional), com dependência dos serviços de saúde e de diferentes profissionais, devido à fragilidade clínica e vulnerabilidade social. No entanto, é importante entender e especificar as características de crianças com Trissomia 21, visto que é a necessidade inerente na criança presente da Sala Pré-C e como estas características poderão interferir com as interações sociais entre as crianças da sala.

Ao longo de diversas observações feitas, analisamos e indo ao encontro dos autores que os membros da sala têm consciência das características e das dificuldades da MR. Um exemplo real da percepção das características físicas foi quando o AF em conversa com a mãe refere que entrou uma criança nova na sala e descreve-a como ““(…) cara de velha e uma voz estranha (...)” (cf. Anexo A. – Nota de Campo N.º 196). Relativamente às dificuldades em conversa com a educadora sobre os direitos das crianças referem

M – “A MR é uma pessoa especial, como a JU, que é pequenina, mas nós temos de ajudá-la. Tal como a MR tem este direito e está aqui, tal como vocês, todos têm o direito!”

LE – “Eu estou a ajudar a MR!”

RN – “Eu também ajudo!” (cf. Anexo A – Nota de Campo N.º 141).

As crianças com Trissomia 21 apresentam consideravelmente dificuldade intelectual: como dificuldades relativamente à memória; linguagem e fala; na audição e visão; atraso na coordenação motora grossa e fina; entre outras (Holden & Stewart, 2002).

Estas crianças costumam ter uma fraca inibição da resposta, pouca regulação emocional quando confrontadas com uma situação frustrante, como está descrito na seguinte nota de campo

A AU, por já ter terminado, aproximou-se da MR e disse-lhe que ela tinha de fazer o número 6, porque faltava. A MR recusava-se a fazê-lo, indicando que estava ali; no entanto, a AU continuava a assistir. Entretanto a RN aproximou-se das duas e ficou a assistir à situação.

A AU dizia para a MR:

AU – “Faz o 6, ainda não fizeste. Tens de fazer o 6!”.

A MR, incomodada com a situação, tapou os olhos com as mãos. (cf. Anexo A – Notas de Campo N.º 117).

e sentem fragilidades ao serem desafiadas por uma tarefa difícil (Porter, Coltheart, & Langdon, 2007; Jahromi et al., 2008; Wishart, 1996).

Os elementos da sala consideram a MR “a mais fofa do mundo”, dão-lhe abraços, percebem quando está triste e ainda afirmam que “gostam dela” – afirmações visíveis na categoria da afetividade, na árvore categorial (cf. Anexo V), indo ao encontro dos autores que referem que as crianças com NSE, como outra criança, precisam de afeto, de se sentirem bem, de atenção, de interagirem com o ambiente e de se tornarem mais ativas nos contextos onde estão. Para isso, necessitam de desenvolver competências comunicativas e de ter oportunidades para interagir com os outros (Orelove & Sobsey, 2000, citado por Nunes, 2002, pp. 7-8).

Os colegas afirmam que a MR pertence à Sala Pré-C visto que a incluem nas brincadeiras bem como sentem e percebem quando a mesma não está presente, isto é, posso afirmar que a criança não é excluída do grupo. Algo que vai ao encontro de alguns estudos, especificamente o estudo de Vitorino, Magalhães e Garotti (2006), que ao observar as interações sociais entre os alunos com NSE e os restantes colegas, os

resultados apontaram que estes alunos poderiam estar experimentando isolamento escolar.

Importa referir que a importância destas interações entre as crianças não é só benéfica para as crianças com NSE por desenvolverem competências sociais nomeadamente ao nível da comunicação, participação oral e conseqüentemente, desenvolvimento cognitivo, visto que está em constante contacto com as outras crianças, como as mesmas auxiliam em atividades propostas pela equipa educativa bem como momentos da rotina, como observamos no Anexo V quando visualizamos 13 momentos de entreaajuda e partilhas das restantes crianças com a MR. Como por outro lado, os pares tornam-se mais tolerantes à diferença e tornam-se seres humanos mais preparados para as adversidades e diferenças da vida, manifestando atitudes positivas em relação às crianças com NSE. Por exemplo, o TF era uma criança que tinha vários conflitos com a MR quando esta integrou na sala, no entanto, nas últimas semanas enquanto estive na PPS observei-o a dar abraços e beijinhos à MR ao chegar no acolhimento. Aliás, o TF numas das perguntas dos testes sociométricos – “Diz-me três crianças com quem gostas de brincar cá na escola?” colocou a MR como uma das escolhas. Ou seja, duas crianças que não socializavam e na maioria das vezes que acontecia, gerava conflito, acabaram por ficar amigas.

CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| " | | " |

E assim termina. Diria que não há forma de começar a abordar esta construção da profissionalidade docente como educadora de infância sem fazer uma retrospectiva desde o primeiro dia da PPS I. Ao longo os três meses várias foram as inquietações, os medos, a ansiedade, no entanto, sabia que estava num processo de aprendizagem em que iria ultrapassar todas as minhas inseguranças. Nunca tinha estado neste contexto anteriormente, muito menos com quatorze crianças, ainda assim tinha diversas intenções que priorizava na minha prática pedagógica: afetividade e responsividade, o brincar enquanto atividade natural e prazerosa para as crianças e o trabalho de equipa que devia estar presente não só com a equipa educativa, mas com as famílias do grupo.

Na vida das crianças, o brincar é um direito fundamental, uma atividade intrinsecamente ligada a elas, em que a criança “explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (Teles, 1997, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Assim, ao longo da PPS I vários foram os momentos de brincadeira, em seguida, transcrevo um dos momentos, em que a VT a partir de um livro imaginou um computador, ou seja, através de um livro era espectável e previsível que utilizaria para a leitura do livro, no entanto acaba por fazer uma brincadeira totalmente diferente.

A VT que tinha um dos livros deita-se no chão coloca o livro à frente dela virado ao contrário e começa a fazer umas onomatopeias parecidas com as teclas do computador. Ao observar questiono a mesma do que era.

Eu – “O que é?”

VT – “É o computador do Pedro!”

Eu – “Quem é o PD?”

VT – “O PD é o meu irmão!” “O Pedro está sempre no computador, a fazer assim txttxtx!” – mexendo os dedos das mãos com muita velocidade, fazendo o barulho das teclas do computador. (PPS I – Nota de campo N.º 35).

O brincar é uma ação livre, que pode e deve surgir a qualquer hora. Esta gera prazer, ensina regras e desenvolve habilidades (Kishimoto, 2010). Articulando com Neto (2020) este comportamento de escolha livre traz inúmeras vantagens e benefícios para o processo de desenvolvimento da mesma, assim sendo, tanto na PPS I como na PPS II, sempre dei importância do brincar na vida das crianças, no entanto, as prioridades da rotina da brincadeira muitas vezes foi posta de lado no contexto de jardim de infância. A minha atitude por vezes foi incoerente, porque por um lado afirmava que o brincar era crucial para a “aquisição da autonomia pessoal, para a prática da liberdade de decisão e escolha, e para o gosto de viver que tem a sua concretização na descoberta, na aventura e na fantasia “recriadora” da realidade” (Kishimoto e Santos, 2016, p.12), mas por outro colocava as atividades à frente da brincadeira. Enquanto na PPS I utilizava a brincadeira de forma a passar aprendizagens e conteúdo, na PPS II considerava que não era suficiente. Em jardim de infância, a organização da agenda semanal foi mais rígida, incluindo os momentos de brincadeira. No entanto, foi um desafio para mim equilibrar esses momentos e reconhecer plenamente a importância do brincar, resultando em uma redefinição da minha identidade profissional. Essa transformação envolveu inicialmente a necessidade de preencher cada intervalo na agenda com atividades planejadas, como uma espécie de rede de segurança para o meu dia. Gradualmente, percebi que, para verdadeiramente respeitar as crianças e permitir que assumissem um papel ativo em seu desenvolvimento, precisava entender que mesmo quando não estávamos diretamente envolvidos, estávamos proporcionando algo importante: espaço para brincarem. Aprender a reconhecer quando as crianças precisavam brincar e estar disponível quando precisassem realmente de nós foi um dos maiores desafios que enfrentei.

No entanto, a dinâmica estabelecida com as crianças na creche difere daquela que se estabelece com as do Jardim de Infância, não apenas devido à idade, mas também às necessidades distintas de cada grupo. Considerando a faixa etária do grupo na creche, as crianças exigiam mais suporte adulto em questões físicas, como sono, higiene e alimentação, além de outras áreas de desenvolvimento, enquanto no Jardim de Infância, a dependência do adulto nessas áreas não era tão marcante. Portanto, a disponibilidade

que eu oferecia não podia ser uniforme para ambos os grupos, exigindo uma adaptação durante a transição entre as valências.

Por outro lado, a afetividade trazida aos dois grupos foi de igual forma, tal como afirmo numa das minhas reflexões na PPS II “Ademais, como futura profissional na área da educação, considero que esta prática deve ser promovida com as crianças em qualquer idade e em qualquer contexto.” (cf. Anexo A – Reflexões). É a partir destas relações positivas que contribuem para a construção de um sentido de segurança e de pertença por parte da criança e que a ajudam a desenvolver a relação consigo, com os outros e com o mundo. Ou seja, se uma criança, nos primeiros anos de vida, desenvolver uma relação calorosa e de amor incondicional com a família e com o/a educador/a, muito provavelmente terá uma autoimagem positiva, influenciada pelas perspetivas transmitidas na interação social dos outros (Portugal, 2012). Assim pretendo que situações como descrevo na nota de campo da PPS II (cf. Anexo A – Notas de Campo) sejam recorrentes na minha rotina como educadora de infância, visto que “Ser promotor de afetividade é incentivar, apoiar, aconselhar.” (Reginatto, 2013, p. 7), deste modo, “Afeto não se compra, se demonstra, se sente” (Reginatto, 2013, p. 8),

Quando entrei na sala e disse “Bom dia!”, a AU veio a correr em direção a mim, abraçando-me:

AU – “Eiiii, chegaste!”.

Eu – “Bom dia, AU! Então como estás?”

AU – “Estou bem! Como chegaste, vim dar-te um abraço, porque gosto muito de ti!”

Eu – “A sério? Adoro saber essas coisas! Fico muito feliz!” (Nota de Campo N.º 72)

Falando um pouco sobre a PPS II, esta teve uma importância notória na aquisição de competências profissionais e, acima de tudo, pessoais. Durante a PPS II existiu uma maior preocupação nas minhas práticas, tudo o que era feito tinha um maior tempo de reflexão, introspeção e confronto entre a minha prática e os meus valores. Ao longo desta caminhada vários foram os recuos e avanços sobre o que seria mais acertado, desenvolvi uma atitude reflexiva, olhando para a minha prática com um olhar mais crítico e rigoroso,

de forma a possibilitar uma “melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente” (p. 581), permite perceber “novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, [levando a] que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (Júnior, 2010, p. 581). Em conformidade Oliveira e Serrazina (2002), acrescentam que a reflexão “à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (p.4).

A escrita funcionou como um importante instrumento de autoreflexão, através do qual fui capaz de me conhecer, bem como os caminhos percorridos (Oliveira & Schuler, 2019). Amado (2014) afirma que “os diários (...) podem ter um efeito catártico e terapêutico e levar a aprender sobre o que se faz e sente” (p. 280).

Em relação às famílias, desde a licenciatura que percebi a importância da ligação entre o contexto escolar e o familiar, visto que a família são os primeiros cuidadores, aliás é com a família que a maior parte dos indivíduos tem as relações afetivas mais profundas (Marc & Picard, 1999). Assim, não deve ser subestimada no percurso educacional das crianças, mas sim vista como uma aliada (Niza, 2013). Tanto na PPS I como na PPS II, o único contacto que tinha com as famílias era nos momentos de acolhimentos e algumas visitas às salas para atividades ou partilhas, assim sendo, tive de adotar algumas estratégias que permitissem a sua envolvência, de forma a conhecer as famílias e me dar a conhecer.

Ainda sobre este assunto, existe uma fragilidade que me preocupa como futura educadora de infância, as reuniões com as famílias, tal como refere Post e Hohmann (2011) a relação entre educador/ equipa educativa com os pais/ família tem que se caracterizar por relações de confiança, respeito e de partilha mútua não esquecendo que a criança está no centro desta relação e que “têm o mesmo objectivo – proporcionar à criança o melhor cuidado e educação possível” (p.333), no entanto, ao longo dos dois estágios não tive a oportunidade de realizar nenhuma reunião e de ter tido este contacto direto com as famílias, o que poderá causar algum incómodo e insegurança quando tiver o meu próprio grupo de crianças.

Acho fulcral referir que estes dois estágios, tanto na valência de creche como de jardim de infância, foram essenciais durante a construção da minha profissional docente. Durante estes meses e por termos o suporte das instituições, da equipa educativa e dos orientadores que temos a oportunidade de errar e perceber onde erramos, aliás de como solucionar estes erros, traçando o caminho que achamos que vai ao encontro dos nossos valores e da futura educadora que queremos ser no futuro. Em concordância com o que referi, Pimenta (2001) acrescenta que são “proporcionados momentos em que se vivenciam experiências pedagógicas de modo a aprender a profissão docente. É o momento de conciliar teoria e prática, tendo como objetivo formar um educador como profissional competente” (p.73).

De acordo com Sarmiento (2009), a construção de uma identidade profissional é “uma construção inter e intrapessoal [sic], não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). indo ao encontro do autor posso afirmar que para além de ter construído uma melhor pessoa, porque a Margarida de hoje não é a mesma que entrou no primeiro dia do Mestrado em Educação Pré-Escolar, construí uma identidade profissional. Todo este processo não foi solitário, mas sim social e humano, porque através do auxílio de muitas pessoas e das interações que o mundo me rodeia aprendi a ser mais profissional e principalmente, mais humana. Contudo, tal como outra pessoa a vida não é estanque por isso muitas alterações irão ocorrer, o processo não acaba aqui, será “um processo (...) que se (re)constrói ao longo da vida” (Dubar, 1991, citado por Sarmiento, 2009, p.49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Após finalizada a Prática Profissional Supervisionada II e deste relatório, irei refletir a importância de implementar uma ação pedagógica num contexto real e pela realização do relatório sobre a problemática investigada.

No início sentia-me um pouco receosa em relação ao trabalho que iria desenvolver nesta organização socioeducativa, visto que tinha receio de não ser capaz de desempenhar funções numa escola com mais conceito, com diversos acordos como o de *Cambridge* e o da *Forest School*. Sabia que eram conceitos que não estava habituada e que poderiam ser mais desafiadores, mas também foi por isso que decidi escolher. Através deste contexto consegui refletir a importância de respeitar os ritmos de cada criança, de adaptar os diversos momentos às suas necessidades e interesses e considerar as crianças como seres que têm direitos, a quem deve ser dada a oportunidade de participar efetivamente no seu desenvolvimento e aprendizagem (Rocha, 2001).

Neste sentido foi a partir das reflexões que fui efetuando ao longo da prática que desenvolvi um pensamento crítico e sentido de reflexão, possibilitando-me melhorar e adequar a prática pedagógica. Ademais este distanciamento da prática para reflexão permite uma “melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente” (Júnior, 2010, p. 581), bem como perceber “novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (p. 581).

Ao ingressar na prática tive sempre em conta estabelecer uma relação de proximidade, alicerçada à confiança, à afetividade, ao respeito e ao sentimento de segurança, promover momentos de brincadeira, a promoção de autonomia e por fim, respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, como as suas necessidades e os seus interesses, visto que cada vez mais as crianças são vistas como “actores sociais, individuais e colectivos” (Ferreira, 2004, p. 11).

No que concerne à investigação, foi sem dúvida um desafio, mas por assim sendo, se tornou tão gratificante. Desde cedo que tinha como objetivo escolher esta temática visto que me suscitou bastante interesse após uma unidade curricular inerente no mestrado. Assim tornou-se um desafio por ter poucas bases e ter pouca fundamentação

teórica, mas por outro lado como mais intenso por ter de fazer um maior trabalho por detrás da prática. Através desta problemática permitiu-me compreender e refletir sobre as interações sociais inclusivas entre crianças no pré-escolar, contribuindo para a inclusão de crianças com NSE. Ademais, compreender quais as perceções sociométricas de um grupo bem como a visão do mesmo de uma criança com NSE. Estas aprendizagens tornar-se-ão valiosas durante a minha futura prática pedagógica.

Em suma considero que foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu crescer tanto a nível pessoal como profissional. Uma vez que o “desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências.” (Willie & Ferreira, 2014, p. 5207), todas as aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância.

Não obstante e tal como referido anteriormente, considero que tenho ainda um caminho a percorrer, que será construído através da prática, da constante reflexão e da formação contínua. Pretendo ser uma educadora atenta, ouvinte, guia, afetiva, reflexiva e que continuará a fazer por crescer e desenvolver a sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.
Universidade Aberta.
- Almeida, C. (1995). Contribuição para uma ética de investigação educacional: Alguns exemplos e sugestões. *Quadrante*, 4 (2), 61-71.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança: devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. *Biopolítica e Tanatopolítica: a agonística dos processos de subjetivação contemporâneos*, 229-249.
- Amiker, S. (2001). *Friendships among 4 & 5 Year Olds in Day Care*. ERIC.
<http://eric.ed.gov/?id=ED462147>.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://tinyurl.com/5e6n3kds>.
- Araújo, Maria José. (2010). “A Importância do Tempo Livre para o Bem-Estar das Crianças”. *Revista científica Ata Pediátrica Portuguesa (APP)*, 41, 5-7.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*.
- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M. C. (2018). Educação Pré-Escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância? *Boletim Noesis*, 32. Direção Geral da Educação.
- Bailey, D. (2002). Relationships critical to healthy development. *Early developments*, 6(1).

- Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-line*, (6), 1-17.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjónsdóttir, B. & D'Alessio, S. (2011). *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva Recomendações para a prática*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Borges, I. (2011). *O papel dos pares na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/11383>.
- Brazelton, T. B. (2018). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (M. M. Peixoto, Trad.). Editorial Presença. (Obra original publicada em 1995).
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu Mundo*. Barcarena: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brun, D. (2007). A gramática amorosa da amizade. *Ágora*, 5(2), 311-319.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pró-Posições*, 10 (1), 132-138.
- Chan, D., & Cheng, G. (2004). A comparison of offline and online friendship qualities at different stages of relationship development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(3), 305-320.
- Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017, outubro/dezembro). *Reflexões em torno do brincar*

- em contextos de educação de infância*. Revista Observatório, 3(6), 316-337.
- Costa, J. A., Soares, S., & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 7(17), 164-178.
- Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. Diário da República 1ª série – N.º 213.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República 1ª série – N.º 129.
- Duffy, C. (2013). A viagem de Isabelle: Um estudo de caso sobre desenvolvimento sensorio-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre. *Cadernos de Educação de Infância*, 100, 12-18.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*, (4.ª edição). Porto Editora.
- Farinha, J. (2005). Manual Pedagógico. *Psicologia da Educação - para uma abordagem ecossistémica da relação educativa*. Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Fehr, B. (1996). *Friendship Processes*. Sage Publications.
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! - as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. (Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Ferreira, M. (2004a). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004b). “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). Edições Afrontamento.

Ferreira, N. M., Mendes, L. & Pereira, S. (2018). Uso didático do território e do património na formação de professores. *O Ideário Patrimonial*, 10, 6-24.

Filho, C., Bridi, F. & Rotta, N. (2016). *Neurologia e aprendizagem – Abordagem multidisciplinar*. Artmed Editora.

Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-24. <http://hdl.handle.net/10174/18089>.

Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.

Gershman, E. S., & Hayes, D. S. (1983). Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(2), 169–177.

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. Editora Atlas.

Goldman, B. D., & Buysse, V. (2007). Friendships in very young children. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on research in socialization and social development* (pp. 165–192). Information Age Publishing.

Golombok, S., & Hines, M. (2002). Sex differences in social behavior. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 117-136). Blackwell Publishers.

Gomes, A. (2016). *Fatores que influenciam as atitudes dos pares face à inclusão na*

região Autónoma da Madeira. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa - Braga]. Repositório Científico da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/27207>.

Gomides, J. E. (2002). A definição do problema de pesquisa a chave para o sucesso do projeto de pesquisa. *Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão*, (6), 1-11.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (2009). Home-based peer social networks of young children with Down syndrome: A developmental perspective. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(5), 340-355.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (2011). Peer-related social competence of young children with Down syndrome. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(1), 48-64.

Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interacções*, 27, 1-12.

Hanauer, F. (2011). Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil. *Revista de Educação do Ideau*, 6(13), 1-13.

Hartup, W. W., & Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 285-306). Blackwell Publishers.

Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 29-37.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Holden, B. & Stewart, P. (2002). The inclusion of students with Down síndrome in New

- Zeland schools. *Down Syndrome News and Update*, 2(1), 24-28.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Jahromi, L. B, Gulsrud, A. & Kasari, C. (2008). Emotional competence in children with Down syndrome: Negativity and regulation. *American Journal on Mental Retardation*, 113, 32-43.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Kamii, C., & Devries, R. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Socicultur.
- Katz, L. (s.d.) The benefits of the mix - Children's Garden of Learning. Consultado a 20 de março de 2024 em: <https://images.shulcloud.com/1039/uploads/docs/Resource-Bank/Parent-Resource-Bank/The-Benefits-of-the-Mix.pdf>.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Kishimoto, T. M., & Santos, M. W. (2016). *Jogos e Brincadeira: tempos, espaços e diversidade (pesquisas em educação)*. Cortez Editora.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166) (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en education*. Armand Colin-Bourrelier.

- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto Editora.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações entre pré-escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia, ciência e profissão*, 23(4), 88-97.
- Loponte, L. G. (2009). Amizades: O doce sabor dos outros na docência. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (138), 919-938.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.
- Lucisano, R., Pfeifer, L., Pinto, M., Santos, J., & Anhão, P. (2013). Interações sociais de crianças pré-escolares com Síndrome de Down durante atividades extracurriculares. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66, 116-122.
- Marc, E. & Picard, D. (1999). *A interação social* (E. L. Seixas, Trad.) Rés. (Obra original publicada em 1989).
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/909>.
- Martins, F. A. (2012). *Estratégias de resolução de conflitos interpessoais em contexto de creche e de jardim de infância* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24706/1/Ana%20Filipa%20Moreira%20Martins.pdf>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de*

parcerias em contextos de educação de infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65.

Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório Científico do Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>

Moreno, J. L. (1970). *Fondements de la sociométrie*. Presses Universitaires de France.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). (4.^a ed.). Porto Editora.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira: Contributos para o sistema educativo*. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial. Ministério da Educação. pp. 7-12.

Oliveira, F. R., & Schuler, B. (2019). Uma problematização das subjetivações docentes a partir da escrita tomada como uma técnica de si. *Revista da Faculdade de Educação*, 32(2), 165-188. <https://tinyurl.com/5f3ttxux>.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Refletir*

e investigar sobre a prática profissional (pp. 29-42). APM.

- Pereira, B. (2011). *A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar*. [Trabalho de projeto - relatório de estágio, Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/12894>.
- Pinto, C., Baines, E. & Bakopoulou, I. (2018). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>.
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em revista*, (24), 37-66.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 61-84.
- Porter, M. A., Coltheart, M. & Langdon, R. (2007). The neuropsychological basis of hypersociability in Williams and Down syndrome. *Neuropsychologia*. 45, 2839–2849.
- Portugal, G. (2000). Infância e Educação—Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI 1*, 86-104.
- Portugal, G. (2012a). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicossoma
- Portugal, G. (2012b). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). *Não, não somos jornalistas: uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Universidade do Porto, Faculdade de letras.
- Ricardo, L. S. & Rossetti, C. B. (2011). *O Conceito de Amizade na Infância: Uma investigação utilizando o método clínico*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Rocha, E. A. C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira da Educação*, 16, 27-34.
- Rogers, P. T. & Coleman M. (1992). *Medical Care in Down Syndrome*. Marcel Dekker.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.^a ed.). Texto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, Emotional and Personality Development (volume 3)* (pp. 571–645) (6.^a ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Rubin, Z. (1982). *As Amizades das Crianças* (E. Cavalheiro, Trad.). Publicações Dom Quixote.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: contributos de conceção

e utilização em contextos educativos. *Universidade Aberta*.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inqu%C3%A9rito%20opor%20Question%C3%A1rio.pdf>

Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira, & C. I. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores.
<https://tinyurl.com/bdet46ar>.

Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.

Schmitt, A. & Filho, A. (2017). Práticas Educativas e Pedagógicas com Bebés: Múltiplas Possibilidades no Cotidiano de Creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(5), 129-139.

Silva, A. H. & Fossa, M. I. (2013). O processo de socialização organizacional como estratégia de integração indivíduo e organização. *Cadernos da Escola de Negócios*, 1(11), 17-28.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento.

Silveira, A. & Neves, E. T. (2012). Vulnerabilidade das crianças com necessidades especiais de saúde: implicações para a enfermagem. *Gaúcha Enferm*, 33(4), 172-180.

Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da*

- criança*. Instituto Piaget.
- Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2008). Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 257-265.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*” *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. P. (2007). Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interacção de pares. In L. V. Dornelles (Org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 1-25). Editora Vozes.
- Tuckman, B. W. (2012). Manual de investigação em educação – *metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4º ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krysik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., Newell, W., & Krazura, K.L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending head start. *Development Psychology*, 36 (3), 326-338.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 197-218). Artmed.
- Vygotsky, L., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Editora da USP.
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T., & Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today?

Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education. Research Journal*, 27(2), 170-184.

Willie, R. B. & Ferreira, M. O. V. (2014). Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?. In A. Lopes, M. A. S. Calvante, D. A. Oliveira & A. M. Hypólito (Orgs.), *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança* (pp. 5198-5208). CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Wiseman, N., Rossmann, C., Lee, J., & Harris, N. (2019). “It's like you are in the jungle”: Using the draw-and-tell method to explore preschool children's play preferences and factors that shape their active play. *Health Promot J Austral*, 30(1), 85-94. <http://doi.org/10.1002/hpja.209>.

Wishart, J. G. (1996). Avoidant learning styles and cognitive development in young children. In Stratford, B. & Gunn, P. (Ed.), *New approaches to Down syndrome* (pp.173-205). Cassell.

Wisniewski, M. & Tolentino P. C. (2011). *As Relações de Amizade na Infância: Fator de socialização e desenvolvimento pessoal*. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (A. M. Vilar, Trad.). Edições ASA.

(Obra original publicada em 1987).

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO B

Tabela da caracterização
da equipa educativa da
creche

| | " | | " |

Salas de Creche	Recursos humanos por sala
Berçário	1 responsável + 1 auxiliar de ação educativa
Sala de 1 ano	1 educadora + 1 auxiliar de ação educativa
Sala de 1/2 anos	1 educadora + 1 auxiliar de ação educativa
Sala de 2 anos	1 educadora + 1 auxiliar de ação educativa
Total:	1 responsável 3 educadoras 4 auxiliares de ação educativa

ANEXO C

Tabela da caracterização
da equipa educativa do
jardim de infância

| " | | | "

Salas de Jardim de Infância	Recursos humanos por sala
Sala Pré-A	1 educadora + 1 auxiliar de ação educativa
Sala Pré-B	1 educadora + 1 auxiliar de ação educativa
Sala Pré-C	1 educadora + 1 auxiliar de ação educativa
Total:	3 educadoras 3 auxiliares de ação educativa

ANEXO D

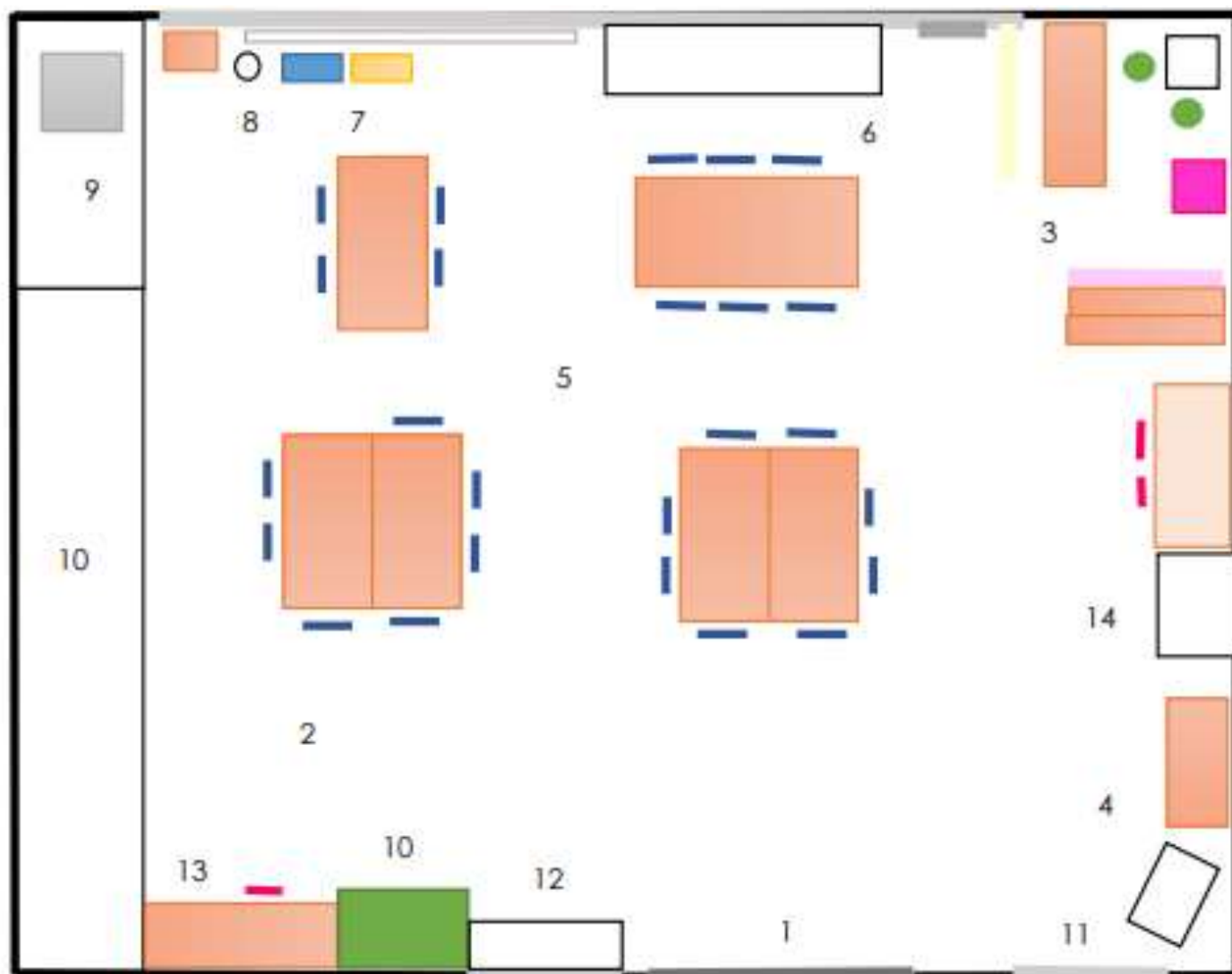
Tabela da caracterização
da equipa educativa do
1.º ciclo

| " | | " |

Salas de 1.º Ciclo	Recursos humanos por sala	
Sala de 1.º ano	1 professora	2 auxiliares de ação educativa
Sala de 2.º ano	1 professora	
Sala de 3.º ano	1 professora	
Sala de 4.º ano	1 professora	
Total:	4 professoras 2 auxiliares de ação educativa	

ANEXO E
Planta da sala de
atividades

| | " | | "



Legenda:

1. Porta de entrada da sala
2. Área de acolhimento
3. Área da Casa
4. Área da Garagem e Construção
5. Mesas/cadeiras de atividades expressão plástica
6. Jogos de Mesa
7. Caixas de reciclagem
8. Caixote do lixo
9. Móvel com lavatório
10. Armário de arrumação
11. Janelas
12. Móvel da biblioteca
13. Mesa do computador
14. Móvel com material para a expressão plástica
15. Área das ciências e ambiente

ANEXO F
Mapa do tempo

|' '' | | ''

MAPA DO TEMPO WEATHER CHART

CALENDÁRIO CALENDAR

ESTACÃO DO ANO
 SEASON OF THE YEAR

NOVEMBRO
 NOVEMBER

HOJE É DIA 15
 TODAY IS:

COMO ESTÁ O TEMPO?
 HOW IS THE WEATHER?

Segunda-feira Monday	Terça-feira Tuesday	Quarta-feira Wednesday	Quinta-feira Thursday	Sexta-feira Friday	Sábado Saturday	Domingo Sunday
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

JANEIRO JANUARY
 MAIO MAY
 SETEMBRO SEPTEMBER

FEVEREIRO FEBRUARY
 JUNHO JUNE
 OUTUBRO OCTOBER

MARÇO MARCH
 JULHO JULY

ABRIL APRIL
 AGOSTO AUGUST
 DEZEMBRO DECEMBER

1 2 3 4 5
 11 12 13 14
 21 22 23 24 25
 31

ANEXO G
Mapa de presenças

| " | | " |

ANEXO H
Diário de turma

| | " | | "



ANEXO I
Mapa de tarefas

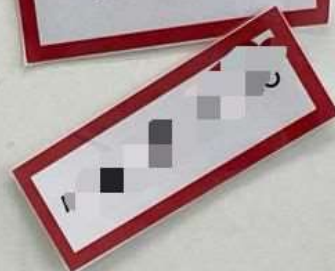
| | ' ' | | ' ' |

MAPA DE TAREFAS CHORES CHART

RESPONSÁVEL DE SALA
CLASSROOM HELPER

RESPONSÁVEL
DE FRUTA
FRUIT HELPER

RESPONSÁVEL DE
CASA DE BANHO
BATHROOM HELPER



ANEXO J

Imagens da instituição e
da Sala Pré-C

| | | | |





































ANEXO K
Plano semanal
|' '' | | ''

PLANO SEMANAL DE ATIVIDADES WEEKLY ACTIVITY PLAN

13 SEGUNDA-FEIRA MONDAY	14 TERÇA-FEIRA TUESDAY	15 QUARTA-FEIRA WEDNESDAY	16 QUINTA-FEIRA THURSDAY	17 SEXTA-FEIRA FRIDAY	18 SÁBADO SATURDAY	19 DOMINGO SUNDAY
Comemoração do 8º de Agosto 	INGLÊS ENGLISH 9h00m - 9h45m 		INGLÊS ENGLISH 9h00m - 9h45m 	INGLÊS ENGLISH 9h00m - 9h45m 	 FIM DE SEMANA WEEKEND	 FIM DE SEMANA WEEKEND
Minhaca 	MÚSICA MUSIC 10h15 - 11h00m 			EDUCAÇÃO FÍSICA PHYSICAL EDUCATION 10h00m - 10h45m 		
INGLÊS ENGLISH 11h45 - 12h30m 	Minhaca 	DRAMÁTICA DRAMA 11h45 - 12h30m 				
ALMOÇO LUNCH						
 LER, CONTAR E MOSTRAR READ, TELL AND SHOW		INGLÊS ENGLISH 14h00m - 14h45m 	EDUCAÇÃO FÍSICA PHYSICAL EDUCATION 14h00m - 14h45m 	 LER, CONTAR E MOSTRAR READ, TELL AND SHOW		
FUTEBOL FOOTBALL KARATÊ KARATE 	NATAÇÃO SWIMMING 	KARATÊ FUTEBOL KARATE FOOTBALL BALLET 	HIP-HOP HIP-HOP NATAÇÃO SWIMMING 	BALLET BALLET 		
BRINCADEIRA LIVRE FREE PLAY						

ANEXO L
Dia tipo

|' " | | " |

DIA TIPO

8:30-9:00 – A organização educativa possibilita a chegada das crianças desde as 08:30 horas; deste modo, as crianças de todas as salas vão para o espaço exterior e só por volta das 09:00 é que se dirigem às suas salas, acompanhadas pelas respetivas educadoras. Ao longo deste momento, são as educadoras que recebem as crianças, trocando algumas palavras com os encarregados de educação para perceber se têm algum recado ou algo a transmitir.

9:00-9:15 – As crianças dirigem-se com a educadora até à sala de atividades onde decorrerá o momento da reunião diária. Durante este tempo, a educadora dá liberdade às crianças para contarem como correu o dia, posteriormente cantamos a música do “Bom dia”. Também é neste momento que o mapa de presenças costuma ser preenchido e surge o “Saco das Surpresas”. Após a reunião diária, seguem-se as propostas pedagógicas planeadas, que variam ao longo de toda a semana. Importa salientar que algumas destas atividades são efetuadas por professoras internas com a ajuda da educadora.

10:00-10:30 - É o momento em que as crianças comem o reforço da manhã, geralmente no tapete. São as crianças que costumam distribuir a fruta. Este reforço da manhã deve-se ao facto de muitas crianças tomarem o seu pequeno-almoço muito cedo, por estarem na instituição há algumas horas.

10:30-12:00 - Posteriormente a este momento de alimentação, voltam a ser desenvolvidas propostas pedagógicas planeadas. Assim, as crianças dirigem-se à área da sala determinada, auxiliadas pela educadora e pela auxiliar de ação educativa. As atividades poderão ser realizadas em pequenos grupos ou em grande grupo, consoante a proposta.

12:00-12:15 – O grupo dirige-se à casa de banho para realizar a higiene. As crianças são acompanhadas pela educadora, visto que a auxiliar de ação educativa prepara o refeitório para a hora de alimentação.

12:15-13:00 – As crianças dirigem-se ao refeitório para almoçar, acompanhados pela educadora. Ao longo da refeição, as crianças comem, primeiramente, a sopa, de seguida, o prato principal (que varia todos os dias, entre legumes, peixe e carne), posteriormente, a fruta e, por último, a água (servida no copo). As crianças comem toda a refeição com

todos os talheres e autonomamente. Durante a refeição, colocam a sua loiça no alguardar e vão buscar a comida para o seguinte prato.

13:00-14:00 – Terminado o almoço, as crianças dirigem-se à casa de banho para realizar a higiene e, posteriormente, vão para o exterior brincar.

14:00-15:00 - Durante este tempo, o grupo, mais uma vez, entra para a sala de atividades para efetuar alguma proposta pedagógica, ter a hora de inglês ou para brincar, visto que não pode existir muito barulho dado que a Sala Pré-A se encontra na hora da sesta, numa sala que é no mesmo corredor da Sala Pré-C.

15:00-15:45 – Neste momento, as crianças dirigem-se até ao refeitório, visto que se aproxima a hora do reforço da tarde. Antes disso, vão até à casa de banho realizar o momento de higiene.

15:45-18:00 – Quando o grupo regressa do lanche, veste os casacos e dirige-se ao exterior, para usufruir de mais um momento de brincadeira. Se o tempo começar a arrefecer, as crianças dirigem-se até à sala de atividades e continuam a brincadeira. O grupo permanece neste espaço até à chegada dos familiares.

18:00-19:00 – Neste período, o grupo vai até à valência de 1.º ciclo, em que estão todas as crianças que ainda se encontram na instituição. Nesta altura estão acompanhadas pela auxiliar de ação educativa e podem brincar com as crianças das diferentes valências até ao momento de irem embora.

ANEXO M

Caracterização das
crianças da Sala Pré-C

| ' ' | ' ' |

Crianças	Sexo	Data de aniversário	Idade (em anos)	Entrada na Sala Pré-C	Entrada na instituição
AF	Masculino	21-09-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
AM	Feminino	18-02-2018	6	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
AU	Feminino	11-12-2017	6	1.º ano nesta sala	Sala Pré-C
BJ	Masculino	20-07-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
CR	Feminino	03-01-2018	6	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
CL	Feminino	29-07-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
DV	Masculino	02-11-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
DU	Masculino	12-10-2017	6	2.º ano nesta sala	Creche
ED	Masculino	31-07-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
FR	Masculino	21-11-2018	5	1.º ano nesta sala	Creche
HR	Masculino	11-08-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
LE	Feminino	10-03-2018	6	2.º ano nesta sala	Creche
LM	Masculino	01-08-2018	5	1.º ano nesta sala	Creche
LS	Feminino	03-01-2018	6	1.º ano nesta sala	Sala Pré-C
MC	Feminino	28-12-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
MF	Feminino	20-10-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
MI	Feminino	03-01-2018	6	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
MR	Feminino	30-04-2017	6	1.º ano nesta sala	Sala Pré-C
NC	Feminino	15-10-2018	5	1.º ano nesta sala	Creche
RN	Feminino	30-05-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
RS	Feminino	14-05-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
SB	Masculino	22-10-2018	5	1.º ano nesta sala	Creche
TE	Feminino	01-01-2018	6	2.º ano nesta sala	Pré-Escolar
TH	Masculino	03-09-2018	6	2.º ano nesta sala	Pré-Escolar
TM	Masculino	22-07-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
TF	Masculino	10-09-2018	5	1.º ano nesta sala	Pré-Escolar
ZN	Feminino	30-01-2018	6	1.º ano nesta sala	Creche

ANEXO N

Caracterização das
famílias das crianças da
Sala Pré-C

|| '' | | ''

Crianças	Agregado familiar	N.º de irmãos
AF	3	0
AM	3	0
AU	5	2
BJ	4	1
CR	4	1
CL	4	1
DV	4	1
DU	4	1
ED	6	3
FR	5	2
HR	4	1
LE	4	1
LM	4	1
LS	4	1
MC	4	1
MF	3	1
MI	3	1
MR	4	1
NC	4	0
RN	4	1
RS	5	2
SB	5	2
TE	4	1
TH	3	0
TM	3	0
TF	2	0
ZN	4	1

ANEXO 0
Roteiro ético

|' '' | | ''

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)
<p>Objetivos do trabalho</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), a apresentação dos objetivos do trabalho a realizar é um dos passos mais importantes numa investigação. Dessa forma, é relevante que o investigador explicita a todos os atores envolvidos qual o seu propósito, pois este é considerado “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p> <p>Assim sendo, inicialmente, realizei a apresentação às crianças da sala onde iria passar os próximos 3 meses. Esta apresentação teve o auxílio da educadora cooperante que, posteriormente, me apresentou à restante equipa educativa.</p> <p>Quando entrei na sala, as crianças encontravam-se sentadas no chão e direcionaram o olhar para mim. A educadora levantou-se e cumprimentou-me, o que levou o TF a questionar: “Porque é que lhe deste dois beijinhos, M?”</p> <p>M – “Quando não conhecemos uma pessoa, costumamos dizer o nosso nome e cumprimentá-la, seja com beijinhos, um</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2);</p> <p>“- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p. 2).</p>

aperto de mão, um abraço ou outra coisa qualquer.”. O TF sorriu.

Eu – “Olá! Eu sou a Margarida e vou ficar aqui na vossa sala, pode ser?”.

As crianças gritaram que sim. Quando me fui sentar entre duas crianças, o TF questionou a educadora:

“A Margarida vai ficar aqui a fazer o quê?”.

Eu – “Então, eu estou na escola dos crescidos para ser uma professora, como é a M, por isso, para conseguir aprender melhor, escolhi vir para a vossa sala para conhecer-vos, conhecer a escola, ver o que vocês fazem, o que vocês brincam e tudo e tudo.”

(Nota de Campo N.º 1, 2 de outubro de 2023)

Em relação à comunicação com as famílias, tentei auxiliar a educadora cooperante durante o acolhimento das crianças, com o acompanhamento de uma carta de apresentação – que continha um breve resumo de quem eu era, de que faculdade vinha, quanto tempo iria permanecer e um pouco do que pretendia ser

a minha prática pedagógica – colocada à porta da sala, por forma a que não só as famílias tivessem acesso como toda a equipa educativa. (cf. Anexo P. Carta de Apresentação).

Sobre a equipa educativa é de salientar que foi, maioritariamente, através de conversas informais, onde pude debater ideias, interesses e esclarecer algumas dúvidas que foram surgindo. Também foi essencial para partilhar os objetivos face à investigação que iria fazer.

Quando entrei no refeitório, acompanhada pela educadora cooperante, perguntei aos membros da equipa educativa presentes:

Eu – “Alguém já viu o diretor?”

Uma das educadoras respondeu que o mesmo estava numa reunião e que só voltaria mais tarde, mas questionou-me sobre o que eu precisava, visto que, por ser a coordenadora pedagógica, talvez soubesse a informação que eu necessitava: “

Coordenadora pedagógica –
“Mas posso ajudar-te?”

	<p>Eu – “Sim, talvez... Era para perceber um pouco mais sobre a equipa educativa, a rotatividades dos docentes, o número dos membros, ou seja, informações que não estão presentes nos documentos informativos sobre a instituição.”</p> <p>Coordenadora pedagógica – “Então, quanto aos membros, só contando, mas, sobre as auxiliares, basicamente, elas todos os anos rodam, tanto podem estar na creche, na pré ou na primária, elas nunca acompanham o grupo durante toda a valência, só o fazem exceccionalmente, mas quem o costuma fazer são as educadoras.”</p>	
<p>Custos e benefícios Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Quando são elaborados os objetivos do trabalho, deve-se “ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (Tomás, 2011, p. 160).</p> <p>Desta forma será fundamental referir que não existiram custos associados a esta investigação a nenhum dos intervenientes.</p> <p>Relativamente aos benefícios, considero que as crianças se apropriaram, de forma vantajosa, das minhas propostas pedagógicas e de momentos de relação social</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1);</p> <p>“- Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p>

	<p>entre pares. A título de exemplo, respetivamente, temos as duas notas de campo que se seguem:</p> <p>Encontrava-me a conversar no meio da sala com o orientador, por forma a observar todas as crianças. No entanto, comecei a ouvir um choro e as crianças que se encontravam na mesa de onde vinha o choro chamaram-me.</p> <p>Dirigi-me à criança que estava a chorar, baixando-me ao seu nível e questionando-a:</p> <p>Eu – “O que se passa, NC? Estás a chorar porquê?”</p> <p>A criança, com a cabeça baixa, afirmou:</p> <p>NC – “Não consigo fazer!”</p> <p>Eu – “Sabes bem que nós ajudamos sempre os meninos que não estão a conseguir fazer, é só me chamarem, que eu, a M ou a A, vêm aqui e ajudam! Ficaste triste? É por isso que estás a chorar?”</p> <p>A criança afirmou com a cabeça.</p> <p>Eu – “Pronto, então agora vamos limpar esta cara linda e vamos ajudar a NC a fazer o cavalo!”</p> <p>Em seguida, ajudei a criança a realizar o origami – sem, no</p>	<p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2).</p>
--	---	---

entanto, ser eu a fazer a tarefa, isto é, indicando os passos, dando “dicas”, mas a criança sendo a criança a realizar a tarefa.

(Nota de Campo N.º 128, 10 de novembro de 2023)

Enquanto as crianças estavam a brincar à apanhada, vislumbrei, ao longe, o BJ a empurrar, a apertar, a beliscar e a gritar com a RN. De imediato chamei os dois e perguntei:

Eu – “O que é que eu acabei de ver aqui?”

As crianças ficam em silêncio.

Eu – “É assim: eu vi tudo! Eu quero é que sejam vocês a dizer-me o que aconteceu, que é para vocês ouvirem e perceberem a gravidade do que aconteceu!”

A RN baixou a cabeça e o BJ ficou calado.

Eu – “BJ, podes começar tu!”

BJ – “Não era a RN a apanhar, e ela estava a apanhar, então comecei a ficar super irritado e bati-lhe!”

Eu – “Acabaste de ouvir o que disseste?”

BJ – “Sim!”

Eu – “E o que tu disseste costuma acontecer? O BJ costuma fazer isto?”

BJ – “Não!”

Eu – “Então qual foi a ideia?”

Eu – “RN, quando o BJ estava a bater-te como é que te sentiste?”

A criança ficou calada.

Eu – “Ficaste contente?”

RN – “Não!”

Eu – “Ficaste triste?”

RN – “Não!”

Eu – “Ficaste com medo?”

RN – “Sim!”

Eu – “Achas que esse sentimento é bom? Gostavas de ter medo de um amigo!”

BJ – “Não!”

Eu – “Olha, BJ, agora vais falar com a RN e espero bem que não aconteça com mais ninguém, combinado!”

O BJ acenou que sim, dirigiu-se à RN, pediu-lhe desculpa e começou a correr na situação oposta.

(Nota de Campo N.º 114, 07 de novembro de 2023)

<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Ao longo de toda a investigação, concedi um olhar atento a todos os dados que pudessem comprometer a privacidade e a confidencialidade tanto das crianças, como da equipa educativa, das famílias e até da organização socioeducativa.</p> <p>No que concerne às crianças, realizei primeiramente um protocolo de consentimento para o registo fotográfico (cf. Anexo Q. Protocolo de consentimento informado de registos das crianças):</p> <p>Como ainda faltavam setes autorizações relativas à utilização das fotografias e dos vídeos, durante o acolhimento, dirigi-me até porta, por forma a não apenas receber as crianças que iam chegando, mas também a comunicar com os encarregados de educação, com o objetivo de obter todas as autorizações. Assim sendo, dirigi-me aos encarregados de educação, apresentei-me e expliquei que as fotografias não iriam ser partilhadas e que apenas a educadora cooperante e o orientador teriam acesso às mesmas.</p> <p>(Nota de Campo N.º 85, 27 de outubro de 2023).</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</p>
---	--	--

	<p>Todas as fotografias têm as caras das crianças desfocadas e, para além disso, as crianças estão referenciadas por siglas ao longo de todo o relatório.</p> <p>Em relação às famílias, todos os dados que me forneceram estão identificados por iniciais, protegendo a sua identidade.</p> <p>Por fim, quando a equipa educativa é nomeada durante a investigação, não é revelada a sua identidade, isto é, a mesma é designada apenas por “educadora cooperante” e “auxiliar educativa”. A organização socioeducativa nunca foi relevada, mantendo-se anónima.</p> <p>Concluo que todos os dados recolhidos no decorrer de toda a prática se destinam exclusivamente a fins académicos, cumprindo o sigilo profissional e respeitando a privacidades de todos os atores envolvidos na investigação.</p>	
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Quando uma investigação é realizada, devem ser debatidos “os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p. 162). Em consenso com a equipa educativa da sala, considerei que não deveríamos excluir nenhuma criança, isto é, integrámos todo o grupo de crianças. É de salientar que, se alguma criança não quisesse participar ou se sentisse desconfortável, esta deveria ser</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1);</p> <p>“- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à</p>

	<p>respeitada, sendo-lhe permitido não realizar a proposta pedagógica.</p>	<p>criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p. 2).</p>
<p>Planificação e definição dos objetivos e o método da investigação</p>	<p>Segundo Tomás (2011), quando são planificados e definidos os objetivos e o método da investigação, é crucial que exista uma partilha dessa informação com as crianças, com a família e com a equipa educativa. Desta forma, quando os objetivos ficaram delineados, efetuei um protocolo da investigação (cf. Anexo R. Protocolo de consentimento informado sobre a investigação) para partilhar os objetivos e coloquei-o na porta da sala, para todos os atores envolvidos terem acesso ao mesmo. É importante realçar que o protocolo afixado na porta da sala deu a conhecer a investigação a todas as pessoas que se deslocavam à sala (famílias, membros da equipa educativa, crianças, entre outros).</p> <p>Em relação às famílias, esta informação foi comunicada através de conversas informais na hora do acolhimento ou através da plataforma de comunicação que a organização socioeducativa usufrui.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“- Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</p>

	<p>Para tornar os objetivos mais próximos do contexto em que estava inserida, a equipa educativa auxiliou-me na construção dos objetivos. Ou seja, torna-se evidente que dei a conhecer os meus objetivos e métodos que dizem respeito à presente investigação.</p> <p>No que concerne à partilha de informações relativas à investigação com as crianças, esta aconteceu através uma conversa informal, em grande grupo. No entanto, primeiramente tentei demonstrar de uma forma mais simples o que era uma investigação e, posteriormente, expliquei o que seria feito bem como a justificação da sua realização.</p>	
<p>Consentimento informado</p>	<p>Ao longo da PPS II surgiram 3 protocolos de consentimento informado. Dois deles já foram referidos, o protocolo da investigação (cf. Anexo R. Protocolo de consentimento informado sobre a investigação) e o protocolo das fotografias (Anexo Q. Protocolo de consentimento informado de registos das crianças). No entanto, tive de escolher uma criança para realizar um portefólio; assim sendo, criei um protocolo de consentimento informado para o portefólio individual da criança (cf. Anexo S. Protocolo de consentimento informado sobre o portefólio da criança). Neste protocolo, precisaria da assinatura do encarregado de educação da criança, da criança e da</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u> “- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u> “- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).</p>

educadora. Para além disso, era importante existir uma conversa não só com os pais da criança bem como com a criança, para estes saberem o fim do portefólio. Na seguinte nota de campo observamos a conversa que aconteceu entre mim e a criança escolhida:

A CR estava sentada na biblioteca e então, fui ao encontro da mesma e perguntei-lhe se podia falar com ela, ao que ela me respondeu que sim. Comecei por explicar que, na faculdade, tinha de fazer um trabalho e que, para o fazer, teria de escolher uma criança. Acrescentei que queria escolher a CR, por ser uma criança carinhosa, que gostava de ajudar os outros e por ser sorridente, entre outras tantas características. Depois de explicar em que consistia o portefólio, questionei a criança se me autorizava a fazer o portefólio sobre ela.

Eu – “Então, o que achas?
Achas que é boa ideia?
Queres fazer o trabalho comigo?”

A CR ficou a pensar durante dois ou três segundos, afirmando que sim, mas olhando para baixo.

Eu – “Tens a certeza? Esse sim não foi muito convincente!”

A CR voltou a dizer que sim, mas mais alto e com mais intenção.

(Nota de Campo N.º 99, 31 de outubro de 2023)

A equipa educativa acompanhou este processo logo desde o início, com a ajuda da escola, como é referido na Nota de Campo N.º 59, 18 de outubro de 2023,

Em conversa com a auxiliar e com a educadora, partilhei algumas das minhas ideias sobre as crianças que poderei escolher para o portefólio individual. Durante esta conversa, tentei perceber o ponto de vista tanto da educadora como da auxiliar sobre as famílias, as características, as evoluções, a personalidade, entre outros aspetos das crianças seleccionadas.

<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>Quando concluída a minha investigação pretendo, primeiramente, realizar uma conversa com as crianças, reavivando algumas das propostas pedagógicas acompanhadas de registos fotográficos. Ademais, tentar perceber quais foram: “As que gostaram mais?”; “As que gostaram menos?”; “O que gostavam de ter feito?”, entre outras.</p> <p>Em relação às famílias e à equipa educativa, pretendo mostrar os resultados da minha investigação através do envio por e-mail.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“- Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</p>
<p>Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>De acordo com O’Knae (2005) citado por Tomás (2011), “todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167). Assim sendo, ao longo das semanas prestei atenção em diversos aspetos:</p> <p>Primeiramente, partilhei ao longo das diversas semanas, através da aplicação</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“- Fornecer às famílias informações” (p. 2).</p>

	<p>escolhida pela instituição, todos os registos fotográficos das propostas que iam sendo realizadas. Por outro lado, durante o acolhimento, prestava-me disponível para qualquer questão ou dúvida por parte das famílias.</p> <p>Fui privilegiando a troca de informações e de ideias sempre com a equipa educativa; assim, não só conseguia obter <i>feedback</i>, como também receber sugestões para o aperfeiçoamento da minha prática. Esta troca de informações ocorreu sempre por conversas informais. Para além disso, a cada semana, enviava à equipa educativa da sala as observações e as reflexões que ia efetuando durante a semana.</p> <p>Quanto às crianças, fui-as observando e interagindo de forma a captar as suas necessidades e interesses, com o intuito de poder oferecer dinâmicas contextualizadas. Deste modo, procurei demonstrar-me sempre presente, sendo um dos meus focos o bem-estar tanto físico como psicológico de cada uma.</p>	<p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
<p>Tratamento dos dados</p>	<p>Todos os dados recolhidos por mim foram transferidos para o meu computador, protegido por uma palavra-passe, numa pasta à qual somente eu tenho acesso. Posteriormente à entrega do relatório da PPS II, todos os dados recolhidos que identificam as crianças, a equipa educativa, as famílias e</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p>

	<p>a organização socioeducativa serão apagados, cumprindo-se o anonimato e a segurança de todos os intervenientes.</p>	<p>“- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</p>
--	--	---

ANEXO P
Carta de apresentação

| | " | | " |

OLÁ!! EU SOU A MARGARIDA



TENHO 22 ANOS E SOU DE SINTRA.

NESTE MOMENTO ENCONTRO-ME A FAZER O MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA (ESELX).

ENCONTRO-ME A FAZER ESTÁGIO NA SALA C, ATÉ DIA 31 DE JANEIRO DE 2024. ENQUANTO ESTUDO, À QUINTA-FEIRA NA ESELX.

IREMOS BRINCAR, FAZER ATIVIDADES E ATÉ MESMO, DESENVOLVER UM PROJETO.

SERÃO DIAS MUITO DIVERTIDOS :)

ANEXO Q

Protocolo de
consentimento informado
de registos das crianças

| | " | | " |

PROTOCOLO DO CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO

Eu, Margarida Patrão Jesus, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me neste momento nas instalações da organização socioeducativa a realizar o meu estágio, iniciado no passado dia 2 de outubro, decorrendo até ao próximo dia 31 de janeiro. Venho por este meio solicitar a sua autorização para que sejam tiradas fotografias e/ou fazer filmagens do seu educando/a em atividades e momentos de rotina diária, para fins académicos, de modo que possam ser integradas no relatório final de estágio. Desta forma, será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que seja expressamente autorizado, não será exibida a sua face. De igual forma, será também garantido que o presente consentimento poderá ser retirado, em qualquer momento, sem que isso cause qualquer constrangimento naqueles que são os cuidados a prestar à criança. Sendo a fotografia uma técnica de recolha de dados privilegiada em investigações educativas, o meu desejo de a utilizar não se sobreporá à vontade da criança que é e sempre será o centro da minha ação educativa. Assim, sempre que a criança demonstrar que não quer ser fotografada e/ou filmada, a sua vontade será respeitada. Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

	Nome do educando	Assinatura dos pais
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		

ANEXO R
Protocolo de
consentimento informado
sobre a investigação

| " | | " |

Estimado/as Encarregados/as de Educação,

Enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, inserida na organização socioeducativa do/a seu/sua educando/a, encontro-me a desenvolver, no âmbito da unidade curricular intitulada de Prática Profissional Supervisionada II, uma investigação em redor da temática: As interações sociais inclusivas entre crianças do pré-escolar

Este estudo tem como objetivos:

- Compreender sobre interações sociais inclusivas;
- Refletir sobre as perceções sociométricas do grupo;
- Compreender a visão do grupo perante uma criança com Necessidade de Saúde Especiais (NSE).

Uma vez que a concretização de uma investigação clara, transparente e rigorosa jamais será uma realidade se o/a investigador/a descurar a importância que a dimensão ética representa para a garantia de uma ação adequada e de qualidade, importa mencionar que os meus interesses pessoais não se sobreporão, em momento algum, aos interesses pessoais de todos os intervenientes no processo investigativo. O seu sigilo será assegurado em todas as fases da investigação.

Os dados recolhidos serão utilizados meramente para fins académicos.

Cumprimentos,

Margarida Patrão

ANEXO 5
Protocolo de
consentimento informado
sobre o portefólio da
criança

| " | | " |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

Estimados pais,

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II é-me solicitada a elaboração de um portfólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

O portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança que irão referir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, registos de desenvolvimento, notas de campo, comentários da mesma, bem como dos adultos envolvidos.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que estiver concluído, o portfólio será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização. Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.

Declaro que autorizo / não autorizo (**riscar a opção que não se aplica**) que a minha filha participe na elaboração deste portfólio.

Nome do Educando:

Assinatura do Encarregado de Educação:

Assinatura da Educadora Cooperante:

Assinatura da Estagiária:

Data: / /

ANEXO T
Testes sociométricos

| " | | " |

Figura T1

Testes sociométricos positivos

COM QUEM QUEREM BRINCAR																												Número de escolhas feitas por cada criança	Número de escolhidos
Meninas														Meninos															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26			
	AM	AU	CR	CL	LE	LS	MC	MF	MI	MR	NC	RN	RS	ZN	AF	BJ	DV	DU	ED	FR	HR	LM	SB	TH	TM	TF			
Meninas	1		20					01										03			30						6	6	
	2		03							23			11				02											6	4
	3											20	10	30				03				02						6	6
	4	20				02	33		11																			6	4
	5						33													11				22				6	3
	6									22											30					03		6	4
	7				10						02	20			03											01		6	6
	8				22		31	03								30			10									6	4
	9		22	33										11														6	3
	10	02				30	03					10									20					01		6	6
	11				30	10								22						03	01							6	5
	12			02							20			13				31										6	4
	13		22	30						11		03																6	4
	14		03	12				30						01									02					6	5
Meninos	15						03																				6	4	
	16										30					10						32			21		6	4	
	17											30						03			03	21			12		6	4	
	18	02	10		03			01									03	02		11		30			20		6	5	
	19				30		03														20		30				6	6	
	20									20						02					30			12			6	4	
	21			11							20	32	10		20									01		03	6	6	
	22																03										6	4	
	23																11					33				22	6	3	
	24					11						22								30	03	22			11		6	4	
	25																11				30		33				6	3	
	26										03		02								20			22	03			6	4
																											6	5	
Total em cada critério	12	33	55	42	43	35	12	23	23	31	23	41	44	32		22	47	0	33	31	87	42	36	13	21	54	04		
Totais combinados	3	6	10	6	7	8	3	5	5	4	5	5	8	5		4	11	0	6	4	15	6	9	4	3	9	4		
Número de crianças que as escolhem	3	4	7	5	5	5	3	4	3	4	3	5	5	4		4	8	0	5	4	10	5	6	3	2	5	4		

Nota. Retirado do excel feito por mim

Nesta primeira tabela, conseguimos observar as respostas referentes às duas perguntas feitas: “Diz-me três crianças que gostavas que fossem brincar a tua casa.”; “Diz-me três crianças com quem gostas de brincar cá na escola.”, nos testes sociométricos realizados à Sala Pré-C.

Figura T2

Testes sociométricos negativos

		COM QUEM NÃO QUEREM BRINCAR																										Número de escolhas feitas por cada criança	Número de escolhidos		
		Meninas													Meninos																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26				
		AM	AU	CR	CL	LE	LS	MC	MF	MI	MR	NC	RN	RS	ZN	AF	BJ	DU	DV	ED	FR	HR	LM	SB	TH	TM	TF				
Meninas	1	AM																												6	5
	2	AU	03					02								03		10	02			01	30			30	20			6	6
	3	CR																					03			01				3	3
	4	CL						20									02				30		03			01				6	5
	5	LE						01			30	20		10			02					30			03					6	5
	6	LS														01							33			10	22			6	4
	7	MC																30	01				03		20	10	02			6	6
	8	MF															01	20					03	30		02	10			6	6
	9	MI									20													03	30					2	2
	10	MR																												11	4
	11	NC							22																					4	2
	12	RN				30								02		02	20									33	11			6	4
	13	RS							01							02	01									20	13			6	5
	14	ZN										20	30		01			03	10							02				6	6
Meninos	15	AF		10		30												03									21			6	5
	16	BJ										01			20				03			02	02				10			6	6
	17	DV				02					03	20															10			6	6
	18	DU														30								01			10	20		6	6
	19	ED											30		02	30					04		03			10	20		5	5	
	20	FR		20						02												01		03			20	10		6	6
	21	HR																	10			30	10			01			6	5	
	22	LM	20					30	03			01		02									31		20	02	03			6	6
	23	SB	20		30			03	01	02			10																	6	6
	24	TH											03														01	02		3	3
	25	TM							30					11														20		4	3
	26	TF		31	12							23																			6
Total em cada critério		21	31	22	20	10	11	36	02	11	52	31	0	23	0	26	46	62	14	0	11	13	47	12	20	87	1511				
Totais combinados		3	4	4	2	1	2	9	2	3	8	4	0	5	0	8	10	8	5	0	2	4	11	3	2	15	26				
Número de crianças que as escolhem		3	3	3	2	1	2	8	2	2	7	4	0	5	0	8	10	7	5	0	2	4	9	3	2	14	19				

Nota. Retirado do excel feito por mim

Nesta segunda tabela analisamos as respostas das restantes perguntas: “Diz-me três crianças que não gostavas que fossem brincar a tua casa.”; “Diz-me três crianças com quem não gostas de brincar cá na escola.”.

A fim de se entender e analisar os dados presentes nas tabelas atrás apresentadas, seguem-se algumas explicações.

As colunas centrais da tabela (com fundo branco) subdividem-se em dois grupos, separados por uma coluna cinzenta; nas colunas da esquerda designam-se as meninas e, nas da direita, os meninos. As linhas estão organizadas da mesma forma, em dois subconjuntos: as linhas superiores destinam-se às meninas, enquanto as inferiores dizem respeito aos meninos. Tanto nas colunas como nas linhas, se refere o nome de todas as meninas e de todos os meninos, por meio de siglas, para se assegurar o anonimato e a privacidade das crianças.

Por ser uma tabela de dupla entrada, existem interseções, isto é, nas linhas apresentam-se as respostas dadas pelas crianças enquanto que, nas colunas, se indicam as crianças seleccionadas em cada resposta. Dando um exemplo concreto, na tabela, a primeira linha corresponde a uma menina (AM). Nesta linha, surgem os números na criança 3, na 8, na 18, na 21, na 22 e na 24 (colunas); isto significa que a criança AM referiu estas 6 crianças nas suas respostas.

Mas, afinal, que números são estes? Os números referem a que pergunta a criança escolheu esse membro da sala e o número da escolha (se foi em primeira, em segunda ou em terceira escolha). Exemplificando com a AM: nesta linha, observamos na coluna da criança 3, CR, o número 20, isto quer dizer, que a AM, relativamente à primeira pergunta, enunciou a CR como a segunda escolha. A primeira pergunta era “Diz-me três crianças que gostavas que fossem a tua casa brincar”, desse modo, a AM quer que a segunda criança a ir a casa dela brincar seja a CR. A seguir, na coluna da criança 8, MF, o número 01, ou seja, na segunda pergunta, a AM referiu que MF é a sua primeira escolha. Quanto à segunda pergunta (“Diz-me três crianças com quem gostas de brincar cá na escola.”), podemos afirmar que a MF é a primeira escolha da AM para brincar na escola.

Quando visualizamos um 0, isso quer dizer que esse elemento não foi escolhido nessa pergunta, isto é, se o 0 estiver nas dezenas, não foi escolhido na primeira pergunta, se estiver nas unidades, não foi escolhido na segunda pergunta.

Caso, em determianda célula, não exista a presença de nenhum número, isso significa que a criança em causa não foi referida em nenhuma das respostas. Se houver um sombreado azul, quer dizer que se trata da própria criança que deu a resposta (as crianças não se poderiam enumerar a si próprias).

É nas células com fundo azul que se explicitam os resultados dos testes. As linhas declaram uma particulariedade enquanto as colunas representam as crianças. Na primeira linha (“Total em cada critério”) refere-se a quantidade de vezes que cada criança foi escolhida na primeira pergunta e na segunda pergunta. Por exemplo: a LE tem o número 43; isto significa que foi referida 4 vezes na primeira questão e 3 na segunda. Na linha “Totais combinados”, apresenta-se a soma destes dois números (o número 43 corresponde a um 4 e um 3, que, somados, totalizam 7); assim, a LE teve 7, em totais combinados. Na última linha, tal como o nome indica, refere-se o número de crianças que escolheram esse elemento. A LE foi escolhida por 5 crianças: a CL, a LS, a MR, a NC e o TH.

As células com fundo amarelo indicam o número de escolhas feitas por cada criança, isto é, quantas crianças cada uma escolheu em cada pergunta, sabendo que podiam ser referidas, no máximo, 3 crianças por pergunta; no entanto, não existia um número mínimo de crianças por pergunta e as crianças poderiam não responder. Exemplificando com o caso da ZN: esta menina referiu três crianças em cada pergunta, o que significa que fez 6 escolhas, mas, por outro lado, só foram referidas 5 crianças na totalidade, porque, em ambas as perguntas a, ZN referiu a CR, o que altera os resultados.

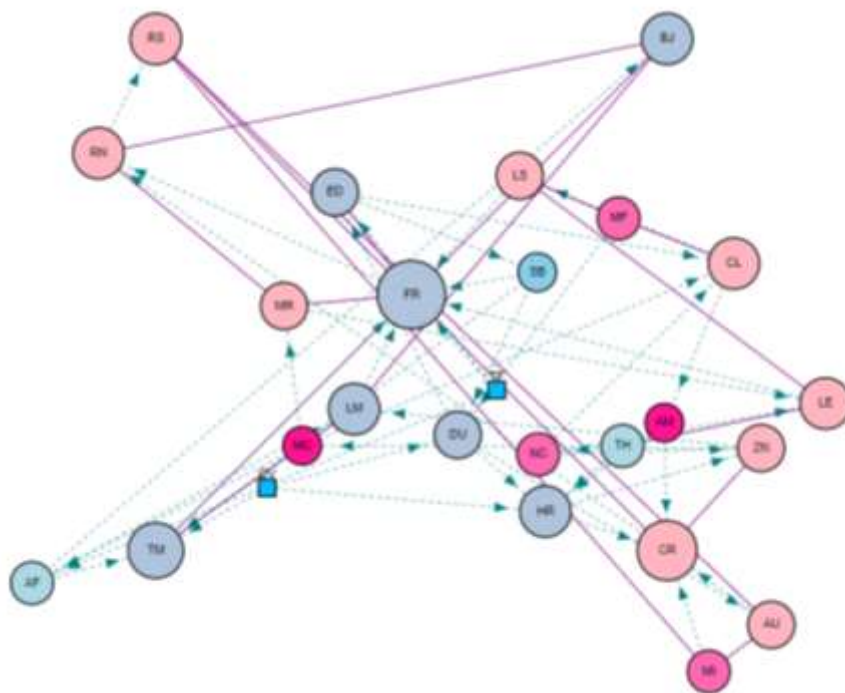
ANEXO U
Sociogramas

|' '' | | ''

A partir das 4 imagens apresentadas nas próximas páginas, conseguimos analisar as relações das crianças da Sala Pré-C, a partir das respostas dadas a cada pergunta efetuada. Uma relação mútua é visível quando observamos a linha roxa que liga duas crianças (representadas dentro de círculos); os líderes surgem nos círculos maiores, isto é, quanto maior for o círculo, mais escolhas teve essa criança; um relacionamento triangular é observável quando a linha roxa, em vez de ligar 2 crianças, liga 3 ou mais crianças, criando um pequeno grupo; por fim, os membros isolados, tal como a designação sugere, são os membros do grupo que não foram selecionados nenhuma vez por outras crianças, sendo representados por um quadrado. É importante acrescentar que os círculos azuis remetem para as crianças do sexo masculino e os cor-de-rosa, para o sexo feminino.

Figura U1

“Diz-me três crianças que gostavas que fossem brincar a tua casa.”

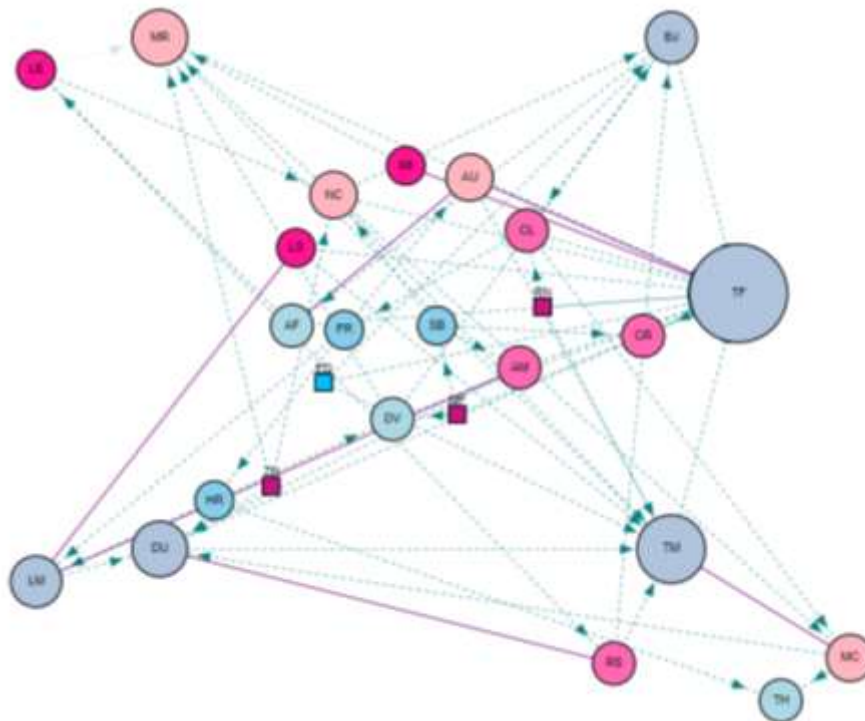


Nota. Retirado do Sometics

A partir da figura U1, conseguimos observar que a criança mais escolhida foi o FR, enquanto o DV e o TF foram os elementos isolados, o que significa que houve poucas ou nenhuma criança que os escolheram para irem brincar a casa dos mesmos. A CR é a criança do sexo feminino mais escolhida.

Figura U2

“Diz-me três crianças que não gostavas que fossem brincar a tua casa.”

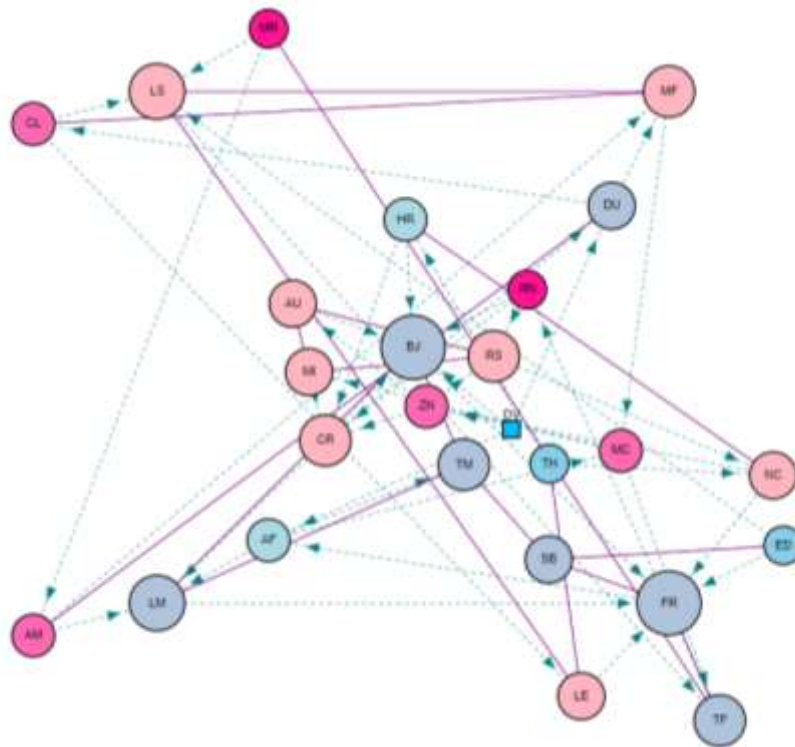


Nota. Retirado do *Sometics*

Com a observação da U2, concluímos que a criança mais escolhida foi o TF, de seguida, o TM e, posteriormente, o BJ, todos do sexo masculino. Em relação ao sexo feminino, podemos afirmar que a MR foi a menina mais vezes escolhida negativamente. Relativamente à MF, à RN, à ZN e ao ED, podemos analisar que não foram escolhidas, logo são membros isolados.

Figura U3

“Diz-me três crianças com quem gostas de brincar cá na escola.”

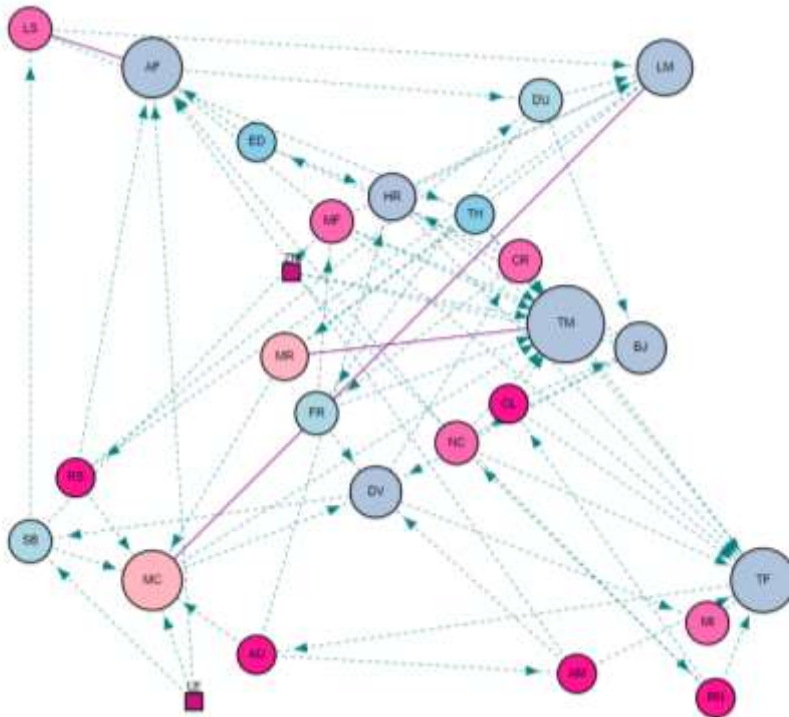


Nota. Retirado do *Sometics*

A figura U3 mostra-nos que o BJ, o FR e o LM são as três crianças mais populares, consideradas as *líderes*. Estas três crianças são do sexo masculino; já em relação ao sexo feminino, a criança mais popular é a CR. O DV foi o único elemento do grupo que não foi nenhuma vez escolhido sendo, por isso, o membro isolado do grupo.

Figura U4

“Diz-me três crianças com quem não gostas de brincar cá na escola.”



Nota. Retirado do *Sometics*

De acordo com a análise da figura apresentada, podemos afirmar que a criança escolhida mais vezes negativamente é o TM, seguido do TF e, por fim, do LM. Já as escolhas sobre as meninas colocam a MC como a mais excluída do grupo. A LE e a ZN foram as únicas crianças que não foram escolhidas negativamente por nenhuma outra. Relativamente às escolhas negativas recíprocas, temos os casos da MR com o TM e do AF com a LS, que se escolheram mutuamente.

ANEXO V
Árvore categorial

| | " | | "

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Incidências
Interações sociais inclusivas com a MR	Afetividade	Preocupação com a MR	<p>“(…) O TH que estava sentado num dos lugares dessa mesa, apercebeu-se da situação, chamando o DU: TH – “DU, DU, DU, olha a MR, olha …” – apontando para a MR. (…);</p> <p>“(…) RN – “Espera, Margarida, falta a MR!” Eu – “A MR? Ela está onde?” RN – “Está ali” – respondeu, começando a correr para junto da MR. (…);</p> <p>“(…) RN – “Eu brinco com a MR, ainda lá dentro estava a brincar com ela!” (…);</p> <p>“(…) Posteriormente diversas crianças se aproximaram de mim e perguntaram o que se passava com a MR, tentando motivá-la para brincar, mas sem sucesso.”;</p> <p>“(…) AM – “Margarida, a MR não está bem!” Eu – “Então?” AM – “Já tentei falar com ela não me responde, faço-lhe cócegas não se ri. Passa-se alguma coisa.” (…);</p>	10

			“(…) a ZN, ao ver esta situação, foi ter com a MR, falou com ela e conseguiu que esta se levantasse; de seguida deram as mãos e foram ambas ter com a educadora.”.	
	Demonstração de carinho		“(…) Depois desta afirmação dita por parte do AF, a MR foi ao encontro do AF e deu-lhe um abraço. (…); “(…) A MR foi ter com o TF, pediu-lhe desculpa e deu-lhe um abraço, o TF retribuiu o abraço (…); “(…) No dia em que regressou, mal apareceu a MR com a mãe, à porta da sala, o TF foi a correr na sua direção, abraçando-a. (…); “(…) O TF continuou a dar-lhe beijinhos na bochecha, abraçando-a.”; “(…) A MR voltou a dar-lhe um abraço. Durante esse abraço, a MF abriu as pernas, ficando ao colo da MR.”.	6
	Demonstração de sentimentos		“(…) O AF disse à MR: AF – “És a mais fofa do mundo!” (…); “(…) A MR abanou novamente a cabeça e repetiu que não o queria fazer. RN – “A MR está triste!” (…);	6

		<p>“(...) RN – “A MR está triste, deixa-a estar! Ela escreveu diferente, mas já fez!””;</p> <p>“(...) AU – “Oh! Está tão fofa com aquele cestinho!””;</p> <p>“(...) A MC foi ter com a MR e pediu-lhe desculpa, enquanto a mesma encolheu os ombros e foi atrás de mim.”;</p> <p>“(...) CL – “Então, aqui sou eu e a MR a darmos um abraço e aqui, muitos corações!” Eu – “Porquê? Muitos corações porquê?” CL – “Porque gosto dela!””.</p>	
Entreajuda / Partilha	Entreajuda em atividades	<p>“(...) A AU, por já ter terminado, aproximou-se da MR e disse-lhe que ela tinha de fazer o número 6, porque faltava. (...)”;</p> <p>“(...) A MI foi ter com a MR e esta foi bastante recetiva (que a deixou ajudá-la a cortar), soletrou a palavra “coração”, para a MR conseguir escrever, auxiliou-a na ilustração da palavra, entre outras estratégias.”;</p> <p>“(...) A RN dirigiu-se à criança e disse: RN – “A RN ajuda a MR a encontrar o azul clarinho!” (...)”</p>	8

		<p>“(…) Professor de inglês – “LE, ajuda a MR a fazer o dela, pode ser?”</p> <p>LE – “Sim! Eu ajudo a MR!” (...);</p> <p>“(…) AU – “Posso ir ajudar a MR?”</p> <p>Eu – “Podes! Mas não queres ir brincar?”</p> <p>AU – “Não! Quero ajudar a MR!” (...);</p> <p>“(…) Enquanto a MR efetuava o trabalho, a AM, ao lado desta, apagava o que esta fazia de modo errado, dando-lhe pistas sobre o que era para fazer e encorajando-a.”.</p>	
	Entreajuda em momentos da rotina	<p>“(…) Enquanto comia as castanhas, o FR descascava castanhas para a MR, fazia-lhe cócegas e deitava-se em cima dela (...);</p> <p>“(…) A LE, sem hesitar, saiu da roda e aproximou-se da MR.</p> <p>LE – “Queres um passarinho?”</p> <p>MR – “Sim!”</p> <p>LE – “Então, dá a mão à LE e vamos as duas para a roda.””;</p>	5

			<p>“(...) MF – “Eu estive a ajudar a MR, ajudei a mudar as calças e as cuecas!” (...);</p> <p>“(...) LE – “Queres brincar às escondidas?”</p> <p>MR – “Sim!”</p> <p>LE – “Então tens de comer a sopa, senão não jogo às escondidas contigo!”</p> <p>A MR começou a comer a sopa.”.</p>	
Brincadeiras	Brincadeira associativa	<p>“(...) a MR, que estava na última fila, deitou-se no chão, começando a brincar com uma pedra que aí se encontrava. A RS, que estava sentada ao lado da MR, deitou-se também, de barriga para cima (...);</p> <p>“(...) Passados alguns minutos, a MR começou a fazer cócegas à MI. Através desta chamada de atenção, a MI parou de ver o vídeo e começou a brincar com ela.”;</p> <p>“(...) a MR aproximou-se do FR. Inicialmente, o FR não deu atenção à MR, no entanto, como esta continuou a insistir, tocando-lhe,</p>	5	

			<p>agarrando-lhe e dando-lhe beijinhos, o FR começou a brincar com ela, o que levou a que MR mostrasse uma cara muito feliz (...);</p> <p>“(...) Entretanto, aos poucos, MR começou-se a aproximar da ZN, para brincar com ela. No fim, ficou a fazer penteados com a ZN na boneca.”;</p> <p>“(...) Quando a MR terminou as colagens, aproximou-se das colegas, agarrando numa embalagem de champô. Depois, agarrou na escova, penteando-me. No fim, ficaram as três a brincar.”.</p>	
		Brincadeira paralela	<p>“(...) Aproximei-me da MR que, sentada ao pé do HR e da LS, estava a construir <i>legos</i> (...);</p> <p>“As crianças estavam a brincar nas diversas áreas; a MR e a ZN, apesar de estarem na área da casa, tinham brincadeiras distintas. (...).”.</p>	2

		<p>Brincadeira colaborativa</p>	<p>“(...) Ao longo da brincadeira, a MR é que decidia quem é que cantava a seguir, quais as músicas que podíamos cantar, bem como quem ia dançar com quem.”;</p> <p>“(...) Quando a RS e a MI foram buscar o número 6, a MR perguntou: MR – “Também posso brincar?” MI – “Claro que sim!” (...);</p> <p>“(...) Enquanto as crianças falavam, o FR, que estava sentado ao lado da MR, começou a desafía-la para jogar ao “jogo da sardinha”. (...);</p> <p>“(...) Nessa altura, à medida que íamos jogando, apareciam mais crianças, na expectativa de jogar também. CR – “Margarida, posso jogar?” Eu – “Sim, acho que sim, mas pergunta à MR, que é quem está a organizar a brincadeira...”;</p>	<p>8</p>
--	--	---------------------------------	---	----------

			<p>“(…) Aos poucos, a criança foi-se aproximando, acabando por se sentar. (…) Assim, a MR foi entrando na brincadeira, progressivamente.”;</p> <p>“(…) De seguida, a MR explicou à AU como é que se fazia para ver e para ouvir através do guiador. No final, as duas crianças comunicavam através do guiador: uma falava e a outra ouvia, trocando depois de posições.”.</p>	
Interações sociais menos inclusivas com a MR	Afetividade	Momentos da rotina	<p>“(…) NC – “A MR não está a fazer nada, ela nunca percebe o que é para fazer!” (…);</p> <p>“(…) Todas as crianças começaram a realizar o jogo, exceto a MR. (…)”.</p>	2
		Momentos em que a ignoram	<p>“(…) O DU que estava a jogar um dos jogos da sala, olhou para a MR, mas continuou a jogar com o BJ que estava sentado ao lado do mesmo (…);</p>	6

			<p>“(…) As crianças, que estavam concentradas em ir para a sala, não repararam que a MR não estava no comboio. Antes de entrarmos perguntei:</p> <p>Eu – “Estão todos prontos, preparados para ir para a sala?”</p> <p>As crianças responderam todas afirmativamente e começaram a andar (…);</p> <p>“(…) Assim, durante a subida, a MR caiu. A LS, que estava ao pé da mesma, olhou para trás viu que a MR tinha caído, mas continuou em frente. (…);</p> <p>“(…) A MR queria colocar a máscara do Homem Aranha, mas não conseguia, porque o elástico tinha saído; assim sendo, aproximou-se da ZN, por forma a pedir-lhe ajuda. Como a ZN estava a pentear a boneca, não lhe deu qualquer tipo de atenção; (…);</p> <p>“(…) A MR começou a saltar dentro da poça; após alguns saltos, a MR acabou por cair, ficando sentada à espera de que as outras crianças a ajudassem a levantar. No entanto, o BJ, o TM e o LM, que</p>	
--	--	--	---	--

		<p>saltavam nas poças ao seu lado, olharam para a criança, mas não a ajudaram.”;</p> <p>“(…) A criança estava sozinha nessa pedra, mas, como se tratava de um local de passagem para a pedra maior, passaram por ela diversas crianças sem existir nenhuma interação.”.</p>	
	<p>Momentos em que a desconsideram</p>	<p>“(…) BJ – “A MR tem um <i>Smart!</i>” – acrescentou, a rir-se. Eu – “O que tem?” BJ – “É pequenino e anda devagar” – argumentou, a rir-se. (…)”;</p> <p>“(…) AF – “Porque ela tem cara de velha e uma voz estranha!” (…)”;</p> <p>“(…) Na primeira ronda, a MR não correu para nenhum arco, ficando fora. A RN ao ver esta situação gritou: RN – “A MR perdeu!” (…)”;</p> <p>“(…) TF – “A MR deu um pum!” Eu – “Deu um pum? Como é que sabes que foi a MR?” TF – “Porque cheira mal!”</p>	<p>6</p>

			<p>Eu – “Então e por causa disso foi ela? Olha, eu estou aqui mesmo sentada ao pé dela e não ouvi nada e ainda não me cheirou a nada!”</p> <p>MR – “Eu não dei nenhum pum!” – reagiu, baixando a cabeça.”;</p> <p>“(…) A MR levantou-se para começar a dançar e as crianças riram-se. (…)”;</p> <p>“(…) Assim sendo, o mesmo chamou-me para efetuar o jogo, dizendo-me “bebé” ao ouvido. A partir desse momento, comecei a chorar muito alto e a esfregar os olhos. A MC, tentando adivinhar, disse:</p> <p>MC – “MR!” (…)”.</p>	
		<p>Momentos em que a excluem</p>	<p>“(…) Nestas ocasiões, a MR costuma ficar nas mesas mais distantes da aniversariante, por ser das últimas escolhidas.”;</p> <p>“(…) Eu – “Agora diz-me o nome de três meninos ou três meninas que não gostam de brincar cá na escola?”</p> <p>TM – “A MR!”</p>	<p>3</p>

			<p>Eu – “Mais dois ou duas!”</p> <p>TM – “Ninguém!” (...);</p> <p>“(...) Educadora – “MR, olha senta-se ali ao pé do BJ!”</p> <p>No exato momento em que a educadora disse o nome “BJ”, o mesmo começou a soprar, e, chegando-se para o lado, acrescentou:</p> <p>BJ – “Já não há espaço, M!””.</p>	
	Conflitos	Agressividade com outras crianças	<p>“(...) Enquanto o grupo se dirigia para a casa de banho, a MR começou a bater no TF. (...);</p> <p>“(...) Ao longo da descida do tronco, a MR empurrou a NC e esta começou a chorar: (...);</p> <p>“(...) A MR começou a afastá-las dizendo:</p> <p>MR – “Saíam daqui!”, “Sai sua patareca!”, “O livro é meu!”.</p> <p>Depois de algumas insistências por parte das colegas, a MR começou a empurrá-las com a mão. (...);</p>	4

			“(...) A MR empurrou o LM e ele acaba por cair para trás.”.	
		Agressividade com a MR	<p>“(...) A MR, mal recebeu o pontapé, colocou a mão em cima do joelho, local onde levou o pontapé, mas não exprimiu qualquer palavra. (...)”;</p> <p>“(...) A NC agarrou a colher que a MR tinha na mão e ambas começaram a puxar a colher para si, querendo ficar com o objeto. No final, a NC ficou com a colher na mão; (...)”;</p> <p>“(...) O menino aproximou-se da MR e retirou-lhe a colher; a MR levantou-se, foi atrás dele, puxou-lhe o casaco e retirou-lhe de novo a colher. O TF, descontente, voltou a agarrar a colher e ambos começaram a disputar o objeto, puxando-o cada um para si. Depois de alguns segundos, o TF acabou por largar a colher e foi retirá-la a outra criança.”;</p> <p>“(...) A MR continuou a brincar, ignorando-a. Então, a MC agarrou-lhe no braço e começou a puxá-la, o que levou a MR gritar: (...)”.</p>	4

	Brincadeira	Brincadeira solitária	“(...) a MR também corria em volta, mas em vez de ser por todo o espaço exterior, era apenas em volta das duas casas. (...)”.	1
		Rejeição na brincadeira	“(...) A MR, que estava sentada no chão a observar a brincadeira das outras crianças, aproximou-se e começou a analisar os penteados que as outras crianças me faziam. MR – “Eu também quero fazer uma trança!” ZN – “Mas já não há mais cabelo!” (...)”; “(...) Ao chegar à sala, depois do almoço, o grupo estava a brincar nas diversas áreas; todas as crianças estavam a brincar, exceto a MR, que estava junto à auxiliar de ação educativa, simplesmente a olhar para a mesma. (...)”.	2

Relativamente à árvore categorial, defini dois temas principais: as interações sociais inclusivas e as interações sociais menos inclusivas. As interações sociais inclusivas foram divididas em 3 categorias – afetividade, entreajuda/partilha e brincadeiras; também as interações sociais menos inclusivas foram divididas em 3 categorias – afetividade, conflitos e brincadeiras. Por forma a especificar a informação, efetuei subcategorias. Relativamente ao primeiro tema, a categoria “afetividade” foi subdividida em 3 subcategorias (preocupação com a MR; demonstração de carinho e demonstração de sentimentos); a categoria “entreajuda/partilha”,

em 2 subcategorias (entreadajuda em atividades e entreadajuda em momentos da rotina), a categoria “brincadeiras”, em 3 subcategorias (brincadeira associativa; brincadeira paralela e brincadeira colaborativa). No que concerne o segundo tema, a categoria “afetividade” foi subdividida em 3 subcategorias (momentos em que a ignoram; momentos em que a desconsideram e momentos em que a excluem); a categoria “conflitos”, em 2 subcategorias (agressividade com outras crianças e agressividade com a MR) e a categoria “brincadeiras” em 2 subcategorias (brincadeira solitária e rejeição na brincadeira).

Ao longo da PPS vários foram os momentos em que observei interações entre a MR e os outros elementos do grupo. No entanto, ao analisar esta árvore categorial, posso afirmar que a subcategoria com um maior número de incidências foi a preocupação das outras crianças com a MR, que surge ao longo de diversos momentos: a preocupação pelo seu bem-estar, quando esta não acompanha o grupo ou quando os outros se apercebem de que esta não está num local. De facto, ao longo de todas as notas de campo, consegui encontrar 10 interações que demonstram que o grupo se preocupava com a MR e com os comportamentos da mesma.

No que concerne a afetividade que têm por ela, vários foram as vezes em que observei demonstrações de carinho, bem como trocas de sentimentos e de palavras de conforto: as outras crianças deram-lhe várias vezes abraços, quando ela chegou à instituição, cumprimentaram-na com beijinhos e referiram que ela era “a mais fofa o mundo” (AF) ou que gostavam dela (CL).

Sobre a entreadajuda, as crianças costumavam ajudá-la tanto em momentos de rotina como nas atividades propostas pela equipa educativa. Por exemplo, o FR auxiliou-a no processo de descascar as castanhas; a LE, durante a hora do almoço e a MF, na mudança de roupa. Também se verificou entreadajuda em atividades: outras crianças auxiliaram-na nas tarefas, deram-lhe pistas para esta as conseguir realizar autonomamente, soletraram palavras, encorajaram-na.

Em relação à brincadeira, podemos enumerar as brincadeiras associativas, em que observei 5 incidências, em momentos em que as crianças estavam a brincar à mesma coisa, mas sem terem um objetivo comum (por exemplo, na penúltima unidade de registo refere-

se que a MR e a ZN estavam a brincar com as bonecas, mas cada uma tinha a sua, compartilhando os brinquedos e dialogando). Contudo, na brincadeira paralela, apenas existiram duas incidências, quando as crianças se encontravam no mesmo lugar, mas não existia troca de brinquedos, nem diálogo. O maior número de incidências dentro da categoria brincadeiras dá-se no âmbito da brincadeira colaborativa, 8 incidências, e este número representa situações em que as crianças brincaram entre si, com um objetivo comum, partilhando os brinquedos, falando umas com as outras, criando as próprias regras, o que significa que a brincadeira é dirigida.

As interações sociais menos inclusivas referem-se a momentos em que não existe tanta afetividade, quer seja em momentos em que os outros ignoram a MR (6 incidências), em que a desconsideram (7 incidências) ou em que a excluem (4 incidências). Os momentos em que a MR é ignorada dizem respeito, por exemplo, a situações em que esta precisou de ajuda numa tarefa e as restantes crianças se aperceberam, mas continuaram a fazer a sua ação; os momentos em que a desconsideraram surgem associados a situações em que a MR foi considerada culpada de ações menos positivas da sala; os momentos em que a excluíram, tal como o nome indica, surgiram quando a MR não foi escolhida pelas outras crianças ou em situações em que as outras crianças não quiseram que ela se sentasse ao pé delas, entre outros.

Quanto aos conflitos, estes tanto ocorreram quando a MR foi agressiva com os colegas, como o inverso. Existiram 4 momentos em que eu observei a MR a retirar os brinquedos aos colegas, a empurrá-los durante uma atividade ou a insultá-los. Por outro lado, outras crianças deram-lhe um pontapé e retiraram-lhe brinquedos, em 4 situações distintas.

Por fim, visualizamos uma incidência em que a MR brincou sozinha no espaço exterior e duas incidências em que alguns elementos do grupo a rejeitaram numa brincadeira, justificando uma das vezes por não haver espaço.

É de salientar que, as categorias e as subcategorias são representativas do dia a dia das crianças em contexto pré-escolar e não se referem apenas a situações que ocorrem com a MR. Ou seja, e exemplificando: quando falamos de “conflitos”, estes, por norma,

acontecem em contexto educativo, diariamente. Desse modo, como não temos uma medida que compare a existência destes comportamentos relativamente à atuação de outras crianças (na medida em que o nosso foco incide sobre a MR), não podemos afirmar que estas interações só ocorrem com a MR e, muito menos, que acontecem por esta criança ter Trissomia 21. Concluindo, as incidências que estão apresentadas correspondem apenas a situações que eu observei, mas podem ter acontecido interações em que eu não tenha estado presente ou que, mesmo estando presente, não tenha transcrito. Concluindo, quando tipificamos o tipo de interações que são estabelecidas com a MR, tem em conta as interações que habitualmente acontecem num jardim de infância: afetividade, conflitos, brincadeiras e entreaajuda.

ANEXO W
Tabela de frequência

|' '' | | ''

Interações	Incidências	Porcentagem
Interações sociais inclusivas	50	64%
Interações sociais menos inclusivas	28	36%
Total	78	100%

Esta tabela tem como objetivo evidenciar a quantidade e a porcentagem de interações inclusivas e as menos inclusivas relativamente à MR. Em 78 interações observadas ao longo da PPS, verificámos 50 interações sociais inclusivas com a MR, o que corresponde a 64% das interações. Quanto às interações sociais menos inclusivas, analisámos 28 interações, o que significa que foram 36% das interações.