COMO SE MANIFESTAM AS INTERAÇÕES ENTRE PARES NA ÁREA DA CASINHA?

Ana Rita Pires Vilhena

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

COMO SE MANIFESTAM AS INTERAÇÕES ENTRE PARES NA ÁREA DA CASINHA?

Ana Rita Pires Vilhena

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Especialista Manuela Rosa

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta fase importante da minha vida, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram e apoiaram a ultrapassar todas as dificuldades que surgiram e que acreditaram sempre em mim.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, principalmente aos meus pais, à minha avó e ao meu irmão, por todo o apoio e dedicação. À minha mãe por ser um ser humano fantástico e por estar sempre do meu lado, apesar de, por vezes, chocarmos, devido ao facto de sermos tão parecidas. Ao meu pai por ser uma pessoa valente e por me fazer ver que tudo é possível, basta esforçarmo-nos e dedicarmo-nos de alma e coração. À minha avó, à minha querida avó, só lhe tenho a agradecer por me ter acompanhado neste percurso e por ter feito parte dele com todo o gosto. Certamente que o avô, esteja onde estiver, esteve lado a lado connosco e acompanhou-nos em todos os momentos. Ao meu irmão, que apesar de ser reservado, esteve comigo.

À Joana, à Guida e à Flávia por serem as melhores amigas do mundo e por estarem sempre comigo. Que esta amizade dure por muitos mais anos e que possamos fazer parte da vida de umas das outras.

À Tatiana por ter sido a minha parceira neste percurso e por me ter apoiado e ajudado em tudo. A biblioteca terá imensas saudades nossas.

À minha orientadora de estágio, professora Manuela Rosa, por todo o apoio e por todas as palavras que fizeram com que eu acreditasse em mim.

A todas as profissionais com que me cruzei… Lena, Maria, Luísa e Xana. Com vocês pude crescer tanto a nível profissional como pessoal.

Por fim, mas não menos importante, a todas as crianças que me receberam tão bem. Com vocês tornei-me numa pessoa melhor!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de pré-escolar. Este documento tem como objetivo a realização de uma análise crítica e reflexiva de todo o trabalho desenvolvido, durante o estágio, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos.

No decorrer da ação, fui observando que as interações entre pares, com a idade, são mais complexas e que as crianças, quando escolhem a área da casinha, recorrem com grande frequência à presença do outro. Assim, desenvolveu-se um estudo de caso de natureza qualitativa, para compreender como se manifestam as interações entre pares na área da casinha. Os objetivos definidos para a investigação foram: i) Caracterizar as interações entre pares na área da casinha; (ii) Reconhecer como é que a área da casinha influencia as interações entre pares; (iii) Identificar estratégias que potenciam as interações entre pares na área da casinha. Para a recolha dos dados, recorreu-se à observação, às conversas informais com a equipa educativa, à entrevista realizada à educadora cooperante, à consulta documental e aos registos escritos efetuados.

Os resultados do estudo indicam que as crianças da sala onde estive inserida, quando escolhem a área da casinha, desenvolvem maioritariamente brincadeiras em grupo, sendo que recriam situações do seu quotidiano e recorrem aos objetos para as representarem. Nestes momentos são observados comportamentos pró-sociais e antissociais, porém, os comportamentos mais evidenciados são os pró-socias, essencialmente, os comportamentos de cooperação. Para além disto, verificou-se que a organização da área da casinha tem uma grande influência nas interações entre pares e que o adulto tem um papel fundamental para potenciar essas interações.

Palavras-chave: interações entre pares; área da casinha; comportamentos pró-socias; comportamentos antissociais; papel do adulto.

ABSTRACT

This report appears in the context of Supervised Professional Practice II, within the scope of pre-school. This document aims to carry out a critical and reflective analysis of all the work developed, during the internship, with a group of children between the ages of 2 and 5 years old.

In the course of the action, I observed that the complexity of the interactions between peers increase with age. Furthermore, when children choose the play house area, they seek the presence of other child with great frequency. Thus, a qualitative case study was developed to understand how interactions between peers manifest in the play house area. The investigation goals were: i) To characterize the interactions between peers in the play house area; (ii) Recognize how the play house area influences interactions between peers; (iii) Identify strategies that enhance interactions between peers in the play house area. The data collection were made thru observation, informal conversations with the educational team, an interview with the cooperating educator, documentary consultation and written records.

The study results indicate that mostly children, in the room where I was inserted, play collectively, when they choose the play house area. They recreate everyday situations and use objects to represent that. In these moments, we observed pro-social and antisocial behaviors, however, the most evident patterns are the pro-social behaviors, essentially, the cooperative behaviors. In addition, it was found that the organization of the play house area has a great influence on interactions between peers and the adult has a fundamental role to enhance these interactions.

Keywords: peer interactions; play house area; pro-social behaviors; antisocial behaviors; adult role.

ÍNDICE

1. Introdução 1
2. Caracterização do contexto socioeducativo 3
2.1. Meio envolvente 4
2.2. Contexto socioeducativo 4
2.3. Equipa educativa 6
2.4. Ambiente educativo 8
2.5. Crianças 11
3. Análise reflexiva da intervenção 14
4. Investigação em JI 24
4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente 25
4.2. Revisão da literatura 26
4.3. Roteiro metodológico e ético 35
4.4. Apresentação dos dados e discussão dos resultados 39
5. Construção da profissionalidade docente 48
6. Considerações finais 48
Referências 48
Anexos 48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico sobre os tipos de comportamento nas interações entre pares na área da casinha 46

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções para a ação pedagógica 15
Tabela 2. Matriz categorial para categorizar as brincadeiras na área da casinha 39
Tabela 3. Categorização das brincadeiras na área da casinha 40
Tabela 4. Matriz categorial para categorizar as interações entre pares na área da casinha 43
Tabela 5. Categorização das interações entre pares na área da casinha 43
Tabela 6. Análise de conteúdo da entrevista 47

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PE	Projeto Educativo
PPRS-PE	Projeto Pedagógico de Resposta Social - Pré-Escolar
PPS	Projeto Pedagógico de sala

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), incluída no 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e ilustra o trabalho efetuado durante o período de intervenção, numa sala de pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos.

Este documento tem como objetivos: exprimir, registar e refletir, de forma fundamentada, a intencionalidade pedagógica existente em cada momento; consolidar saberes, competências e atitudes de intervenção que possibilitem a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa; apresentar evidências do trabalho desenvolvido com as crianças, as famílias e a equipa educativa; desenvolver uma atitude investigativa através da realização de um estudo sobre uma problemática que emergiu da prática.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este está dividido em seis capítulos: (i) a presente introdução, (ii) caracterização do contexto socioeducativo, (iii) análise reflexiva da intervenção, (iv) investigação em Jardim de Infância (JI), (v) construção da profissionalidade docente e (vi) considerações finais.

No segundo capítulo, é elaborada uma caracterização reflexiva de todo o contexto em que estive inserida, considerando o meio em que se insere o estabelecimento, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças que acompanhei durante a intervenção e as famílias.

Relativamente ao terceiro capítulo, este consiste numa análise reflexiva da intervenção, na qual se apresentam as intenções para a ação, tendo por base a caracterização realizada, e se explicita o trabalho desenvolvido, essencialmente, a intervenção e a avaliação das intenções definidas.

O quarto capítulo centra-se na explicação de toda a investigação. Inicialmente, define-se e fundamenta-se a problemática emergente e procede-se à revisão da literatura, com o intuito de evidenciar as opiniões dos diferentes autores em relação à temática escolhida. Seguidamente, apresenta-se as opções metodológicas e o roteiro ético da investigação. Por fim, expõe-se a análise e discussão dos resultados.

Em relação ao quinto capítulo, este explicita a contribuição do percurso efetuado, para a construção da profissionalidade docente.

Por último, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais, que expõem as aprendizagens mais significativas, adquiridas no decorrer da intervenção.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

É fundamental que o educador, antes de delinear a sua ação, caracterize de forma reflexiva o contexto em que está inserido, uma vez que, de acordo com Silva et al. (2016), o adulto, ao compreender a realidade, adequa o contexto às características e necessidades das crianças e adapta a sua ação ao meio em que se encontra inserido.

Neste capítulo será apresentada a caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II. Para reunir as informações necessárias, recorri aos registos que efetuei (cf. Anexo A1), à pesquisa e à análise documental (Projeto Pedagógico de Sala (PPS), Projeto Pedagógico de Resposta Social - Pré-Escolar (PPRS-PE) e Projeto Educativo (PE)) e à observação direta e indireta (conversas informais).

2.1. Meio envolvente

A organização socioeducativa, onde decorreu a PPS II, situa-se na área metropolitana de Lisboa, numa zona residencial, junto ao mar. A zona envolvente ao estabelecimento contém infraestruturas de saúde, espaços de lazer (espaços verdes, parques infantis e circuitos de manutenção), espaços turísticos (hotéis) e espaços comerciais, entre eles um centro comercial, que oferece serviços de restauração e de comércio. O acesso ao estabelecimento é facilitado, uma vez que o mesmo se encontra próximo da estação ferroviária e rodoviária. Apesar disto, a maioria das crianças desloca-se através de transportes particulares para o estabelecimento.

Tendo em conta a sua localização, a equipa educativa procura beneficiar da oferta do meio envolvente, pretendendo, sempre que possível, que as crianças visitem estes espaços, mantendo-as em contacto com a comunidade e com a natureza e possibilitando que as mesmas vivenciem novas experiências e descobertas.

2.2. Contexto socioeducativo

A organização socioeducativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de cariz religioso, e a sua oferta educativa é direcionada para as valências de creche e pré-escolar, tendo capacidade para receber 258 crianças. O estabelecimento funciona, de segunda a sexta-feira, entre as 07:30H e as 19H. A atividade letiva decorre entre as 8:30H e as 15:30H, sendo o restante tempo de acolhimento.

De acordo com o PE (2015-2019), o estabelecimento pertence a uma fundação religiosa. Esta fundação é constituída por mais dois estabelecimentos, um direcionado

para a comunidade local e outro para pessoas idosas. Nos anos 70, o estabelecimento dedicava-se a responder às necessidades das famílias, dos jovens e das crianças. Mais tarde, recebeu o primeiro grupo de crianças com idades compreendidas entre os 0-6 anos. Atualmente, a instituição é constituída por dois edifícios, um que data da origem do estabelecimento e que sofreu obras de remodelação e ampliação e outro que foi concluído em 2015, onde passou a funcionar a creche.

A organização socioeducativa, segundo o PE (2015-2019), tem como principais objetivos: Oferecer às crianças um espaço que vá ao encontro das suas fragilidades e interesses; Prestar cuidados básicos para satisfazer as necessidades das crianças; Cooperar com a família e oferecer-lhe serviços de apoio e ajuda complementar; Proporcionar a participação das famílias em todo o processo educativo; Criar espaços que incentivem o convívio entre a comunidade. O estabelecimento tem como visão alagar a resposta prestada às famílias e como missão "Promover a família, na sua dimensão social e espiritual, cooperando com esta na educação e no desenvolvimento integral da criança entre os 3 meses e os 6 anos: acolhendo, respeitando, inovando, na procura constante de um serviço de excelência" (p. 8). O estabelecimento defende os seguintes valores: a espiritualidade, a liberdade com responsabilidade e a transparência.

Na ação pedagógica, a instituição segue alguns princípios orientadores, que vão ao encontro dos valores acima referidos. O estabelecimento procura ter em conta a dimensão humana e espiritual da criança, tratando-a com respeito e proporcionando-lhe um ambiente cuidado e benéfico para o seu desenvolvimento; atribuir um papel fundamental à família, defendendo que a mesma tem o direito de educar as crianças livremente, segundo as suas convicções; favorecer o diálogo, a compreensão, a tolerância e a amizade entre as famílias e os grupos; estabelecer relações (PE, 2015-2019).

A IPSS é constituída por 15 salas de atividades, sendo que 9 salas pertencem à valência de creche e 6 à de pré-escolar. Em todas as salas privilegia-se o ritmo de cada criança, assim como os seus interesses e necessidades. Na resposta social de pré-escolar, todas as salas têm como plano de fundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Em conformidade com o PPRS-PE (2019/2020), a utilização deste modelo está relacionada com o facto de o estabelecimento pretender dar voz às crianças e privilegiar a sua participação no processo educativo e por acreditar que o

modelo contribui para o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia das crianças. O MEM, de acordo com Folque e Bettencourt (2018), é um projeto de intervenção social que pretende desenvolver o ser humano, a sociedade e as suas instituições. Este modelo "assenta numa organização social das aprendizagens fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no processo de humanização" (p. 114). O MEM orienta-se pelas seguintes finalidades: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1991, citado por Folque, 2006).

A organização socioeducativa garante às crianças atividades de expressão e comunicação, tais como, aulas de expressão corporal, música e inglês (terminologia adotada pela organização socioeducativa). Para além disto, proporciona atividades extracurriculares relacionadas com a música, com a atividade física e emocional e com a psicomotricidade. No presente ano letivo foram implementados alguns projetos, sendo eles: "leitura", em que ocorre a hora do conto e a requisição de livros; "transições", onde as crianças, que se encontram no último ano no estabelecimento, têm sessões de estimulação em diferentes áreas; "sala de integração sensorial", onde as crianças exploram e integram todos os sentidos; "encontro de amigos com o amigo", que diz respeito a um momento de partilha e de reflexão; "crescer e brincar ao ar livre", que tem como intuito dinamizar brincadeiras no recreio e em contacto com a natureza (PPRS-PE, 2019/2020).

A IPSS estabelece parcerias e protocolos relacionados com o apoio financeiro, com a formação contínua, com centros de estágios, com a qualidade da resposta educativa e do desenvolvimento das crianças e com a cedência das instalações para eventos.

2.3. Equipa educativa

A equipa educativa de pré-escolar é constituída por 16 elementos do sexo feminino, sendo que três destas profissionais lecionam as atividades complementares (expressão corporal, música e inglês) e não se encontram todos os dias no estabelecimento. A organização socioeducativa, como já foi referido anteriormente, contém 6 salas de pré-escolar e em cada uma delas está presente uma educadora de infância e uma auxiliar, à exceção de uma das salas que, para além da educadora, integra duas auxiliares. Assim, na resposta social de pré-escolar, existem 6 educadoras

e 7 auxiliares. Para além destes elementos, fazem parte do processo educativo, as responsáveis pelo refeitório, as empregadas de limpeza, os professores das atividades extracurriculares, uma psicóloga, uma psicóloga estagiária, uma terapeuta ocupacional e, sempre que necessário, um técnico especializado para acompanhar alguma criança. Existe, ainda, uma diretora que acumula funções de diretora técnica e coordenadora pedagógica.

As educadoras de cada sala procuram articular o seu trabalho, partilhando experiências e informações e envolvendo-se em atividades conjuntas. Todas as semanas, as educadoras de infância reúnem-se com a finalidade de debater aspetos pedagógicos relativos a cada uma das salas de atividades e às práticas da organização socioeducativa e durante o ano têm algumas formações, quer no próprio estabelecimento quer em outros locais específicos. Na sua prática pedagógica, a equipa educativa considera que o papel da família é fundamental e, por isso, possibilita que a mesma seja ativa e que colabore e contribua para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A equipa da sala onde estou a realizar a PPS II é composta por uma educadora de infância e por uma auxiliar de Ação Educativa. A educadora encontra-se no estabelecimento desde 1995 e a auxiliar desde 1994. A equipa da sala está em constante colaboração com as professoras de música, expressão corporal e inglês e procura construir uma relação positiva com as restantes salas, envolvendo-se em atividades conjuntas e partilhando experiências e descobertas.

Ao longo da minha prática pude verificar que as responsáveis pela sala trabalham em equipa em todos os momentos da rotina diária, auxiliando-se mutuamente, e partilham ideias e informações sobre as crianças e sobre o estabelecimento. A educadora procura informar a auxiliar sobre as decisões que toma na sua prática pedagógica e sempre que necessário apela a sua ajuda. A auxiliar atende aos pedidos da educadora de forma eficaz e quando considera pertinente expressa a sua opinião em relação ao que lhe é solicitado. Assim, através das observações realizadas e das conversas informais com a educadora cooperante, pude constatar que as duas profissionais desempenham funções complementares, dado que a educadora tem o papel de planificar, executar e avaliar as atividades e acompanhar o grupo e a auxiliar tem o papel de ajudar nessas atividades e de apoiar e acompanhar as crianças, essencialmente, nos cuidados básicos (higiene, refeição e repouso).

Através das observações e conversas informais e considerando, também, o PPS

(2019/2020), pude verificar que a educadora centra a sua ação nas OCEPE e no MEM. No decorrer da sua prática educativa, tem em consideração as características e vivências do grupo, bem como as diferenças de cada criança, com o intuito de realizar atividades estimulantes e interessantes e de incentivar as crianças à descoberta, a explorar as suas ideias e a refletir sobre os temas que querem aprofundar através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). A educadora no dia a dia pretende que as crianças participem na gestão da sala e do contexto, através da partilha, reflexão e avaliação.

2.4. Ambiente educativo

A organização socioeducativa é composta por dois edifícios, sendo que o mais antigo funciona para a resposta social de pré-escolar e o mais recente para a resposta social de creche.

O edifício de pré-escolar, no seu interior contempla: 6 salas de atividades, todas com casas de banho incluídas; dois salões multiusos; uma biblioteca infantil; diversas salas e gabinetes de apoio aos serviços; um dormitório; espaços comuns utilizados pelos adultos; refeitórios; lavandaria; cozinha; salas polivalentes. O segundo piso encontra-se reservado, com exceção da capela que é um espaço frequentado pelas crianças quando estão acompanhadas pelos adultos. As crianças que frequentam o pré-escolar utilizam o espaço polivalente da creche para o acolhimento.

No que diz respeito ao espaço exterior do estabelecimento, existe um parque infantil com areia, um espaço de relva, um pátio com árvores de fruto, um campo de jogos e vários espaços empedrados. Para além disto, existe, também, um recreio coberto e uma horta pedagógica, onde cada sala tem um canteiro.

A sala onde estou inserida é muito espaçosa, caracteriza-se pela sua amplitude e iluminação natural, proveniente de uma parede repleta de janelas, e é constituída por uma sala principal e por um compartimento anexo que engloba a casa de banho das crianças e uma casa de banho de adultos. A organização do ambiente “é pensada em conjunto com as crianças e pode ser alterada frequentemente” (PPS, 2019/2020, p. 2). A educadora privilegia a estética e, por isso, procura que a sala seja acolhedora e decorada com produções realizadas pelas crianças.

O espaço está dividido em 12 áreas de interesse distintas, sendo elas: Área da Expressão Plástica, que inclui o desenho, o recorte e colagem e a pintura; Área do

Teatro; Área da Casinha; Área da Natureza/Experiências; Área da Escrita; Área da Matemática; Área da Biblioteca; Área da Modelagem; Área da Garagem/Construções; Área de Jogos; Área Polivalente; Área da Tapeçaria (ver Anexo A1, Figura A1.1). A educadora com estes espaços, pretende que o grupo desenvolva a imaginação e a linguagem, adquira novo vocabulário, se relacione com o outro e amplie as suas destrezas e competências. Importa referir que todas as áreas mencionadas se encontram delimitadas e estão equipadas com diversos materiais desafiantes e estimulantes, que se encontram ao alcance das crianças e que lhes possibilitam a exploração e experimentação livre e autónoma. De acordo com o PPS (2019/2020), os equipamentos e os materiais presentes no ambiente educativo são apropriados e estão organizados de modo a proporcionarem um bom funcionamento e a satisfazerem as necessidades das crianças, assim como o seu bem-estar. Os espaços destinados a cada área encontram-se identificados com imagens reais e palavras correspondentes a essa mesma área, por exemplo: a área da casinha apresenta um cartão com uma imagem de uma casa e a palavra "casinha". Com esta organização, a educadora tem a intenção de as crianças associarem a palavra escrita à imagem representada.

A educadora recorre a alguns instrumentos de organização defendidos pelo MEM, que se encontram expostos nas paredes, nomeadamente, o quadro de presenças: tabela com os dias do mês onde as crianças marcam, diariamente, a sua presença; o quadro das tarefas: registo das crianças responsáveis pelas tarefas da sala (arrumar a sala, marcar o tempo, pôr a mesa, ser ajudante do plano, etc.); o quadro de atividades: abrange as áreas da sala e evidencia as escolhas das crianças; o quadro dos aniversários: registo dos aniversários do grupo; o plano do dia: planificação do dia, avaliada com recurso a um código de cores (verde, amarelo e vermelho); o diário: tabela com quatro colunas (Não gostámos, Gostámos, Fizemos e Queremos Fazer) para registo de opiniões (adultos e crianças); o mapa de comunicações "mostrar": tabela com três colunas, correspondentes ao nome, à data e ao que querem mostrar, comunicar ou partilhar com o grupo; agenda semanal: tabela com cinco colunas, correspondentes aos dias da semana, com as atividades e tempos previstos; mapa do tempo: calendário com os dias do mês, onde as crianças desenham como está o tempo; lista de projetos: lista com os projetos que vão surgindo. Estes instrumentos "ajudam o educador e as crianças a orientar/regular o que acontece na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa" (Folque, 2014, p. 55). Para além destes, nas paredes, encontram-se, também, documentação pedagógica e documentação direcionada às famílias.

No que diz respeito à organização temporal, a educadora atribui extrema importância às rotinas. Esta procura, sempre que possível, cumprir a rotina estipulada, porém, a mesma é flexível, podendo estar suscetível a mudanças. A equipa educativa, na rotina diária e semanal, procura promover momentos de apoio às crianças que apresentam dificuldades pontuais e momentos de partilha em grande grupo (PPS, 2019/2020).

Através da análise da agenda semanal (cf. Anexo A1, Tabela A1.1) e das observações efetuadas diariamente, pude verificar que o dia se inicia com o acolhimento e, posteriormente, com a reunião da manhã. Às segundas-feiras, na reunião, o grupo avalia o mapa das tarefas e realiza uma nova votação e conversa sobre o que foi escrito no diário. Nos restantes dias, incluindo a segunda-feira, as crianças partilham informações e fazem o plano do dia. Seguidamente, realizam-se atividades ou brincadeira livre. Às terças e quartas-feiras, este momento é substituído pelas aulas de expressão corporal, inglês e música e na sexta-feira pela ida à biblioteca para ocorrer a requisição de livros.

Quando se aproxima a hora de almoço, as crianças vão lavar as mãos e sentam-se para comer a fruta. Por volta das 11H30m, o grupo dirige-se até ao refeitório para almoçar. Depois do almoço, o grupo volta à sala para efetuar os cuidados de higiene e as crianças que dormem ficam acompanhadas pela auxiliar e as crianças que não dormem vão brincar no interior ou no exterior, caso as condições meteorológicas assim o permitam. Quando a educadora regressa da sua hora de almoço, dirige-se com o grupo que não dorme para a sala. Todos os dias, à exceção de segunda-feira, as crianças de 5 e 4 anos que não dormem têm o tempo de trabalho curricular comparticipado pelo grupo. Este momento é “dedicado para trabalhar e desenvolver de forma mais aprofundada conceitos e conhecimentos essenciais para o sucesso no 1.º ano de escolaridade, nomeadamente, matemática, leitura e escrita” (PPS, 2019/2020, p. 4).

Quando as crianças acordam, integram o grupo que se encontra na sala para, em conjunto, brincarem livremente. Na quarta-feira as crianças de 4 e 5 anos têm inglês à tarde e na sexta-feira, às 15H00m, todo o grupo volta a ter música. O grupo, posteriormente, dirige-se até ao refeitório para lanchar.

As aulas de expressão corporal são realizadas à terça-feira de manhã e as crianças são divididas por faixas etárias (2/3, 4 e 5 anos). Primeiramente, vão as crianças de 2/3 anos, depois as de 4 e, por fim, as de 5 anos. As aulas são realizadas

no ginásio do estabelecimento. As aulas de inglês são realizadas às quartas-feiras na biblioteca. As crianças de 3 anos têm aula de manhã e as crianças de 4 e 5 anos têm à tarde, separadamente. As aulas de música são realizadas com todo o grupo às quartas-feiras de manhã e às sextas-feiras à tarde. As crianças dirigem-se até à sala de música.

A higiene é feita na sala, uma vez que o espaço contempla uma casa de banho com 3 sanitas, 5 lavatórios e um suporte para os copos das crianças. Existe, ainda, um mudador de fraldas e um armário de apoio onde são colocados os produtos de higiene trazidos de casa pelas crianças que ainda utilizam fraldas (toalhitas, pomada e fraldas). As refeições são feitas no refeitório, onde as crianças comem todas ao mesmo tempo, com os grupos das outras salas de pré-escolar. As crianças mais novas, no momento de refeição, utilizam um babete, para não se sujarem.

As crianças que dormem dirigem-se para os dormitórios. Cada criança tem a sua cama (catre) com lençóis, mantas e, nalguns casos, o seu objeto pessoal (chucha, peluche ou fralda de pano). Cada catre está identificado com o nome de cada criança. Na sala, cada uma tem o seu cacifo onde guarda os seus pertences (mochila, casaco, muda de roupa, etc.).

Na sua prática pedagógica, a educadora procura diariamente realizar a avaliação, sendo que a mesma tem em conta os registos individuais e coletivos (instrumentos de trabalho), os momentos de partilha das produções das crianças e do grupo, o diário de grupo/reunião de conselho e o registo/coleção de trabalhos e atividades realizadas ao longo do ano. Cada criança tem um portefólio, que contempla trabalhos, imagens e fotografias escolhidos pela mesma. Os comentários da criança acompanham a seleção e fazem parte do portefólio, assim como os registos da educadora.

2.5. Crianças

O grupo da sala é constituído por 24 crianças, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. Do grupo, 6 crianças nasceram em 2014, 7 crianças nasceram em 2015, 7 crianças nasceram em 2016 e 4 crianças em 2017 (cf. Anexo A1, Tabela A1.2). Todas as crianças já frequentavam a organização socioeducativa, contudo, apenas 14 já faziam parte do grupo da sala. As restantes 10 crianças encontravam-se na creche e integraram o grupo apenas no início deste ano letivo 2019/2020. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa e residem

em Lisboa, na área envolvente ao estabelecimento.

Algumas crianças estão a ser acompanhadas, sendo que duas por uma terapeuta da fala e uma por um psicomotricista. Importa referir que as crianças utilizam a sala de estimulação sensorial com assiduidade.

De acordo com o PPS (2019/2020) e com as observações efetuadas, o grupo é curioso e comunicativo e demonstra prazer quando interage com o adulto e com outras crianças. Durante o seu dia, as crianças privilegiam a área da garagem, a área da casinha, estando constantemente a reproduzir nas suas brincadeiras aquilo que observam, e a área dos jogos. Para além disto, demonstram entusiamo quando estão em contacto com o exterior. As crianças sentem a necessidade de interagir umas com as outras e as crianças mais velhas tendem a ajudar as crianças mais novas, apoiando-as nas suas tarefas e auxiliando-as sempre que precisam.

As responsáveis pela sala estabelecem uma relação de confiança e segurança com as crianças e, por isso, as mesmas dirigem-se às adultas de referências sempre que necessitam, sem qualquer constrangimento e insegurança. As crianças recorrem ao adulto, para o mesmo as reconfortar ou auxiliar na gestão e resolução de conflitos. Há crianças que ainda demonstram algumas dificuldades em partilhar objetos e brinquedos, quer os que estão presentes na sala quer aqueles que trazem de casa, e em respeitar o outro, acabando por surgir, frequentemente, alguns conflitos.

Nas rotinas, as crianças antecipam o que irão fazer a seguir, contudo, algumas ainda apresentam dificuldades em compreender qual o momento que se segue. No grupo, 4 crianças ainda utilizam fraldas diariamente e 2 utilizam durante a sesta. Importa referir que algumas crianças, quando vão dormir, não conseguem controlar os esfíncteres. Quando o grupo vai à casa de banho, há crianças que ainda necessitam do apoio dos adultos. Na hora de almoço, as crianças conseguem comer sozinhas, porém, em determinadas situações, é necessário a intervenção do adulto.

Todas as crianças, relativamente ao desempenho motor, têm equilíbrio, caminham com segurança, correm e saltam. Algumas crianças, quando sobem e descem escadas, necessitam do apoio do corrimão ou do seu par. A maioria do grupo já é capaz de ultrapassar obstáculos e saltar a pés juntos. No que diz respeito ao movimento de preensão, a maioria das crianças manuseia os instrumentos de escrita, efetuando corretamente o movimento com as mãos. Apesar disto, há crianças com dificuldades em manusear os pinceis, os lápis e as tesouras.

Diariamente, o grupo manifesta ainda algumas dificuldades em esperar pela sua

vez de falar, em escutar o outro e em manter-se com atenção nos momentos de grande grupo, principalmente, durante a reunião, quando está sentado nas cadeiras. Algumas crianças ainda se estão a afirmar, fazendo frente às sugestões do adulto, principalmente quando o mesmo lhes pede alguma coisa ou quando são contrariadas.

As crianças são capazes de verbalizar as suas necessidades e as suas escolhas, expressam-se muito bem, utilizando um vocabulário rico e diversificado. Existem, no entanto, duas crianças com problemas a nível da dicção das palavras e outras que têm alguma timidez, precisando de algum tempo para se expressar. As crianças demonstram uma grande curiosidade em relação à representação gráfica das palavras, procurando escrever palavras presentes no seu vocabulário e imitar a escrita do adulto. Algumas crianças já não necessitam de recorrer ao cartão com o seu nome escrito, conseguindo escrevê-lo autonomamente, e as mais novas ainda não conseguem escrever o seu nome.

A maioria do grupo já marca a presença autonomamente e escolhe no mapa de atividades aquilo que pretende fazer. As crianças mais novas tendem a imitar aquilo que as crianças mais velhas fazem e acabam por precisar que o adulto as auxilie. Para além disto, demonstram uma grande vontade em participar nas tarefas da sala.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Ao longo deste terceiro capítulo será explícito o processo de intervenção da PPS II e serão apresentadas as intenções definidas para a ação que se apoiaram na caracterização efetuada no capítulo anterior e sustentaram a minha intervenção.

O educador, após refletir e analisar as informações sobre o contexto e sobre o grupo de crianças, define as suas intencionalidades, que lhe permitem "atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que fez e que pretende alcançar" (Silva et al., 2016, p. 13).

A partir da caracterização que deu conhecimento do contexto, defini as intenções que nortearam a minha intervenção. Quando as delineei tive em conta as fragilidades, as potencialidades e os interesses do grupo de crianças, as opiniões e sugestões das responsáveis pela sala, assim como o trabalho efetuado pelas mesmas, com o intuito de criar uma articulação entre a minha prática e a da equipa educativa, e as observações que fui efetuando às crianças e às famílias. É de salientar que as intenções tiveram a influência dos princípios pedagógicos em que acredito e que os mesmos estiveram subjacentes à minha intervenção.

Deste modo, para com as crianças tenho definidos os seguintes princípios: (i) respeitar as necessidades e o ritmo da cada criança, assim como a sua individualidade; (ii) valorizar os saberes e as competências de cada criança; (iii) reconhecer a criança como agente ativo no processo de aprendizagem; (iv) estabelecer interações positivas e facilitadoras. Para com a equipa educativa, tenho como princípios: (i) estabelecer uma relação de confiança, respeito e apoio; (ii) cooperar com a mesma em todas as situações. No que diz respeito às famílias defini como princípios: (i) desenvolver uma atitude de respeito para com as mesmas; (ii) incentivar a sua participação e envolvimento em todo o processo educativo.

Tendo em consideração os princípios supramencionados, importa apresentar as intenções que delineei para a ação quer para com o grupo de crianças quer para com a equipa educativa e famílias (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Intenções para a ação pedagógica

Intenções para a ação pedagógica	
Com as crianças	- Respeitar o ritmo de cada criança; - Criar uma relação de confiança e segurança com as mesmas; - Incentivar as crianças a esperarem pela sua vez e a respeitarem o outro;

	- Promover a participação ativa das crianças no processo educativo.
Com a equipa educativa	- Estabelecer uma relação colaborativa, de respeito e de confiança; - Partilhar e refletir sobre experiências e saberes que contribuam para a prática pedagógica.
Com as famílias	- Promover momentos de diálogo e de partilha com as famílias; - Incentivar o envolvimento e a participação das famílias no dia a dia das crianças.

Nota: Fonte Própria.

Intenções para com as crianças

A primeira e segunda intenção que delineei foram Respeitar o ritmo de cada criança e Criar uma relação de confiança e segurança com as mesmas.

Segundo Hohmann e Weikart (2004), o adulto tem o papel de propiciar às crianças um "clima psicologicamente protegido e saudável" (p. 6). Para os autores, é importante que o educador conheça individualmente cada criança e que estabeleça um vínculo com a mesma, crie um clima de confiança, segurança e parceria e que na sua intervenção tenha em consideração os interesses e necessidades da criança, apoiando-a sempre que for necessário. "É através de interações positivas com os pais e outros adultos significativos que as crianças entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas" (Portugal, 2012, p. 9). Na mesma linha de pensamento, Pianta (1999, citado por Cadima et al., 2016) defende que o adulto ao manter uma relação próxima, responsiva e calorosa com as crianças, as mesmas sentem-se emocionalmente seguras.

Quando a PPS II iniciou procurei observar o contexto, as crianças e a equipa educativa, com o intuito de conhecer o espaço e o grupo, compreender melhor o trabalho efetuado pelas adultas e integrar-me nas rotinas da sala. Durante o processo de adaptação, aproximei-me gradualmente das crianças para as conhecer e me dar a conhecer, procurando interagir com as mesmas, porém, sem impor a minha presença e respeitando o seu tempo. Desde o primeiro dia que integrei a sala, as crianças demonstraram estar à vontade, incluindo-me nas suas rotinas e dando abertura para eu fazer parte do seu dia a dia, sem ter dificuldades em adaptar-me e em intervir, como se pode aferir na seguinte nota de campo:

O grupo demonstrou curiosidade e vontade de interagir comigo quando me observou na

sala. Algumas crianças aproximaram-se e chamaram-me para eu ir para as áreas com elas.

G.M: Rita podes-me ajudar a fazer este puzzle?

L.G: Podes brincar comigo? (Nota de campo n.º 2 – 15 de outubro de 2019)

O facto de eu ter dado tempo e espaço às crianças, de as ter apoiado sempre que precisavam e de me ter envolvido no seu dia a dia, possibilitou que eu, com o decorrer do tempo, estabelecesse uma relação de proximidade, confiança e afeto com o grupo. Para além disto, permitiu, também, que conhecesse as características inerentes a cada uma das crianças, como se verifica na seguinte nota de campo:

Na reunião, a educadora estava a conversar com o grupo e a L.G interrompeu-a mais do que uma vez. A educadora chamou-a à atenção, dizendo para a mesma esperar pela sua vez de falar. A L.G demonstrou algum desagrado e tentou sempre dizer o que pretendia. Algumas crianças do grupo demonstram dificuldades em esperar pela sua vez, acabando por chorar ou insistir em fazer o que lhes apetece no momento. (Nota de campo n.º 15 – 22 de outubro de 2019)

Depois de conhecer as crianças e de me apropriar da rotina da sala, procurei estabelecer uma relação responsiva com as mesmas e continuar a respeitar as características individuais de cada criança em todos os momentos das rotinas e nas propostas educativas que fui sugerindo, sendo que pretendi que as mesmas fossem ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança.

A terceira intenção prendeu-se em Incentivar as crianças a esperarem pela sua vez e a respeitarem o outro. Através das observações e dos registos que fui efetuando no decorrer do estágio, pude verificar que a maioria das crianças se centrava em si própria, pensando muito no "eu" e não considerando as vontades e escolhas do outro. O grupo, nos momentos de exploração e de brincadeira e nas rotinas, demonstrava ter dificuldades em esperar pela sua vez, antecipando a sua participação e desrespeitando o outro, dado que tendia a falar ao mesmo tempo que o mesmo e não o deixava dizer ou fazer o que pretendia. A seguinte nota de campo evidencia um desses momentos:

A R.C e a L.I começaram a chorar porque queriam levar o mesmo livro para casa e um menino escolheu-o. A R.C continuou a chorar e a equipa pediu-me para sair com ela e ir dar uma volta para a acalmar (…)(Nota de campo n.º 10 – 18 de outubro de 2019)

Quando uma criança estava a efetuar determinada ação, muitas vezes era interrompida por outra. Nos momentos de partilha, as crianças falavam por cima umas das outras constantemente e nos momentos de brincadeira tendiam a tirar os objetos/brinquedos ao outro sem pedir.

O L.N estava a fazer um jogo e o V.N aproximou-se e começou a mexer no jogo. O L.N ficou descontente e disse:

L.N: Não V.N, não mexas. Eu é que estou a montar. (Nota de campo n.º 54 – 15 de novembro de 2019)

Ao longo da minha intervenção, pretendi priorizar que as crianças não se esquecessem do outro e que o tivessem em consideração nos variados momentos, recorrendo ao diálogo com e entre as crianças, uma vez que "comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança" (Sim-Sim et al., 2008, p. 29). Sempre que considerei pertinente conversei com o grupo e relembrei as regras da sala, explicando que quando um colega estava a fazer algo ou a partilhar alguma informação ou acontecimento tinham de esperar pela sua vez e respeitar o seu par.

(…) No final, conversámos sobre a história e pedi para o grupo colocar o dedo no ar se quisesse partilhar alguma informação. Seguidamente, dei a palavra à G.M e a L.I começou a conversar ao mesmo tempo. Expliquei à criança que era a vez da G.M e que depois da mesma efetuar a partilha poderia ela falar, mas que agora tinha de esperar. (Nota de campo n.º 72 – 22 de novembro de 2019)

Para além do que foi dito anteriormente, depois de conversar algumas vezes com as crianças, uma das estratégias que recorri foi não me intrometer constantemente nos conflitos que fossem surgindo, uma vez que pretendi que as crianças tivessem em conta o que era dito pelas adultas nas suas ações. Assim, antes de intervir, dei espaço e tempo às crianças para tentarem resolver os problemas e observei-as, visualizando o modo com agiam e como tentavam ultrapassar os obstáculos. Quando verifiquei que o grupo não conseguia resolver algum problema, procurei encorajá-lo e ajudá-lo a descobrir soluções.

O L.N estava na casinha e quando o V.N se juntou a ele, não quis partilhar os brinquedos que estava a utilizar, acabando por magoar o V.N. Aproximei-me e tentei perceber o que se passava. Seguidamente, conversei com as crianças e tentámos arranjar uma solução em conjunto. (Nota de campo n.º 132 – 10 de janeiro de 2020)

Por fim, a quarta intenção diz respeito a Promover a participação ativa das crianças no processo educativo.

"A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância" (Tomás, 2007, p. 56). Para a autora, participar significa "incluir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais" (p. 49). Na educação de infância é fundamental que os adultos permitam que as crianças sejam ativas, possam

tomar as suas próprias decisões e expressar-se, sem qualquer constrangimento.

Deste modo, ao longo da minha ação pretendi que a criança tivesse um papel ativo em todo o processo educativo e que estivesse envolvida em todas as tomadas de decisões. Para além disto, procurei escutar as crianças, apoiar as suas ideias e decisões, possibilitar que as mesmas participassem ativamente na planificação e no desenvolvimento das propostas educativas (ver Anexo A5, Tabela A5.1) e em todos os momentos da rotina e encorajar a aprendizagem ativa por parte das mesmas. "Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem" (Hohmann & Weikart, 2004, p. 27). As estratégias que mais adotei diariamente foram: comunicar ativamente com o grupo, envolvê-lo em tudo o que estava a ser efetuado e possibilitar momentos de partilha e de decisão por parte das crianças.

Na PPS II, considero que, através do portefólio individual, ao possibilitar o contacto com a MTP e nas situações da rotina, também promovi a participação das crianças, dado que possibilitei que as mesmas participassem ativamente na construção do seu próprio conhecimento e tivessem a oportunidade de realizar as suas próprias escolhas e decisões. A nota de campo apresentada seguidamente retrata uma dessas situações, em que as crianças tomam as suas próprias decisões durante a realização de uma proposta:

> *(…) No decorrer da realização do corpo a G.M foi conversando com a L.G (…)*
>
> *G.M: Sabes aqui são pulmões. Eu a seguir vou fazer o coração. Hum se bem me lembro é aqui, mas vou ver no meu livro.*
>
> *L.G: Como é que vais fazer o coração?*
>
> *G.M: Estava a pensar pintar com tinta, eu não sou muito boa a fazer mesmo o coração (…) como está no meu livro.*
>
> *A R.C foi conversando comigo e explicando que estava a colar. Depois de algum tempo, foi buscar uma folha para fazer um desenho e eu perguntei-lhe:*
>
> *Estagiária: Queres acabar a colagem?*
>
> *R.C: Não. Quero ir brincar.*
>
> *Estagiária: Está bem. (Nota de campo n.º 90 – 04 de dezembro de 2019)*

Ao longo da minha prática, procurei avaliar de forma contínua todo o processo educativo e a minha ação. Deste modo, recorri à elaboração de notas de campo (cf. Anexo A3, Tabela A3.1), de reflexões diárias e de reflexões semanais (cf. Anexo A4). Estes registos possibilitaram a recolha de informações pertinentes sobre o grupo de crianças, sobre a prática pedagógica da educadora cooperante e sobre a prática que fui

desenvolvendo na PPS II. Através destes, compreendi de que forma poderia: interagir com todos os intervenientes; definir as minhas intenções; planear propostas educativas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças; agir perante determinada situação.

Apesar de na avaliação ter em conta todas as crianças procedi, ainda, à elaboração de um portefólio de uma das crianças do grupo (cf. Anexo A8). Este instrumento proporciona "dar a conhecer o modo de fazer pedagógico e o processo educativo de que a criança fez e/ou faz parte" (Sousa, 2008, p. 21). É uma forma de avaliação que, para além de refletir sobre a evolução da criança, possibilita que quem o visualize percecione o trabalho que é desenvolvido com as crianças, pois, de acordo com Parente (s.d.), os portefólios reúnem e organizam informação que mais tarde possibilita que o adulto analise o percurso de aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

A escolha da criança para a concretização do portefólio deveu-se ao facto de, ao longo da PPS II, ter observado algumas evoluções significativas da mesma, que considerei relevante registar. Antes de iniciar a construção do portefólio, conversei com a educadora cooperante sobre o consentimento informado ao encarregado de educação da criança, contudo, a responsável não o considerou necessário. Assim, reuni-me com a criança para lhe explicar o que pretendia e, após o seu consentimento verbal, procedi à realização do portefólio com a mesma. Importa referir que, para a elaboração do mesmo, baseei-me no trabalho efetuado pela educadora, seguindo o seu modelo.

O portefólio efetuado reúne os trabalhos que a criança elaborou e que, consequentemente, escolheu. Para além disto, no mesmo está incluído uma folha com os comentários da criança aos trabalhos que foram selecionados e o registo do adulto no decorrer da conversa. À medida que a criança foi conversando sobre a sua produção, fui registando o que estava a ser dito e fui efetuando algumas perguntas. Neste momento, procurei que a criança tomasse as suas próprias decisões em relação à organização do portefólio, tornando-o num documento pessoal feito por si e não para si, e não me intrometi constantemente no seu discurso, deixando-a à vontade para partilhar as informações que pretendia. "É importante que a criança participe da construção do portefólio com autonomia, com a intenção do sentido de autoavaliação em que reconheça, nas suas produções, a sua aprendizagem, refletindo sobre as mesmas" (Marchão & Fitas, 2014, p. 31). Em conformidade com as autoras, através desta participação ativa no processo de avaliação, as crianças selecionam trabalhos que lhes

são significativos, deparam-se com a oportunidade de explicar e valorizar as suas produções e refletem sobre os seus progressos.

Intenções para com a equipa educativa

De acordo com Hohmann e Weikart (2004), "o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo" (p. 130). Para os autores, as equipas educativas que lidam com crianças dos 3 aos 6 anos são um complexo sistema social, que têm como intuito conceber estratégias para apoiar as crianças em ação. Deste modo, para estabelecer uma boa relação com a equipa educativa e para criar um ambiente de cooperação e partilha, delineei as seguintes intenções: Estabelecer uma relação colaborativa, de respeito e de confiança e Partilhar e refletir sobre experiências e saberes que contribuam para a prática pedagógica.

Ao longo da minha prática, cooperei em todos os momentos, respeitei as decisões tomadas pela equipa educativa, bem como o trabalho efetuado pela mesma, e conversei abertamente com as responsáveis pela sala, como se pode aferir na seguinte nota de campo:

> *Ao longo do dia, a educadora L foi conversando comigo sobre o grupo, a organização da sala e das rotinas. A educadora na sua prática recorre ao MEM, estando na sala afixados vários instrumentos deste modelo (instrumentos de pilotagem – mapa de presenças, tarefas, diário, etc.). (Nota de campo n.º 03 – 15 de outubro de 2019)*

A relação que estabeleci com a equipa educativa centrou-se no respeito mútuo e na confiança. Desde cedo que procurei respeitar o que estava a ser feito pelas responsáveis e não me intrometer nas tomadas de decisões. Com o tempo, o sentimento de confiança entre as duas partes foi começando a ser visível e, por isso, as partilhas passaram a ser constantes, assim como a minha participação ativa nas rotinas das crianças.

Roldão (2007) defende que o trabalho colaborativo está relacionado com a reflexão que a equipa educativa realiza sobre a sua prática e com a articulação que a mesma efetua. Esta colaboração irá possibilitar que os resultados alcançados sejam positivos. Nas propostas que realizei, tanto a educadora como a auxiliar me ajudaram quando mais precisei, estando sempre disponíveis para me apoiar. Desde o primeiro dia até ao último colaboraram e fizeram parte das minhas iniciativas para com as crianças.

Desde o início da PPS II, procurei trocar ideias e informações com a equipa

educativa, através de reuniões ou de conversas informais, sobre a prática da educadora e sobre a prática que eu ia desenvolvendo. Quando surgiu alguma dúvida ou problema, recorri à ajuda da equipa, para, em conjunto, arranjarmos uma solução. A partilha que efetuei com as adultas possibilitou que eu refletisse sobre a minha intervenção, compreendendo se estava ou não a colaborar de forma positiva para o desenvolvimento integral das crianças, e que eu percebesse como poderia melhorar a minha ação.

Os adultos devem ser honestos uns com os outros e devem sentir-se à vontade para conversarem abertamente, respeitando as opiniões de cada um, sem efetuar julgamentos (Hohmann & Weikart, 2004). Durante todo o período de estágio, estive disponível para ouvir atentamente tudo aquilo que a equipa educativa considerou relevante e, sempre que foi necessário, modifiquei a minha ação, tendo em consideração as sugestões e as alterações enunciadas pelas responsáveis. A seguinte nota de campo retrata uma situação em que a educadora sentiu a necessidade de conversar comigo abertamente sobre um determinado tema:

> *(…) Durante o passeio, três crianças molharam-se devido à subida da maré. A educadora e eu conversámos sobre este acontecimento, uma vez que a adulta sentiu necessidade de me explicar que estas situações acontecem e que cabe ao adulto manter o grupo seguro. (Nota de campo n.º 40 – 08 de novembro de 2019)*

Intenções para com a família

"O sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum" (Sousa & Sarmento, 2009-2010, p. 148). Em conformidade com Silva et al. (2016), a participação e envolvimento da família no processo educativo e o facto de a mesma cooperar com a organização socioeducativa é crucial, uma vez que "as famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança" (p. 28). A relação estabelecida entre estes dois contextos é muito importante e só é de qualidade quando há um sentimento de confiança, de respeito e de partilha entre os adultos envolvidos (Post & Hohmann, 2011). Assim sendo, e tendo em consideração a relevância que a relação escola-família assume no contexto socioeducativo, defini como intenções: <u>Promover momentos de diálogo e de partilha com as famílias</u> e <u>Incentivar o envolvimento e a participação das famílias no dia a dia das crianças</u>.

No início do estágio, comecei por afixar um cartão à porta da sala, que continha

uma fotografia minha e um pequeno texto, que informava quem eu era, o que estava ali a fazer e até quando é que me encontrava no estabelecimento (cf. Anexo A9, Figura A9.1). A relação que fui estabelecendo com as famílias foi gradual, após me apresentar aos familiares, comecei por estar presente nos momentos de entrada e de saída, procurando receber as crianças e contactar com a família.

Quando percebi que os familiares já não sentiam constrangimento ao conversar comigo, comecei a trocar informações com os mesmos, procurando saber se estava tudo bem e partilhando algum acontecimento que considerei pertinente. Tentei manter uma relação de proximidade e confiança e mostrei-me sempre disponível, para que os familiares se sentissem seguros e me reconhecessem como uma das adultas responsáveis pela sala, não tendo receio em conversar comigo sobre qualquer assunto e sentissem que tinham o meu apoio. Post e Hohmann (2011) salientam que a cooperação existente entre educadores e familiares possibilita a partilha de informações de ambas as partes acerca "dos cuidados e das primeiras aprendizagens que pais e educadores enfrentam em conjunto" (p. 332).

> *Quando o pai da R.C chegou, veio ter comigo, partilhou algumas informações e disse:*
>
> *<u>Pai da R.C:</u> Rita, trouxe um livro sobre o corpo humano por causa do projeto. Tem aqui o nome da R.C atrás.*
>
> *O pai da R.C à medida que estava a falar deu-me o livro para a mão.*
>
> *<u>Estagiária:</u> Muito obrigada, hoje quando reunirmos já vamos vê-lo e falar sobre ele. (Nota de campo n.º 96 – 09 de dezembro de 2019)*
>
> *Depois de vermos o livro da R.C, acabei por escrever um cartão a agradecer aos pais pelo seu contributo para o projeto e para os informar que, quando nos reunimos no âmbito do mesmo, vimos, em conjunto, o livro, explorando as páginas e conversando sobre as ilustrações (…) (Nota de campo n.º 98 – 09 de dezembro de 2019)*

No decorrer da minha prática fui incentivando a participação da família, visto que procurei que a mesma se envolvesse naquilo que estava a ser feito. Considero que esta intenção foi bem-sucedida, uma vez que a maioria dos familiares demonstrou estar disponível para se incluir no processo educativo, através da partilha de informação, do visionamento dos registos efetuados pelas crianças e dos comentários feitos.

> (…) *<u>T.P:</u> Primeiro a comida vai para a boca e depois mastigamos a comida e ela vai por um tubo e vai por aqui (aponta) até ao fim do tubo.*
>
> *<u>Estagiária:</u> Estiveste a ver isso em casa?*
>
> *<u>T.P:</u> Sim, com a mãe. Eu sei muita coisa sobre o corpo humano. Eu vi um vídeo. (Nota de campo n.º 106 – 11 de dezembro de 2019)*

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

No presente capítulo será exibida a investigação realizada durante a PPS II. Primeiramente, irei identificar e fundamentar a problemática emergente, referindo o tema da investigação, a problemática e os objetivos. De seguida, efetuarei a revisão da literatura, que mobiliza os conhecimentos de diferentes autores em relação ao tema selecionado, e o roteiro metodológico e ético, que expõe as opções metodológicas e éticas tomadas. Por fim, apresentarei a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

Na intervenção em creche desenvolvi uma investigação sobre as interações entre pares, uma vez que, com o decorrer do tempo, me fui apercebendo que as interações eram bastante evidentes. As crianças recorriam, frequentemente, à presença do outro, quer para brincar, reconfortar ou ter atitudes menos positivas. Estas observações acabaram por distanciar a minha perspetiva em relação à da sociedade relativamente aos primeiros anos de vida, sendo que a mesma tende a desvalorizar as crianças nesta fase, por acreditar que as mesmas não têm capacidade para demonstrar as suas vontades, efetuar as suas escolhas e interagirem com o seu par. O papel do educador, para estas pessoas, passa por agir e decidir pela criança.

Quando iniciei a PPS II, talvez por ter este tema estar ainda muito presente, fui observando que as crianças, com a idade, começam a estabelecer interações mais complexas entre si e, por isso, optei por realizar uma investigação com a mesma temática. De acordo com Brás e Reis (2012), as crianças, no JI, defrontam-se com novos desafios "que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal" (p. 137).

Durante as observações que fui realizando, pude verificar que, no contexto, o tempo de exploração livre na sala de atividades ocupa uma grande parte da rotina do grupo e as áreas de maior interesse são a área da casinha, do desenho e das construções. Nas áreas, as crianças procuram interagir umas com as outras, contudo, tendem a ocorrer alguns conflitos.

> *O B.G estava no tapete a fazer uma construção com os legos e o V.L aproximou-se e começou a mexer no que o B.G estava a fazer. O B.G começou a chorar e a empurrar o V.L. (Nota de campo n.º 59 - 18 de novembro de 2019)*

Os interesses das crianças por estas áreas levaram-me a refletir sobre como se

manifestam as interações entre as crianças durante os momentos de exploração livre nas suas áreas de preferência e de que forma as mesmas potenciam as interações entre pares. Com as observações e registos efetuados, pude definir a minha problemática, uma vez que me permitiram compreender que as crianças recorrem à presença do outro para brincar, a área da casinha é uma das áreas mais escolhidas por parte das crianças e o envolvimento dos adultos nos momentos de exploração livre não é frequente.

> *A L.I estava na área da casinha e o B.G foi ter com ela. As duas crianças dirigiram-se até ao móvel com os utensílios de cozinha e começaram a preparar o almoço.*
>
> *L.I: Eu vou fazer sopa está bem?*
>
> *B.G: Sim, eu vou fazer para o bebé. (Dirigiu-se até à cama dos bebés e tirou um)*
>
> *L.I: Olha vê se está boa. (Mostra a panela)*
>
> *B.G: Acho que sim. Vamos dar uma volta?*
>
> *L.I: Sim, eu levo aquele carrinho. (Afasta-se do armário, vai buscar um bebé e coloca-o no carrinho)*
>
> *O B.G imita a L.I. De seguida, andam pelo espaço com os carrinhos e riem-se. (Nota de campo n.º 60 - 18 de novembro de 2019)*

Assim, a problemática a investigar é "Como se manifestam as interações entre pares na área da casinha?". Os objetivos que delineei para a investigação são: (i) Caracterizar as interações entre pares na área da casinha; (ii) Reconhecer como é que a área da casinha influencia as interações entre pares; (iii) Identificar estratégias que potenciam as interações entre pares na área da casinha.

4.2. Revisão da literatura

A investigação sobre determinado tema exige uma revisão de literatura, que tem como objetivo possibilitar que o investigador estruture o seu pensamento e compreenda o enquadramento teórico da temática. Assim, foi realizada uma leitura atenta sobre o que é dito pelos autores de referência em relação às interações entre pares, à área da casinha e ao papel do adulto nas interações entre pares neste espaço.

Interações entre pares

De acordo com Schaffer (1996, citado por Arezes & Colaço, 2014), interação é "o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes" (p. 113). Na mesma linha de pensamento,

Monteiro (2012) menciona que a interação se refere às trocas sociais entre dois indivíduos, em que as suas ações são mutuamente dependentes e “o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento do outro” (p. 28). As interações passam pela capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa e só são bem-sucedidas quando as pessoas se entendem e se envolvem ativamente (Hay et al., 2004).

As interações sociais, em conformidade com Ferreira (2004), são processos onde o indivíduo se relaciona, comunica e se identifica com o outro e possibilitam que os sujeitos negociem sobre a realidade e cooperem entre si de forma positiva. Para existir interação, o indivíduo deve partilhar um momento ou objeto com alguém que o rodeia. Para a autora, as ações efetuadas passam a acontecimentos sociais quando as mesmas são “negociadas e (re)interpretadas com outros através de interacções sociais, construindo continuamente um entendimento mútuo acerca da definição de situações capazes de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de ações comuns entre ‘pares’” (p. 183).

A interação entre crianças é um tema que tem vindo a gerar opiniões muito diversas. A sociedade ainda tende a desvalorizar as crianças pequenas, atribuindo uma maior importância às crianças mais velhas. Quando se interroga os adultos sobre as crianças, os mesmos referem-se “àquilo que elas serão, e raramente àquilo que já são, às suas vidas quotidianas” (Corsaro, 1997, citado por Trevisan, 2007, p. 3). Para os adultos, as crianças de tenra idade são seres dependentes e limitados, que não têm capacidade para estabelecer qualquer tipo de relações. Arezes e Colaço (2014) citam alguns autores que contrariam esta ideia, dado que defendem que “os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais” (p. 110). Na mesma linha de pensamento, Carvalho e Bowlby (1988; 1969, citados por Lopes et al., 2003), afirmam que, a criança, apesar de quando nasce parecer indefesa, apresenta habilidades sociais que podem controlar o comportamento dos outros que a rodeiam e ajudá-la na satisfação das suas necessidades físicas e afetivas.

Segundo Monteiro (2012), as interações entre pares surgem quando os bebés se relacionam com o outro, dando-se conta da sua existência e reagindo através do choro. As crianças recorrem ao olhar e a expressões, ao toque, à proximidade, à imitação, aos gestos, aos sons e à observação de ações para interagir com o outro. Brownell et al. (2006, citados por Arezes & Colaço, 2014) salientam que as crianças

interagem umas com as outras, através de sorrisos, gestos e vocalizações. As crianças procuram-se mutuamente para brincar, observar, imitar e interagir (Hohmann & Weikart, 2004).

A família desempenha um papel fulcral no desenvolvimento social das crianças e tem como papel estimular o surgimento da consciência social das mesmas (Brás & Reis, 2012). Quando as crianças ingressam no pré-escolar e convivem com os seus pares a influência do ambiente familiar vai-se relativizando. As crianças passam a ser confrontadas com a necessidade de se adaptarem ao mundo exterior e a ter de enfrentar as exigências das tarefas do meio social, que se encontram fora do contexto familiar (Major, 2011, citado por Brás & Reis, 2012). Lopes et al. (2003) corroboram esta perspetiva ao mencionarem que a criança, ao deixar de conviver exclusivamente com a família e a passar a integrar 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" (p. 89). Apesar de as crianças já terem contactado com diversas situações sociais, no contexto escolar existe uma maior complexidade de imposições, o que faz com que a criança necessite de um "maior reportório comportamental" (Del Prette & Del Prette, 2001, citados por Lopes et al., 2003, p. 89).

Parafraseando Lopes et al. (2003), as crianças, à medida que vão crescendo, estabelecem relações mais específicas e acabam por ser seletivas quando estabelecem contacto com as pessoas que a rodeiam. Quando integram o JI "deparam-se com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal" (Brás & Reis, 2012, p. 137). Os autores afirmam que as crianças, ao interagirem com os adultos e com os seus pares, aprendem a ir ao encontro das regras e hábitos sociais. As relações sociais estabelecidas são essenciais para o desenvolvimento da criança, uma vez que lhe possibilita "a aquisição de um amplo novo mundo de aptidões, como por exemplo, a empatia, a necessidade de ter em conta a perspetiva do outro, a negociação e a cooperação" (pp. 137-138).

Em conformidade com Arezes e Colaço (2014), as interações que as crianças estabelecem nos primeiros anos são distintas das outras interações, uma vez que apresentam muitas particularidades. As interações entre pares são condicionadas, dado que as crianças regulam as suas emoções de forma diferente, há crianças que são mais sociáveis e não têm dificuldades em se envolverem com o outro e outras que se inibem com a sua presença. Na perspetiva de Ladd e Coleman (2002), as interações positivas

entre crianças desde cedo, levam ao aumento do bem-estar emocional, à facilitação da adaptação ao contexto e à melhoria das aptidões sociais. Brás e Reis (2012) referem que estas aptidões podem definir-se como o conjunto de comportamentos sociais aceitáveis, adotados em determinada situação por um indivíduo, com o intuito de o mesmo se relacionar com o outro. “Comportamentos como partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor” constituem exemplos expressos de aptidões sociais. As crianças que são capazes de as demonstrar serão bem-sucedidas nas relações que estabelecem” (p. 137).

De acordo com Lordelo e Carvalho (2017), estas aptidões podem ser dominadas por comportamentos pró-socias. Bronson (2000, citada por Arezes & Colaço, 2014), vai ao encontro do que é dito pelas autoras, tendo em conta que defende que as interações estabelecidas podem levar a comportamentos sociais ou a comportamentos antissociais. Vários autores apresentam diversas definições destes dois comportamentos, sendo que consideram que os comportamentos sociais/pró-sociais estão relacionados com a cooperação, a entreajuda, a afetividade, a partilha e o cuidado (Brás & Reis, 2012; Machado et al., 2008; Hohmann & Weikart, 2011) e que os comportamentos antissociais são o oposto dos comportamentos pró-sociais (Machado et al., 2008). Estes autores, recorrendo a literatura sobre o tema, afirmam que “a empatia está positivamente associada ao comportamento pró-social e negativamente associada à agressividade e ao comportamento anti-social” (p. 465).

As crianças para estabelecerem interações adequadas, devem ter em conta a perspetiva do outro, sendo, assim, necessário o desenvolvimento das suas competências cognitivas (Hauser-Cram et al., 2010). O desenvolvimento da Teoria da Mente é uma etapa fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que é crucial para as mesmas estabelecerem interações sociais (Astington & Edward, 2014). Esta teoria está relacionada com a compreensão, por parte das crianças, de que os outros seres humanos possuem estados mentais (pensamentos, sentimentos e necessidades) diferentes dos seus. A Teoria da Mente é central “para a capacidade das crianças se darem com as outras pessoas e assumirem o seu ponto de vista” (p. 16). Os comportamentos relacionados com o desenvolvimento da Teoria da Mente, de acordo com diversos autores, surgem desde cedo. A Teoria assume uma grande importância na forma como as crianças interagem umas com as outras, tendo em conta que o seu desenvolvimento cognitivo e a sua capacidade de se colocarem na perspetiva do outro, terão influência nos seus comportamentos.

Katz e MacClellan (1997, citados por Vale, 2009) mencionam que um estudo efetuado por Corsaro concluiu que a maioria das interações sociais efetuadas no JI estão relacionadas com a tentativa de participar nos jogos, onde a criança utiliza as suas capacidades de participação e de conquista social. Vale (2009), recorrendo a alguns autores, afirma que outros comportamentos relacionados com a capacidade social adotados pelas crianças são: estar com atenção ao outro, pedir informações e colaborar numa discussão. Apesar de as crianças, desde cedo, começarem a demonstrar interesse pelas emoções dos outros, tendem a assumir que estes partilham dos mesmos interesses e ideias (Dunn, 1988, citada por Machado et al., 2008).

Em suma, as interações entre pares nos primeiros anos de vida são bastante complexas, uma vez que exigem que as crianças sejam capazes de regular o seu comportamento e que tenham a capacidade de interpretar o outro (Brownell & Hazen, 1999, citadas por Arezes & Colaço, 2014). De acordo com vários autores, as interações são fundamentais, dado que contribuem para que as crianças se autorregulem e desenvolvam competências sociais, cognitivas, linguísticas e motoras. "É através das interações estabelecidas com os pares, [que] as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências" (Eckerman et al., 1989, citados por Arezes & Colaço, 2014, p. 114). Hay et al. (2004), vão ao encontro deste pensamento, ao afirmarem que a criança ao participar na interação entre pares irá adquirir várias conquistas a nível social e cognitivo.

Ambiente educativo – Área da casinha

As crianças através do ambiente educativo desenvolvem as suas capacidades e, por isso, cabe ao educador refletir e pensar bastante sobre como irá criar esse ambiente e fazer com que o mesmo seja enriquecedor e que contribua para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É essencial que os ambientes de aprendizagem tenham em conta as necessidades do grupo e as especificidades de cada criança. Silva et al. (2016) vão ao encontro deste pensamento quando mencionam que o ambiente educativo deve ter como base as necessidades das crianças, dado que "o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social" (p. 8).

"O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades"

(Zabalza, 1992, p. 120). Assim, tornar-se fulcral que o mesmo seja promotor do desenvolvimento de relações com o meio, com outras crianças e com os adultos, uma vez que o sujeito irá adequar a sua forma de agir ao meio em que está inserido. O ambiente educativo deve ser "um espaço que proporcione oportunidades para as crianças conviverem umas com as outras, se desenvolverem e se envolverem em atividades diversificadas, ricas e estimuladoras" (Lemos et al., 2015, p. 313).

Segundo Forneiro (1998), o ambiente educativo apresenta quatro dimensões que se relacionam entre si, que proporcionam à criança e ao adulto o desenvolvimento das suas necessidades. A primeira dimensão está relacionada com a organização do espaço físico, em que o adulto deve ter em consideração as dimensões do espaço, as suas condições estruturais e os objetos nele contidos. No que diz respeito à dimensão funcional, o espaço deve estar em constante alteração, oferecendo a possibilidade de realização de propostas distintas e de oportunidades de ação. No que concerne à dimensão temporal, o adulto, através da organização do tempo, possibilita a apropriação do espaço no seu todo. Por fim, a dimensão relacional tem como objetivo a regulação da interação dentro da sala, quer ao nível adulto/criança, criança/criança e criança/espaço. Neste sentido, o educador deve estabelecer regras referentes ao modo como se criam as relações, promovendo o desenvolvimento afetivo e social dos intervenientes. Para a autora, o adulto, ao gerir positivamente o ambiente educativo, poderá garantir o estabelecimento de relações de qualidade quer entre pares, quer entre o adulto e a criança, quer com o espaço. Através da apropriação destas quatro dimensões, o educador irá proporcionar à criança o desenvolvimento de relações interpessoais.

A organização do ambiente, em conformidade com Silva et al. (2016), desempenha funções de alargamento do desenvolvimento dos seus intervenientes, dado que para além da criança ser influenciada pelo meio também interfere na sua organização. Para as autoras, o educador deve possibilitar que as crianças desempenhem um papel de agente ativo no ambiente educativo, potenciar às mesmas aprendizagens "(…) a partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas" (p. 9). Assim, é fundamental que o educador tenha em conta as escolhas das crianças na organização do ambiente educativo, tornando-o mais estimulante. A forma como o educador organiza a sua sala irá influenciar cada criança, visto que "o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas" (Portugal, s.d., p. 57).

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2004), o espaço deve ser dividido por áreas de interesse, com o intuito de propiciar às crianças tipos de atividades distintos. A existência destas áreas possibilita que as crianças aumentem as suas capacidades de iniciativa, que sejam mais autónomas e que estabeleçam relações sociais com os outros. Indo ao encontro desta perspetiva, Oliveira-Formosinho (1998) refere que uma sala de atividades que se encontra dividida em diversas áreas permite "à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade" (p. 68). Para a autora, esta organização permite que a criança contacte e experimente de diversas formas o meio que a rodeia.

Hohmann e Weikart (2004) mencionam que a área onde as crianças desenvolvem mais a brincadeira simbólica e onde passam maior parte do tempo é a área da casa. As brincadeiras desenvolvidas pelas crianças nesta área oferecem "múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras" (p. 188). Neste espaço podem existir brincadeiras individuais e de cooperação. "As crianças podem imitar as atividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca" (p. 187). Ao brincarem ao faz de conta "desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e uso das informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objetos reais, pessoas e acontecimentos sociais do mundo adulto" (Ferreira, 2004, p. 161).

De acordo com Sousa (2003), quando se pensa sobre as distintas formas de brincar da criança é possível compreender que há um tipo de jogo que esta faz desde muito cedo e que está diretamente relacionado com aquilo que é o seu mundo imaginário, nomeadamente, quando imagina ser outra pessoa, um animal ou até mesmo um objeto inanimado, jogando, por isso, ao faz de conta. A brincadeira de faz de conta, em conformidade com Kishimoto (1999), pode ser também conhecida como "simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária" (p. 39). Estas situações surgem por volta dos 3/4 anos e são acompanhadas do aparecimento da representação e da linguagem, quando a criança começa a dar significados diferentes aos objetos e aos eventos e expressa os seus sonhos, assumindo papéis que se encontram presentes no seu contexto.

Na perspetiva de Silva et al. (2016), o jogo simbólico é uma atividade espontânea em que a criança consegue, com o seu corpo, recriar experiências que vivencia no seu

dia a dia ou que imagina, recorrendo à utilização de objetos e atribuindo-lhes diferentes significados para a recriação dessas experiências. Na mesma linha de pensamento, Sousa (2003) expõe que esta forma de jogo é fulcral para o desenvolvimento da criança, uma vez que é algo natural e espontâneo, que surge em qualquer momento e situação. Para Silva et al. (2016), o jogo dramático ou brincar ao faz de conta é uma forma de jogo simbólico "em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações "reais" ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos" (p. 52). O jogo dramático é frequente em JI e dá oportunidade à criança de se descobrir a ela própria e aos outros e de se afirmar enquanto pessoa, para além de desenvolver as capacidades de imaginação e representação.

As crianças, nas suas brincadeiras de faz de conta, preferem utilizar os objetos/materiais que se assemelham aos que se encontram presentes nas suas vivências, "provavelmente porque vêm os adultos em casa usarem talheres, tigelas, passadores e por aí adiante, e o impulso para imitar as ações dos adultos é muito forte" (Hohmann & Weikart, 2004, p. 189). Nestas brincadeiras "o brinquedo é um símbolo, uma representação figurativa, análoga a um objeto exterior que a criança deseja, e análoga ao seu fantasma interior (…) Todo e qualquer objeto se pode transformar em brinquedo. Uma caixa transforma-se num automóvel (…)" (Leitão, 1994, p. 112).

Papel do adulto nas interações entre pares na área da casinha

Os adultos que lidam com crianças dos 3 aos 6 anos, desempenham um papel crucial nas aquisições das competências sociais (Oliveira-Fomosinho, 1998). De acordo com Brás e Reis (2012), cabe ao educador fomentar o desenvolvimento social das crianças. Estas adquirem aprendizagens sociais através de processos interativos e, por isso, o educador deve "procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si" (p. 138). Em conformidade com Post e Hohmann (2011), para proporcionar momentos enriquecedores de interação, é necessário que o educador seja responsivo e adeque a sua comunicação ao desenvolvimento de cada criança. O adulto deve reconhecer quais são as ações que dão mais prazer à criança, recorrendo às mesmas para comunicar, aumentando a duração da interação.

Durante as interações, o educador deve ser o mediador da conversa entre as crianças e o orientador das aprendizagens e deve, também, procurar compreender o que a criança pretende transmitir, estimulando a verbalização do seu discurso interior. Cabe ao educador ser o interlocutor durante a interação, comunicando aos pares o que cada criança diz através das tentativas de gesticular e/ou de verbalizar (Folque & Bettencourt, 2018). Para melhorar a sua interação com as crianças, Post e Hohmann (2011) consideram relevante que o educador recorra a algumas estratégias na sua prática, sendo estas: colocar-se ao nível da criança para comunicar; estar atento às vontades de cada criança, através da escuta e da observação; incentivar o diálogo, com o intuito de comunicar com a criança e de a encorajar a comunicar; compreender e verbalizar as emoções que cada criança está a sentir.

O educador deve proporcionar momentos e criar situações em que a criança possa expressar aquilo que sente, nomeadamente, situações da vida quotidiana, sentimentos e atitudes. Na sua intervenção diária, é essencial que consiga apoiar as crianças nas suas propostas na área da casinha, tendo em conta que estas pressupõem a realização de dramatizações mais complexas, um encadeamento de ações, uma estrutura narrativa com uma sequência lógica, em que as personagens são recriadas constantemente (Silva et al., 2016). Tendo em consideração a função que o educador assume diariamente nas brincadeiras de faz de conta, para Gauthier (2000), é crucial que este saiba adequar as suas palavras, mimica e gestos para ser capaz de comunicar corretamente aquilo que pensa e proporcionar às crianças exercícios vocais, jogos corporais, mímica e canções coletivas, deixando, por isso, as crianças improvisarem tanto de forma oral como gestual.

"A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas" (Silva et al., 2016, p. 28). O adulto para promover interações positivas, segundo Hohmann e Weikart (2004), deve adotar algumas estratégias, tais como: proporcionar materiais desafiantes e estimulantes que favoreçam a brincadeira de tipo colaborativo; oferecer espaço para a brincadeira com o par; estar atento às crianças que interagem entre si; incentivar as crianças a brincarem juntas; dar tempo para que a brincadeira colaborante evolua.

Apesar de ser importante o interesse, a atenção e disponibilidade por parte do educador, o mesmo não deve ser excessivamente interventivo e diretivo nas brincadeiras que as crianças realizam, possibilitando que as mesmas se envolvam

ativamente nas interações que efetuam e tenham a oportunidade de tomar as suas próprias decisões (Singer, 2002, citada por Arezes & Colaço, 2014). Na mesma linha de pensamento, Figueira (1998, citada por Arezes & Colaço, 2014) defende que "a presença do adulto deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário" (p. 119). O adulto não deve centralizar em si todas as pistas e suportes de aprendizagem (Vygotsky, 1991), pelo contrário, deve pedir a outras crianças que já sejam detentoras do conhecimento pretendido que o expliquem aos seus pares. Assim, o educador pode influenciar as interações, através do encorajamento para as crianças participarem em tarefas cooperativas, do apoio prestado às interações e do envolvimento na resolução de conflitos (Williams et al., 2010, citados por Arezes & Colaço, 2014).

O educador deve contribuir positivamente para a resolução de conflitos, acompanhando o grupo de crianças. Singer (2002, citada por Arezes & Colaço, 2014) refere que cabe ao educador incentivar as crianças a resolverem os problemas, auxiliando-as na sua solução. Com o apoio e intervenção dos adultos nos momentos de conflito, as crianças "aprendem a expressar e controlar o seu comportamento de forma adequada" (Williams et al., 2010, citados por Arezes & Colaço, 2014, p. 119).

4.3. Roteiro metodológico e ético

No que diz respeito à natureza da investigação, a mesma foi de natureza qualitativa, dado que**,** de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador é o "instrumento principal" (p. 47) e recolhe os dados de forma descritiva. Segundo Meirinhos e Osório (2010), a investigação qualitativa "orienta-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista" (p. 50). Stake (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010) salienta que esta investigação pretende construir conhecimento e compreender as "inter-relações" que ocorrem na vida real e requer que o investigador esteja em campo, com o objetivo de observar, emitir juízos de valor e de analisar. É importante que o mesmo interprete o que observa e que acompanhe tudo o que vai acontecendo no contexto.

Na presente investigação, tendo em conta que se pretende compreender as interações entre as crianças na área da casinha, a metodologia utilizada foi o estudo de caso. Esta define-se como "um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras

entre o fenómeno e contextos não são claramente evidentes" (Yin, 1994, p. 24), ou seja, pretende-se compreender um caso específico, tendo em consideração as suas particularidades. Na mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o estudo de caso se trata da observação detalhada de um determinado contexto e, por isso, tendo em atenção o que é dito pelos autores, a investigação foi desenvolvida apenas com o grupo de crianças da sala onde realizei o estágio. Em relação a esta investigação, o estudo de caso assume-se como intrínseco, uma vez que "há interesse em estudar aquele específico caso" (Stake, 1995, citado por André, 2013, p. 98). Importa referir que este estudo assume ainda um carácter descritivo (Coutinho, 2014), visto que se procura "dar informação rica, completa e pormenorizada (…) do fenómeno (…) em estudo" (Amado & Freire, 2014, p. 131).

De acordo com Nisbett e Watts (s.d., citados por André, 2013) o estudo de caso, normalmente, passa por três fases: fase exploratória; fase de recolha dos dados; fase de análise sistemática dos dados. Na primeira fase, definem-se as unidades de análise, confirmam-se as questões iniciais, localizam-se os participantes e estabelecem-se os procedimentos e instrumentos que serão utilizados para recolher os dados. Na segunda fase, efetua-se a recolha sistemática de dados, recorrendo a fontes variadas e a instrumentos, de modo a selecionar aspetos pertinentes e fulcrais para o estudo. Por fim, na terceira fase, é realizada a organização dos dados e procede-se à análise dos mesmos.

No processo investigativo, são utilizados diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, uma vez que quanto mais diversificadas forem as fontes às quais recorremos maior será a objetividade. Na perspetiva de Yin (2001), é bastante importante esta diversidade, pois, ao recorrermos a fontes múltiplas de evidências, estamos a contribuir para que a análise dos dados seja objetiva e válida.

As técnicas que considerei mais adequadas para a recolha de dados e informações pertinentes foram: a observação, as conversas informais com a equipa educativa, a entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo A6.3, Tabela A6.3.1 e Anexo A6.4) e a consulta documental, nomeadamente, do PPS, do PE e do PPRS-PE. O recurso a estas técnicas proporcionou a triangulação da informação (Coutinho, 2014), possibilitando que o investigador tivesse acesso a informação pormenorizada do contexto, do grupo de crianças e da prática pedagógica da equipa educativa.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os registos escritos efetuados durante a PPS II, tendo sido criada uma tabela com as notas de campo, que

expõe as situações vivenciadas e observadas e os registos escritos dos diálogos com e entre as crianças (cf. Anexo A3, Tabela A3.1). Para Sprandley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008), estas notas consistem em "registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto" (p. 88).

Ao deparar-nos com a multiplicidade dos dados recolhidos, como já foi referido, torna-se essencial organizá-los, analisá-los e apresentá-los. Esta etapa é essencial na investigação, dado que nos possibilita analisar distintas fontes de conteúdo. A análise de conteúdo é "uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto" (Krippendorf, 1980, citado por Vala, 2006, p. 103). Os dados foram, assim, sujeitos a uma análise de conteúdo, tendo em conta as três fases distintas definidas por Bardin (1977, citado por Silva & Fossá, 2013): (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para orientar a análise e discussão dos dados, foram construídas duas árvores categoriais, em que as categorias foram definidas tendo por base as observações efetuadas na área da casinha e a literatura sobre a interação entre pares.

Na prática profissional é importante ter em consideração a dimensão ética, pois todos os intervenientes devem ser respeitados e devem ter o poder de escolha. Deste modo, delineei alguns princípios éticos que nortearam a minha ação durante toda a PPS II, baseados na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2012) e nos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com as crianças (Tomás, 2011).

No início do estágio, comecei por me apresentar à equipa educativa e a todas as pessoas do estabelecimento. Senti a necessidade de conversar com as responsáveis pela sala sobre o objetivo do estágio, referindo a investigação que iria realizar e quais as minhas intenções. Assim, através de conversas informais, fui trocando algumas informações relevantes e dei-me a conhecer às adultas da sala. A educadora fez questão de me apresentar às crianças, com o intuito de as mesmas me conhecerem. Tentei aproximar-me gradualmente, sem forçar qualquer interação ou comportamento por parte das crianças, tendo como princípio: "Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma" (APEI, 2012).

Depois de questionar a educadora se poderia colocar algum documento à porta

da sala para me dar a conhecer aos familiares, a mesma considerou ser uma boa ideia e, por isso, procedi à elaboração de um cartão (ver Anexo A9, Figura A9.1). Este continha uma fotografia minha e um pequeno texto, que informava quem eu era, o que estava ali a fazer e até quando é que me encontrava no estabelecimento. Deste modo, as famílias souberam da minha presença através deste documento e conheceram-me quando recebia ou entregava as crianças ou quando a educadora me apresentava. Nestes momentos, mostrei-me sempre disponível para partilhar informações com as mesmas.

Ao longo da intervenção, procurei sempre respeitar a privacidade e confidencialidade (Tomás, 2011) das crianças, dos profissionais, dos familiares e do estabelecimento, sendo que pretendi "Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança" (APEI, 2012) e de cada adulto. Inicialmente conversei com a educadora sobre realizar um protocolo de consentimento informado para que as famílias tomassem conhecimento da minha ação e me autorizassem a efetuar registos, contudo, a mesma não considerou ser necessário, dado que essa autorização já estava incluída nos consentimentos do estabelecimento. Sempre que precisei pedi consentimento às crianças, nos registos escritos efetuados recorri ao uso de siglas, com o intuito de salvaguardar a identidade dos intervenientes, e os registos fotográficos ocultaram a identificação das crianças e não exibiram a sua face.

Ao longo da PPS II, fui comunicando com as famílias e com a equipa educativa, através de conversas informais e, sempre que considerei necessário, de registos escritos, garantindo, assim, a troca de informações entre a instituição e a família e entre a equipa educativa (APEI, 2012). Procurei, também, dialogar com as crianças, conversando com elas sobre as situações vivenciadas e mostrando-lhes os registos fotográficos. Não exclui nenhuma criança e possibilitei que todas se envolvessem na minha intervenção.

No final da concretização da investigação pretendo ir ao encontro do oitavo princípio apresentado por Tomás (2011) "Uso e relato das conclusões", uma vez que irei enviar um exemplar do presente relatório para a educadora cooperante, para que todos os intervenientes tomem conhecimento do trabalho efetuado.

4.4. Apresentação dos dados e discussão dos resultados

O estudo decorreu desde o dia 29 de novembro de 2019 até ao dia 23 de janeiro de 2020. Neste período de tempo, obtive o total de 28 registos de observação.

Após reunir os dados necessários, torna-se fundamental analisá-los e, por isso, inicialmente, procedi à leitura das notas de campo e organizei numa tabela todos os registos que efetuei na área da casinha (cf. Anexo A6.1, Tabela A6.1.1).

O que as crianças fazem na área da casinha

Depois de verificar e organizar os registos efetuados, tendo por base o referencial teórico defendido por Vala (2006), elaborei uma matriz categorial para categorizar as brincadeiras das crianças na área da casinha (ver Tabela 2). Para organizar os dados recolhidos defini três categorias: (i) Tipos de brincadeira, (ii) Natureza da brincadeira e (iii) Natureza dos materiais.

Tabela 2

Matriz categorial para categorizar as brincadeiras na área da casinha

Tema	Categoria	Subcategoria
Brincadeira na área da casinha	Tipos de brincadeira	Brincadeira em grupo
		Brincadeira solitária
		Brincadeira paralela
	Natureza da brincadeira	Representação de situações do quotidiano
		Imaginação
	Natureza dos materiais	Utilização de materiais de natureza simbólica
		Utilização de objetos, atribuindo-lhes diferentes funções

Nota: Fonte Própria.

Com base na matriz apresentada, construí uma árvore categorial (cf. Tabela 3) para categorizar os dados que obtive a partir das notas de campo redigidas durante as observações efetuadas na área da casinha (para ver a tabela completa cf. Anexo A6.2, Tabela A6.2.1).

Tabela 3

Categorização das brincadeiras na área da casinha

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Brincadeira na área da casinha	Tipos de brincadeira	Brincadeira em grupo	Situações de faz de conta	19
		Brincadeira solitária	Situações de faz de conta	6
			Não ocorre a partilha de objetos	2
			Não integra o par na brincadeira	2
		Brincadeira paralela	Situações de faz de conta	15
	Natureza da brincadeira	Representação de situações do quotidiano	Oferece comida	8
			Cuida	4
			Arruma	4
			Reconforta	3
			Recria situações da rotina	30
		Imaginação	Troca de papéis	9
			Utiliza fantoches	2
	Natureza dos materiais	Utilização de materiais de natureza simbólica	Utensílios de cozinha	17
			Alimentos de brincar	8
			Utensílios de médico	10
			Objetos utilizados nas tarefas domésticas	7
			Mobiliário	15
			Aparelho de comunicação	6
			Acessórios/objetos	26
			Vestuário	14
			Bonecos	18
			Carrinho de bebé	14
		Utilização de objetos, atribuindo-lhes diferentes funções	Objetos	4

Nota: Fonte Própria.

Relativamente à categoria “Tipos de brincadeira”, pode-se constatar que a subcategoria com maior frequência é a da “Brincadeira em grupo”, apresentando 19 registos. As crianças quando escolhem a área da casinha procuram integrar as brincadeiras umas das outras.

A J.M pegou no jarro que estava em cima da mesa e aproximou-o dos copos da M.S e

do V.N. A M.S pegou no copo e levou-o à boca. (Nota de campo n.º 80 – 29 de novembro de 2019)

A segunda subcategoria com maior frequência é a da "Brincadeira paralela", sendo evidenciados 15 registos. As crianças partilham o mesmo espaço, contudo, cada uma mantém-se na sua brincadeira.

O J.B vestiu um dos vestidos e o V.N sentou-se à frente do espelho e começou a fazer diferentes expressões. (Nota de campo n.º 111 – 13 de dezembro de 2019)

No grupo, 10 crianças encontravam-se na creche e integraram a sala, apenas, no início deste ano letivo 2019/2020. Com esta mudança e com a entrada para o pré-escolar, as crianças, deparam-se com novos desafios, que as auxiliam na preparação da aceitação de normas sociais e no desenvolvimento de "um estilo próprio de relacionamento interpessoal" (Brás & Reis, 2012, p. 137). Tendo em consideração que integrei o contexto no início do ano letivo, as crianças que estavam na creche ainda se se estão a adaptar ao espaço, às adultas e às restantes crianças.

A subcategoria "Brincadeira solitária" é a que expõe menor frequência, apresentando um total de 10 registos. As crianças escolhem a área da casinha e brincam sozinhas (6 registos), não partilham os objetos que estão a utilizar (2 registos) e não deixam o par integrar a brincadeira (2 registos).

No que concerne à categoria "Natureza da brincadeira", a subcategoria "Representação de situações do quotidiano" ocorre com maior frequência (49 registos). Nas situações observadas as crianças oferecem comida ao par, cuidam do outro, reconfortam-no, arrumam o espaço e recriam situações da rotina diária.

A R.P sentou-se a pentear uma boneca, que se encontrava no carrinho. (Nota de campo n.º 120 – 07 de janeiro de 2020)

A subcategoria "Imaginação" exibe menos evidências, tendo sido apresentados apenas 11 registos. As crianças nas brincadeiras trocam de papéis, assumindo uma personagem, e utilizam fantoches nas situações de faz de conta.

Posteriormente, sentaram-se as duas nas cadeiras, uma ao lado da outra, e a L.G com um bebé ao colo.

L.G: Olá.

M.A: Bom dia o que se passa?

L.G: A minha filha está doente e eu não aguentei mais e levei-a ao centro saúde. *(Nota de campo n.º 147 – 23 de janeiro de 2020)*

Por fim, no que diz respeito à categoria "Natureza dos materiais" a subcategoria com maior frequência é a da "Utilização de materiais de natureza simbólica", com 135

registos. As crianças nas brincadeiras que realizam recorrem aos objetos presentes na casinha e utilizam-nos de acordo com a sua função.

Na casinha, a R.C estava a aspirar e o J.B a arrumar o armário. De seguida, a R.C deu o aspirador ao J.B e foi passar a ferro. (Nota de campo n.º 88 – 04 de dezembro de 2019)

A subcategoria "Utilização de objetos, atribuindo-lhes diferentes funções" foi a que teve menos frequência, apresentando apenas 4 registos. Nas situações observadas, as crianças recorrem aos objetos, porém, dão-lhes outras funções.

Foram buscar dois tubos e o A.S disse:

A.S: Isto parece mesmo uma espada. (Nota de campo n.º 146 – 23 de janeiro de 2020)

Pode concluir-se que a maioria das brincadeiras na área da casinha são realizadas em grupo. As crianças recriam situações do quotidiano e recorrem aos objetos presentes na casinha para as representarem.

Interações entre pares na área da casinha

Depois de verificar o que as crianças fazem na área da casinha, procurei compreender como se caracterizam as suas interações. Assim, tendo em conta a revisão da literatura e os registos de observação, elaborei uma matriz categorial (cf. Tabela 4), para realizar a categorização dos dados relativamente às interações entre pares na área da casinha.

Ao observar os dados recolhidos, senti a necessidade de criar duas categorias: comportamentos pró-sociais e comportamentos antissociais. Deste modo, a matriz categorial é constituída por essas duas categorias.

A categoria dos comportamentos pró-sociais está associada a cinco subcategorias: Cooperação, Entreajuda, Afetividade, Partilha e Cuidado. A categoria dos comportamentos antissociais está relacionada, também, com cinco categorias: Não cooperar, Não entreajudar, Não ser afetuoso, Não partilhar e Não ser cuidadoso. As subcategorias dos comportamentos antissociais são o contrário das subcategorias dos comportamentos pró-sociais, uma vez que, na revisão de literatura apresentada, os autores assumem que estes dois comportamentos são o oposto um do outro.

Tabela 4

Matriz categorial para categorizar as interações entre pares na área da casinha

Tema	Categoria	Subcategoria
Interações entre pares	Comportamentos pró-sociais	Cooperação
		Entreajuda
		Afetividade
		Partilha
		Cuidado
	Comportamentos antissociais	Não cooperar
		Não entreajudar
		Não ser afetuoso
		Não partilhar
		Não ser cuidadoso

Nota: Fonte Própria.

Com base na matriz apresentada anteriormente, construí uma árvore categorial, exposta na tabela que se segue, para categorizar os dados que obtive a partir das notas de campo redigidas durante os momentos de interação entre pares na área da casinha (para ver a tabela completa cf. Anexo A6.2, Tabela A6.2.2).

Tabela 5

Categorização das interações entre pares na área da casinha

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Interações entre pares	Comportamentos pró-sociais	Cooperação	Situações de faz de conta	17
			Imitação	9
		Entreajuda	Auxílio	1
		Afetividade	Atitudes de conforto perante o par	4
		Partilha	Objetos	10
		Cuidado	Com o outro	2
			Com os objetos	1
	Comportamentos antissociais	Não cooperar	Situações de faz de conta	2
			Não integra o par na brincadeira	2

		Não ser afetuoso	Atitude negativa perante o outro	1
		Não partilhar	Objetos	5
		Não ser cuidadoso	Com o outro	3

Nota: Fonte Própria.

Através da análise dos comportamentos que as crianças demonstraram nas 28 observações, pode verificar-se que, na categoria "Comportamentos pró-sociais", a subcategoria mais evidenciada nas crianças diz respeito à da "Cooperação", apresentando um total de 26 registos. Este comportamento observa-se, essencialmente, nos momentos em que as crianças brincam ao faz de conta (17 registos) e quando imitam as ações efetuadas pelo par (9 registos).

C.L: Médica? Estou! Quero só dizer uma coisa. Nós vamos aí por causa de uma otite.

R.P: Podem vir.

A A.R e a C.L fingem que se deslocam até ao consultório. Quando chegam a R.P diz:

R.P: Podem ir buscar duas cadeiras que eu já vou tratar disso.

A C.L vai buscar dois bancos, dá um à A.R e as duas sentam-se. (Nota de campo n.º 108 – 11 de dezembro de 2019)

O facto de a educadora seguir o MEM, pode fazer com que as crianças adotem com mais frequência este tipo de comportamento, uma vez que este modelo, segundo Gomes (2013), procura valorizar a cooperação e a entreajuda através de uma ação democrática.

A segunda subcategoria com mais evidências é a da "Partilha", com 10 situações observadas. As crianças quando estão na área da casinha tendem a partilhar os objetos que se encontram incluídos na mesma e que utilizam nas situações de faz de conta ou os objetos que trazem de casa para integrar nas brincadeiras.

O V.N e a J.M aproximam-se para ver o que está no cesto e cada um pediu uma fruta à G.M. Após o pedido, a G.M dá uma laranja ao V.N e uma banana à J.M. (Nota de campo n.º 142 – 16 de janeiro de 2020)

Na subcategoria "Afetividade" são contabilizados 4 registos, que demonstram as crianças a reconfortarem o par durante as brincadeiras efetuadas na casinha.

Passado algum tempo, o A.S foi-se ver ao espelho e o L.N aproximou-se e disse:

L.N: Estás a ficar bem. (Deu uma palmada nas costas do A.S) (Nota de campo n.º 117 – 20 de dezembro de 2019)

As subcategorias "Cuidado" e "Entreajuda" são as que apresentam menor

frequência, tendo sido, apenas, evidenciados 3 registos e 1 registo. Nestas situações as crianças demonstram preocupar-se com o outro nas brincadeiras de faz de conta e com os objetos que estão a ser utilizados nas mesmas e uma das crianças auxilia outra, ajudando-a a procurar um objeto para integrar a brincadeira.

No que diz respeito à categoria "Comportamentos antissociais" pode aferir-se que a subcategoria que apresenta maior número de situações (5 registos) é a de "Não partilhar". Este comportamento ocorre com frequência durante as situações de faz de conta, quando as crianças estão a utilizar os objetos que se encontram na casinha e não os querem partilhar com o par.

Quando o J.B pediu a caixa dos cremes, as duas crianças não lhe deram e disseram que era tudo delas. (Nota de campo n.º 137 – 14 de janeiro de 2020)

A segunda subcategoria com mais evidências é a de "Não cooperar", apresentando um total de 4 registos. Este comportamento observa-se durante as brincadeiras efetuadas pelas crianças (2 registos).

L.N: Isso não são mantas, são saias.

J.M: São, são. (Nota de campo n.º 125 – 01 de janeiro de 2020)

Para além disto, pode verificar-se este comportamento, quando as crianças não deixam o par integrar a brincadeira (2 registos).

O V.N tenta juntar-se à brincadeira, mas a J.M não o deixa aproximar, disse logo:

J.M: Não, ele está a dormir. (Nota de campo n.º 141 – 16 de janeiro de 2020)

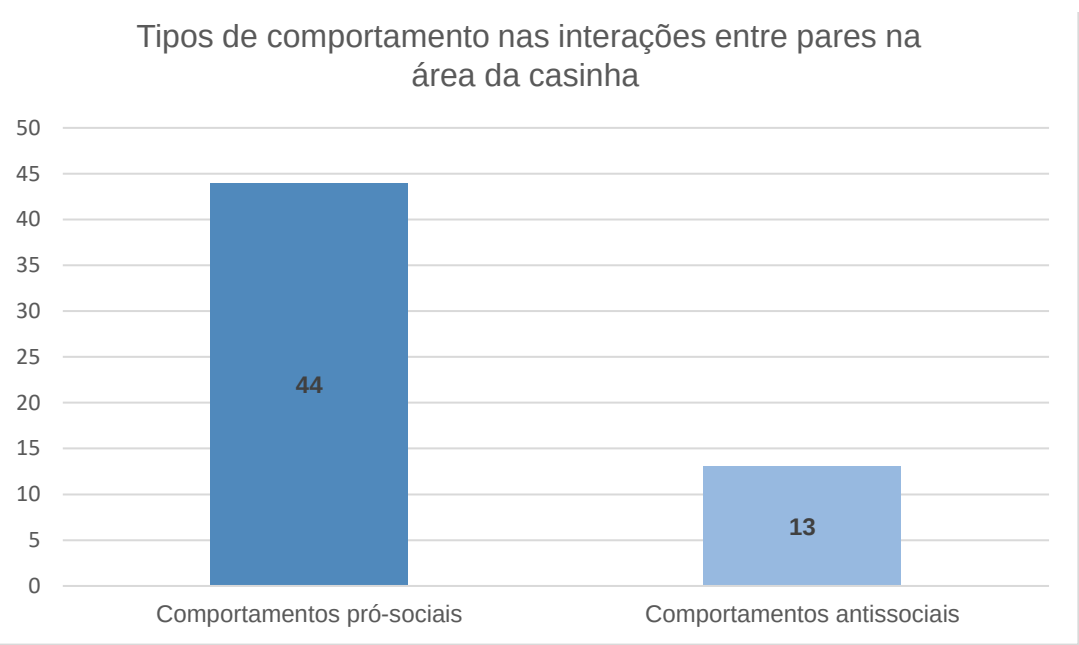
As subcategorias "Não ser cuidadoso" e "Não ser afetuoso" são as que apresentam menor frequência, tendo sido, apenas, evidenciados 3 registos e 1 registo. As crianças nas situações puxam os objetos que o par está a utilizar e uma criança magoa outra devido ao facto de não querer partilhar os objetos.

Depois de analisar cada comportamento, é possível constatar que a subcategoria mais evidenciada é a da "Cooperação", com 26 registos, e as menos evidenciadas são a da "Entreajuda" e a de "Não ser afetuoso", apresentando ambas 1 registo. As duas primeiras subcategorias estão relacionadas com os comportamentos pró-sociais e a última subcategoria com os comportamentos antissociais.

Para verificar qual o tipo de comportamento mais frequente durante os momentos de interação entre pares na área da casinha, procedi à elaboração do seguinte gráfico:

Figura 1

Gráfico sobre os tipos de comportamento nas interações entre pares na área da casinha



Nota: Fonte Própria.

Através do gráfico, pode concluir-se que a maioria das interações efetuadas pelas crianças na área da casinha são constituídas por comportamentos pró-sociais, tendo sido registadas 44 situações. Os comportamentos antissociais surgem com menos frequência, tendo sido apresentados apenas 13 registos.

Perspetiva da educadora sobre as interações entre pares na área da casinha e o papel do adulto

Com o intuito de compreender qual a perspetiva da educadora em relação à influência da área da casinha nas interações entre pares e às estratégias que devem ser adotadas pelo adulto nesses momentos, procedi à realização de uma entrevista com a mesma (Anexo A6.4). Depois da sua concretização, organizei os dados obtidos na árvore categorial que se apresenta abaixo (Para ver a tabela completa consultar Anexo A6.5, Tabela A6.5.1).

Tabela 6

Análise de conteúdo da entrevista

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Interações entre pares na área da casinha	Perspetiva da educadora	Escolha da criança pela área da casinha	Recriação de situações do seu quotidiano
			Brincadeiras complexas
		Caracterização das interações estabelecidas pelas crianças na área da casinha	Influência da faixa etária das crianças
		Observação das interações na área da casinha	Pertinência
		Importância da área da casinha	Relação com o outro
		Influência da área da casinha nas interações entre pares	Faixa etária
			Procura o par
			Organização do espaço
		Estratégias que potenciam as interações entre pares na área da casinha	Incentivar as crianças a integrarem a mesma brincadeira
	Prática da educadora	Perceção da área da casinha	Privilegia
			Não há diferenciação
		Estratégias adotadas	Incentivo na partilha de brincadeiras
			Observação e intervenção nas situações de conflito
			Participação nas brincadeiras
			Observação das brincadeiras
			Registos das observações

Nota: Fonte Própria.

Através da tabela 6, verifica-se que na perspetiva da educadora, quando as crianças escolhem a área da casinha tendem a recriar as situações do seu quotidiano e, posteriormente, a desenvolver brincadeiras mais complexas.

> *Numa primeira fase fazem muito o papel da família "eu sou o pai" "eu sou a mãe" (…) os mais velhinhos, acho que já procuram mais os adereços e a partilha de outras*

brincadeiras (…)

Quando as crianças mais velhas vão para a área da casinha, muitas vezes, é para assumirem uma personagem e desenvolverem a brincadeira em torno da mesma.

> (…) Quando eu vejo os mais crescidos ir lá, às vezes é mais para ir vestir a roupa e fazer de polícia, e de pirata, e as bailarinas e é mais para vestir roupas e pôr as carteiras (…)

Para a educadora, a caracterização das interações estabelecidas pelas crianças na área da casinha está relacionada com a faixa etária das mesmas. A adulta menciona que os mais pequenos têm dificuldade em partilhar e que escolhem com mais frequência a área da casinha e que os mais velhos acabam por cooperar uns com os outros e escolher com menos frequência este espaço.

Relativamente à subcategoria "Observação das interações na área da casinha", constata-se que a educadora considera pertinente observar as interações estabelecidas entre as crianças nesta área. Através daquilo que observa, pode tomar conhecimento das vivências da criança e daquilo que a preocupa e agir perante o que observou.

> *(…) retratam um bocadinho a sua vida e a vida familiar e a vida da sala e eles estão na casinha e podem estar a brincar com o amigo e a falar de uma coisa que lhes preocupa (…)*

Na subcategoria "Importância da área da casinha" é evidenciado que esta área procura a relação com outro.

> *(…) é uma área de relação (…) Eu vejo muito diálogo, muita interação e vejo que a comunicação é muito espontânea (…) Aquela área procura mesmo o outro, o par, os amigos (…)*

No que diz respeito à subcategoria "Influência da área da casinha nas interações entre pares", verifica-se que os aspetos que a educadora menciona são a faixa etária, a relação com o outro e a organização do espaço.

> *(…) se estiverem grupos de várias idades e sendo que os pequenos imitam muitas vezes e aprendem muitas vezes com as situações dos mais crescidos se calhar já podem ter atitudes que os mais crescidos têm naquela área e imitá-los (…)*

Através das conversas informais e da entrevista, constata-se que a educadora defende que as crianças mais velhas têm uma grande influência nas crianças mais novas. Estas, quando se encontram na área da casinha, tendem a observar os seus pares e a imitar as brincadeiras e ações realizadas pelos mesmos. Para além disto, desde o início que a educadora transmite que esta área propicia por si só as interações, uma vez que, para a responsável, as crianças quando efetuam brincadeiras naquele

espaço recorrem com frequência à presença do outro. A educadora vai ao encontro daquilo que é defendido por Hohmann e Weikart (2014). Os autores defendem que as brincadeiras que as crianças desenvolvem nesta área oferecem "múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras" (p. 188).

Na subcategoria "Estratégias que potenciam as interações entre pares na área da casinha", a educadora destaca que o adulto deve incentivar, através de sugestões, as crianças a integrarem as brincadeiras umas das outras.

> *Se o adulto está na casinha, se calhar pretende ajudar a que funcione uma brincadeira cooperativa, a que funcione uma brincadeira de relação (…) pode sugerir "enquanto a Maria trata dos bebés, tu podes ir preparar o almoço para o bebé" (…)*

O pensamento por parte da educadora corrobora o que Post e Hohmann (2011) defendem, pois, para as autoras, o adulto, para oferecer momentos enriquecedores de interação, deve ser responsivo, adequar a sua comunicação ao desenvolvimento de cada criança e incentivar a interação. "A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas" (Silva et al., 2016, p. 28).

A educadora cooperante afirma que, na sua prática, privilegia a área da casinha, mas não a diferencia das outras, sendo que lhes atribui a mesma importância.

> *(…) Para mim é uma área igual às outras. Acho que é uma área que tem um potencial, igual ao das outras áreas.*

Com as observações e as conversas informais, verifica-se que a área da casinha vai ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, dado que contém objetos e materiais que despertam a curiosidade das crianças e lhes proporcionam momentos de partilha e de comunicação com o outro. Esta área dispõe de materiais e objetos diversificados e semelhantes àqueles que as crianças contactam diariamente no seu quotidiano. A educadora procura que a área da casinha seja apelativa e pretende proporcionar às crianças a exploração, a interação com o par e "oportunidades para as crianças conviverem umas com as outras, se desenvolverem e se envolverem em atividades diversificadas, ricas e estimuladoras" (Lemos et al., 2015, p. 313). As escolhas efetuadas pela mesma na casinha sustentam-se na pertinência para o grupo de crianças e no modo como as mesmas contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

As estratégias que recorre no seu dia a dia para potenciar a interação entre pares são incentivar as crianças, através do diálogo, a envolverem-se nas mesmas brincadeiras e observar e, caso seja necessário, intervir nas situações de conflito. Estas estratégias vão ao encontro daquelas que são defendidas por Hohmann e Weikart (2004).

Na sua intervenção diária, a educadora procura apoiar as propostas das crianças na área da casinha, tendo em consideração que as mesmas pressupõem a realização de dramatizações mais complexas, um encadeamento de ações, uma estrutura narrativa com uma sequência lógica, em que as personagens são recriadas constantemente (Silva et al., 2016). Quando ocorrem alguns conflitos, a educadora afirma que age como em todas as áreas. Primeiramente, deixa que as crianças conversem e tentem resolver o conflito autonomamente e caso sinta a necessidade intervém para as auxiliar na solução do problema. Através deste comportamento por parte da educadora, as crianças "aprendem a expressar e controlar o seu comportamento de forma adequada" (Williams et al., 2010, citados por Arezes & Colaço, 2014, p. 119).

As participações nas brincadeiras das crianças na casinha por parte da educadora são frequentes, uma vez que a mesma menciona que esta área se assemelha ao quotidiano das crianças e estas, inicialmente, sentem-se confortáveis e passam grande parte do tempo a brincar neste espaço.

> *(…) Despimos as bonecas, vestimos, fazemos almocinhos, porque é uma área que me parece também um bocadinho afetiva e faz lembrar a casa (…)*

Para além disto, a educadora acrescenta que, nesta área, brinca muito as emoções com as crianças, recorrendo aos objetos para perceber o que as mesmas podem estar a sentir.

> *(…) Posso estar a querer ter uma conversa com a própria criança, mas não a tenho diretamente, sirvo-me dos bebés ou da brincadeira que ela está a fazer lá para perceber algo (…)*

Quando as crianças se encontram nesta área, observa-se que, por vezes, a educadora integra a brincadeira, correspondendo àquilo que a criança pretende no momento. Por exemplo: Senta-se num dos bancos e conversa com a criança enquanto a mesma lhe prepara uma refeição. Nestes momentos, a educadora procura que as crianças cooperem entre si, partilhem as brincadeiras e se entreajudem. Durante as interações, assume uma atitude responsiva e adequa a sua comunicação a cada criança

e incentiva-a a verbalizar o que pretende. É de salientar que a educadora, apesar de considerar relevante interagir nos momentos de brincadeira na área da casinha, prefere não o fazer permanentemente, por acreditar que é importante que as crianças interajam umas com as outras sem a constante intervenção do adulto. Este comportamento corrobora a revisão de literatura existente que salienta que o adulto não deve intervir e ser diretivo de forma excessiva nas brincadeiras efetuadas pelas crianças. Este deve possibilitar que as mesmas se envolvam ativamente nas interações que realizam e tenham a oportunidade de tomar as suas próprias decisões (Singer, 2002, citada por Arezes & Colaço, 2014).

A observação das brincadeiras e os registos dessas observações são, também, estratégias que a educadora adota na sua ação. Através destas, acredita que pode aperceber-se dos sentimentos que as crianças estão a sentir naqueles momentos e as reações que têm em relação a determinados acontecimentos. A utilização do bloco de bolso para registar o que observa é bastante frequente. A educadora considera que os registos que efetua em todas as áreas são importantes e recorre aos mesmos para compreender as crianças e para as avaliar.

> *(…) Vejo, por exemplo, o grau de implicação que a criança tem na brincadeira, porque ela pode estar na casinha e está passiva (…) se eu vejo que está ativa e que fala e que se movimenta bem, isso serve-me para avaliar (…)*

Através da observação, a educadora crê que os adultos passam a "conhecer e aprender mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança" (Parente, 2012, p. 6).

Apresentados os dados, importa agora proceder à triangulação das várias fontes, para chegar às conclusões do estudo.

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que as crianças, quando escolhem a área da casinha, realizam maioritariamente brincadeiras em grupo, sendo apresentados menos registos para as brincadeiras paralelas e solitárias. Na perspetiva da educadora, as crianças quando escolhem esta área procuram sempre o outro e como a responsável considera que esta é uma área de relação torna-se evidente que a maioria das suas brincadeiras sejam com o outro. Na mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2004) afirmam que a área da casinha proporciona múltiplas oportunidades para as crianças cooperarem, exprimirem os seus sentimentos, utilizarem a linguagem para comunicarem com o par e responderem às necessidades e pedidos de cada uma.

Nos momentos observados, as crianças, recriaram situações do quotidiano e em algumas situações trocaram de papéis, assumindo uma personagem. Estes dados vão ao encontro do que é dito pela educadora em relação ao que as crianças fazem na área da casinha e ao que é defendido pelas autoras Silva et al. (2016). Nesta área as crianças recriam experiências que vivenciam diariamente ou que imaginam, utilizando objetos e atribuindo-lhes diferentes significados para a recriação dessas experiências. Através das observações e registos efetuados, verificou-se que, na maioria das situações, as crianças nas suas brincadeiras utilizaram os objetos, dando-lhes o mesmo significado, que se assemelham àqueles com que contactam no seu dia a dia "provavelmente porque vêm os adultos em casa usarem talheres, tigelas, passadores e por aí adiante, e o impulso para imitar as ações dos adultos é muito forte" (Hohmann & Weikart, 2004, p. 189). Para além disto, ainda foi possível compreender que as crianças, em algumas situações, recorreram aos objetos, porém, dando-lhes outras funções.

Relativamente ao primeiro objetivo da investigação *Caracterizar as interações entre pares na área da casinha,* a análise das interações entre pares na área da casinha permitiu perceber que, nas brincadeiras das crianças, os comportamentos pró-sociais são os mais evidenciados e os comportamentos antissociais os menos demonstrados (cf. Figura 1). A cooperação é o comportamento mais observado nas interações das crianças e a entreajuda e não ser afetuoso os menos evidenciados. Para a educadora esta caracterização é influenciada pela faixa etária das crianças, uma vez que os mais velhos já demonstram com grande frequência atitudes de cooperação e os mais novos têm dificuldades em partilhar.

Através das observações foi possível verificar que as crianças mais velhas procuraram o seu par para escolherem a área da casinha e para partilharem a mesma brincadeira. Em relação às crianças mais novas, estas tenderam a interagir com o par, sendo que se procuraram mutuamente para brincar, observar, imitar e interagir (Hohmann & Weikart, 2004), contudo, ainda estão na fase do egocentrismo, pensando muito no "eu" e desvalorizando as escolhas e vontades do outro. Indo ao encontro do que é dito por Brás e Reis (2012), as crianças quando integram o JI "deparam-se com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal" (p. 137).

No que diz respeito aos comportamentos pró-sociais, estes observaram-se nos momentos em que as crianças brincaram ao faz de conta e quando imitaram as ações efetuadas pelo par, quando partilharam os objetos que se encontram na área da casinha

ou os objetos que trouxeram de casa, quando reconfortaram e ajudaram o par e quando demonstraram preocupar-se com o outro nas brincadeiras de faz de conta e com os objetos que foram utilizados nas mesmas. Estas observações corroboram a revisão da literatura, pois, para os autores, os comportamentos pró-sociais estão relacionados com a cooperação, a entreajuda, a afetividade, a partilha e o cuidado. Relativamente aos comportamentos antissociais, as crianças, durante as situações de faz de conta, não cooperaram e não quiseram partilhar os objetos com o par, não deixaram o par integrar a brincadeira e não ajudaram e não tiveram cuidado com o mesmo.

Quanto ao segundo objetivo *Reconhecer como é que a área da casinha influencia as interações entre pares,* os resultados obtidos sugerem que a faixa etária tem uma grande influência nas interações entre pares na área da casinha e que esta área procura o outro. Com as observações e com as conversas informais verificou-se que a educadora defende que as crianças mais velhas têm uma grande influência nas crianças mais novas, uma vez que tende a ocorrer por parte das mesmas a imitação das brincadeiras e ações, propiciando, assim, as interações. Para além disto, a educadora vai ao encontro daquilo que a revisão da literatura nos reporta (cf. Hohmann & Weikart, 2004, p. 188) e afirma que considera a casinha como uma área de relação.

Através das diversas fontes, constatou-se que a organização do espaço é também um outro fator significativo para que ocorra interações. A educadora na sua prática atribui uma grande importância ao espaço educativo, procurando que o mesmo vá ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. O modo como o adulto organiza a sua sala irá influenciar cada criança, uma vez que "o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas" (Portugal, s.d., p. 57). A educadora procurou que a área da casinha fosse apelativa, que despertasse a curiosidade natural da criança e que dispusesse de objetos diversificados e semelhantes àqueles que as crianças contactam diariamente no seu quotidiano. Esta organização tem como intuito proporcionar que as crianças se sintam confortáveis, devido ao facto de a área se assemelhar ao seu quotidiano, e que convivam umas com as outras, se desenvolvam e se envolvam em atividades diversificadas (cf. Lemos et al., 2015).

No que diz respeito ao terceiro objetivo da investigação *Identificar estratégias que potenciam as interações entre pares na área da casinha,* através da entrevista efetuada à educadora cooperante e das observações realizadas, verificou-se que o adulto desempenha uma papel fundamental nas aquisições das competências socias,

cabendo-lhe o papel de servir de exemplo às crianças e de potenciar interações positivas entre as mesmas (cf. Oliveira-Formosinho, 1998; Brás & Reis, 2012).

A educadora quando questionada sobre as estratégias que considera que potenciam as interações entre pares referiu o incentivo das crianças, através do diálogo, o envolvimento dos pares nas mesmas brincadeiras e a observação e intervenção nas situações de conflito (cf. Hohmann & Weikart, 2004). Nas suas intervenções, foi possível observar essas mesmas estratégias. A educadora procurou incentivar as crianças a partilharem a mesma brincadeira, apoiou as propostas das crianças na área da casinha e participou nas mesmas. Apesar deste envolvimento, a responsável considera pertinente não o fazer constantemente, dando espaço e tempo às crianças (cf. Singer, 2002, citada por Arezes & Colaço, 2014). Quando ocorrem conflitos, a educadora permite que as crianças os possam resolver e caso verifique que as mesmas estão a ter dificuldades na sua resolução, intervém. Figueira (1998, citada por Arezes & Colaço, 2014) vai ao encontro deste pensamento, salientando que "a presença do adulto deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário" (p. 119).

Em suma, no final do presente estudo, conclui-se que o grupo de crianças da sala onde estive inserida, na área da casinha, desenvolve maioritariamente brincadeiras em grupo, recriando situações do quotidiano e recorrendo aos objetos para as representarem. Nestes momentos os comportamentos mais evidenciados são os pró-socias, essencialmente, os comportamentos de cooperação. A organização da área da casinha tem uma grande influência nas interações entre pares, uma vez que os objetos e materiais incluídos na mesma irão despertar a curiosidade da criança e propiciar momentos de interação entre pares. Esta área oferece "múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras" (Hohmann & Weikart, 2004, p. 187). O facto de o adulto assumir o papel de mediador durante as interações, faz com as crianças verbalizem umas com as outras e compreendam o que cada uma pretende. O educador ao incentivar as crianças a integrarem as mesmas brincadeiras, ao dialogar com as mesmas e ao observar e ao intervir nas brincadeiras e nas situações de conflito potencia as interações entre pares. O educador deve ter em consideração estas estratégias quando as crianças se encontram na área da casinha e deve adotá-las.

Depois de apresentadas as conclusões, para terminar, é fundamental apresentar

as limitações do estudo. O segundo e terceiro objetivo incidiam na influência da área da casinha nas interações entre pares e no papel do adulto. As fontes utilizadas para analisar estes dois aspetos foram as observações realizadas ao longo da investigação e as respostas da educadora cooperante à entrevista. Considero que para realizar estudos futuros poderei recorrer a diferentes instrumentos para recolher os dados e para, posteriormente, analisá-los e compará-los. Para além disto, outra limitação, foi o número reduzido de observações que foram realizadas quando o adulto participava nas brincadeiras que as crianças desenvolviam na área da casinha e adotava estratégias para potenciar as interações entre pares neste espaço. Importa referir que, apesar disto, as observações efetuadas permitiram-me obter resultados e chegar a conclusões.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Em conformidade com Sarmento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (p. 48). Esta constrói-se a partir dos contextos e das relações que se vão estabelecendo nos mesmos. Deste modo, cabe aos educadores serem “adultos conhecedores, sensíveis, competentes e implicados na criação e sustentação de relações interpessoais de qualidade” (Portugal, s.d., p. 58).

Atendendo ao que foi dito anteriormente, é fundamental refletir sobre a minha prática pedagógica, tendo em consideração todo o processo desenvolvido na intervenção em creche e em pré-escolar, para compreender de que forma os dois contextos contribuíram para a construção da minha identidade profissional. As principais linhas orientadoras que defendi foram: a observação do contexto e dos seus intervenientes; a participação ativa das crianças no processo educativo; a relação entre o cuidar e o educar; o trabalho colaborativo com a equipa e as famílias.

Nos dois contextos, as observações foram constantes e assumiram uma grande importância na minha ação, uma vez que permitiram “o conhecimento directo dos fenómenos, tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Através da técnica de observação, pude compreender o contexto em que estive inserida (organização socioeducativa e sala de atividades), percecionar a relação entre a comunidade educativa (profissionais, crianças e familiares) e quais os interesses e necessidades das crianças da sala onde estive inserida. Para além disto, esta técnica, teve, também, um papel fundamental na definição das minhas intenções e no processo de planificação e avaliação, dado que me possibilitou registar informações benéficas para definir o meu trabalho e para melhorar a minha prática e modificá-la. Na perspetiva de Parente (2012), a observação por parte do educador permite que o mesmo conheça cada criança e se certifique que se encontra apto para “planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança” (p. 6).

As observações que efetuei foram sempre acompanhadas por registos escritos, para que mais tarde eu pudesse recorrer aos mesmos e refletir sobre a minha ação, o contexto e os intervenientes. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), uma prática reflexiva propicia ao educador oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-o mais responsável, profissional e consciente. Assim, “a reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz” (p. 12). Na minha prática futura pretendo que a observação e os registos sejam constantes, uma vez que considero que os mesmos guiam a ação do educador e são uma mais valia

para este desenvolver um trabalho positivo e significativo para e com as crianças.

A participação ativa das crianças no processo educativo foi outro aspeto característico da minha ação pedagógica. Na minha prática, pretendi dar voz às crianças e que as mesmas tivessem um papel ativo como sujeito e agente do seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016). Para além disto, procurei garantir às crianças o direito à participação. A minha conceção de participação é baseada na definição apresentada por Tomás (2007), que afirma que "participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido" (p. 207).

De acordo com Silva et al. (2016), "a participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos" (p. 19). Indo ao encontro do que é dito pelas autoras, pretendi que o grupo, de ambos os contextos, se envolvesse e participasse em tudo aquilo que estava a ser desenvolvido e que tomasse as suas próprias decisões e escolhas face às suas aprendizagens e em relação ao contexto. Em todos os momentos valorizei e escutei o que era dito pelas crianças, pois, tal como Parente (2012) defende, o adulto, ao escutar atentamente as crianças, toma conhecimento daquilo que elas sabem, quais os seus interesses, pensamentos e ideias. Assim, tive em conta na minha ação os seus comentários, sentimentos, vontades e sugestões.

Em conformidade com Cardona (2011), é crucial alterar o pensamento por parte das pessoas e dos educadores, que acabam, por, involuntariamente, desvalorizar as crianças devido à sua tenra idade, subestimando as suas competências e considerando-as frágeis e vulneráveis, mesmo quando estas se mostram participativas na tomada de decisões (Soares & Tomás, 2003, citados por Cardona, 2011). Apesar de ter tido sempre em consideração as crianças, no contexto de creche, inicialmente, estava com alguns receios em como iria compreender se as mesmas queriam ou não participar, talvez porque ainda não me tinha deparado com estas idades. Quando integrei a sala, rapidamente as minhas inseguranças desapareceram e apercebi-me que efetivamente se subestima as crianças. Através dos seus gestos, sons ou vocalizações compreendi o que o grupo pretendia ou não realizar e respeitei as suas vontades e escolhas.

Nos dois contextos pretendi desenvolver uma prática baseada no educuidar (Dias, 2012), articulando os conceitos cuidar e educar de forma indissociável, dado que esta articulação proporciona às crianças uma educação de qualidade. Segundo a autora, o conceito educuidar surge para a primeira infância, com o intuito de ocorrer a valorização da educação dos 0 aos 3 anos, uma vez que a este nível do sistema educativo se associa apenas o cuidar, descorando o educar e associando-o apenas ao contexto de pré-escolar. Indo ao encontro da perspetiva de Caldwell (2005, citada por Dias, 2012), acredito que "não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados corretos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo, educar" (p. 14).

Ao longo de toda a minha intervenção assumi uma atitude responsiva e atenta e adequei cada situação, tanto ao nível dos cuidados como ao nível da educação. No dia a dia procurei respeitar e responder às necessidades de cada criança e proporcionar-lhe propostas educativas, descobertas e experiências significativas para o seu desenvolvimento holístico e para as suas aprendizagens. É de salientar que considerei a criança em todas as suas dimensões, tanto as necessidades físicas como sociais, articulando os dois conceitos referidos anteriormente, ou seja, educando e cuidando da criança (Dias, 2012).

Por fim, na minha prática, atribuí uma grande importância ao trabalho colaborativo com a equipa e com as famílias, visto que acredito que o mesmo é bastante vantajoso para criar um clima harmonioso no ambiente educativo.

Em conformidade com Hohmann e Weikart (2004), o trabalho em equipa requer que a equipa educativa se apoie, se respeite mutuamente e colabore em todos os momentos. Durante os dois contextos de estágio procurei criar uma relação de partilha, respeito e cooperação com a equipa educativa e dialogar e refletir com a mesma sobre a prática pedagógica. Sempre que necessitei, conversei com as adultas para lhes pedir algum conselho ou sugestão e para partilhar alguma informação relevante. Durante a minha intervenção, sinto que a equipa educativa e eu estávamos incluídas e envolvidas em todos os momentos, atuando e agindo em parceria. A boa relação que estabeleci com as adultas das duas salas fez com que eu percebesse que o modo como a equipa interage influencia todo o processo educativo e que é benéfico para as crianças. Assim, futuramente, pretendo desenvolver este tipo de relação com quem me cruzar no meu percurso profissional.

No que diz respeito às famílias, procurei criar uma relação baseada na confiança e segurança com as mesmas. Considero que este aspeto foi algo positivo e que cresceu progressivamente no meu percurso. Nos dois contextos comecei por me aproximar gradualmente da família para a mesma me conhecer, e, posteriormente, assumi um papel mais responsivo, em que as conversas informais para trocar informações ou para partilhar um determinado assunto passaram a ser frequentes. Para além disto, as famílias devem acompanhar e participar nas atividades e iniciativas do contexto, para serem "consideradas como parceiros, sujeitos e protagonistas da acção educativa" (Matos, 2003, p. 3) e, por isso, sempre que foi possível, pretendi incluí-las e integrá-las em tudo o que estava a ser feito.

Apesar da minha preocupação em estabelecer uma relação de partilha e confiança com os familiares e em envolvê-los no processo educativo, senti que em creche não tive tanta abertura e que as famílias tinham pouca disponibilidade, o que dificultou a minha relação com as mesmas. Para tentar estabelecer contacto, procurei utilizar os cadernos para comunicar com os familiares, assim como os momentos de acolhimento e de despedida. Talvez por ter sido o primeiro contacto que tive com as famílias num contexto, não consegui arranjar estratégias para que a aproximação fosse surgindo. No contexto de pré-escolar foi totalmente diferente, uma vez que estava mais à vontade, os familiares desde o primeiro momento procuraram conhecer-me. Assim, a relação que estabeleci com as famílias neste contexto foi muito positiva. As trocas de informações e as partilhas foram diárias e sempre que o adulto precisava de auxílio ou de transmitir algo recorria a mim, sem nenhum constrangimento por ser estagiária. Apesar disto, houve alguns familiares que não deram tanta abertura, porém, através da minha aproximação gradual, no fim do estágio, já se relacionavam comigo e partilhavam alguns acontecimentos.

Em suma, depois de refletir sobre o meu percurso, considero que ambos os estágios contribuíram para a construção da minha profissionalidade. Estes possibilitaram que eu pusesse em prática os conhecimentos teóricos já adquiridos e que refletisse sobre os mesmos, que eu desenvolvesse atitudes e competências cruciais para ser uma futura educadora de infância e que me deparasse com atitudes e estratégias que poderei ou não adotar enquanto profissional. Para além disto, com todas as reflexões e observações efetuadas, pude aprofundar os meus conhecimentos e contactar com novos saberes.

Enquanto futura educadora de infância, tenciono que a observação e a reflexão

estejam sempre presentes no meu dia e que as relações estabelecidas com as crianças e com todos intervenientes se baseie na afetividade, no respeito, na disponibilidade, na partilha e na cooperação. Em todo o processo educativo, pretendo valorizar as vozes das crianças e que estas tenham um papel ativo, que as palavras “enriquecedor” e “prazer” prevaleçam sempre no seu dia a dia e que as propostas educativas tenham em conta os interesses e necessidades do grupo e que privilegiem a individualidade de cada criança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após terminar o presente relatório, considero que todo o percurso efetuado ao longo da PPS II contribuiu significativamente para a construção do meu saber profissional e possibilitou que eu aprofundasse os meus conhecimentos e adquirisse aprendizagens bastante enriquecedoras.

As observações que foram sendo realizadas e a caracterização do contexto e dos seus intervenientes foram fundamentais para compreender as suas características e singularidades e para, posteriormente, definir a minha ação. As notas de campo e as reflexões diárias e semanais assumiram, igualmente, um papel fulcral para observar o processo educativo, assim como refletir sobre o mesmo. Através destes instrumentos, pude registar e selecionar informação pertinente e desenvolver a capacidade de reflexão e avaliação sobre a minha prática.

A maior dificuldade que senti ao longo deste percurso foi na concretização da investigação no contexto de estágio, pois considero que ainda tenho bastantes fragilidades em efetuar as diferentes etapas do processo investigativo. Apesar das dificuldades sentidas, acredito que o contacto com a investigação contribuiu para a minha prática e proporcionou que eu desenvolvesse uma atitude investigativa, dado que me levou a criar hábitos de observação e de reflexão. Importa referir que, com a investigação, pude refletir sobre as interações entre pares na área da casinha, no contexto de pré-escolar. Esta temática contribui, também, para a minha futura prática profissional, dado que me possibilitou compreender qual a sua importância, como é que as crianças se relacionam entre si na área da casinha e como é que o adulto deve atuar neste espaço para potenciar as interações entre pares.

Em suma, com a PPS II pude, mais uma vez, deparar-me com uma situação real e compreendê-la e pôr em prática todos os conhecimentos que foram vindo a ser adquiridos ao longo do meu percurso profissional. O facto de ter oportunidade de relacionar a teoria com a prática, torna-se numa mais valia para mim enquanto futura educadora de infância, uma vez que me permite aproximar da realidade e compreender como poderei agir futuramente.

Considero que esta etapa foi um dos maiores desafios no decorrer da minha formação e foi bastante importante para mim tanto a nível pessoal como profissional, dado que foi o último estágio que realizei antes de integrar o mundo do trabalho. No decorrer da prática, senti que tive um bom desempenho, mas que, ainda, tenho muito que aprender, diariamente, no decorrer da minha vida.

REFERÊNCIAS

Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

André, M. (julho/dezembro, 2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. Revista da *FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, *22*(40), 95-103.

APEI. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. *Cadernos de Educação de Infância, 93.*

Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interacções*, *10*(30), 110-137.

Astington, J. & Edward, M. (2010). The development of theory of mind in early childhood. In P. Zelazo (Ed.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 16-20). EUA: University of Minnesota.

Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3,* 135 - 147.

Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T. & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica, 3*(XXXIV), 235-248.

Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, *20*(21), 141-159.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª Edição). Coimbra: Almedina.

Dias, D. P. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Científico Comum. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4316

Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, *5*(5), 5-12.

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento da escola moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto: Porto Editora.

Forneiro, L. (1998). *A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação Coimbra/ Livraria Minerva.

Gomes, H. A. R. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3134/1/A%20aprendizagem%20cooperativa%20como%20ferramenta%20para%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf

Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. M. & Travers, J. F. (2014). *The development of children and adolescents*. Nova Jersey: Wiley.

Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (org.). (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leitão, F. (1994). *Interacção mãe-criança e actividade simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V. & Dias, I. (2015). Organização do espaço de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 313-317.

Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações entre pré-escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia, ciência e profissão*, *23*(4), 88-97.

Lordelo, E. R. & Carvalho, A. M. A. (2017). Comportamento de cuidado entre crianças: Uma revisão. Psicologia: *Teoria e Pesquisa*, *5*(1), 1-19.

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos. A. J. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3(XXVI). 463-478.

Marchão, A. J. G. & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Ibero-americana de educação*, *64*, 27-41.

Matos, M. (2003, outubro). *Relação escola - família - comunidade*. Comunicação apresentada no Seminário da Federação Regional de Setúbal das Associações de Pais, Setúbal.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

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

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor investigador, 1-15.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo Curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Parente, M. C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Parente, M. C. (s.d.). Potencialidades do portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In M. C. Parente (Coord.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 35-48). Minho: Universidade do Minho.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (s.d.). Seminário CNE (Conselho Nacional de Educação), Mesa redonda, As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas. *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços.* 47-60.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, *Revista Noesis*, *71*, 24-29.

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, *2*, 47-64.

Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 1-14.

Silva, I. C., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a*

educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim–Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação.* Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. J. R. C. (2008). Práticas de avaliação alternativa em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, *84*, 18-21.

Sousa, M. M. & Sarmento, T. (2009-2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento, 17-18,* 141-156.

Tomás, C. A. (2007). *Há muitos mundos no mundo…direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269

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

Trevisan, G. P. (s.d.). Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interacção de pares. In L. V. Dornelles (Org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Vozes: Petrópolis. Consultado a 20 de janeiro de 2020 http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1027/2/artigo_gabriela_livro_Brasil.pdf

Vala, J. (2006). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (13.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra 1*(2), 129 – 146.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4.ª ed.) (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trads.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso - desenho e métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Zabalza, M. A. (1992). Organização dos espaços. In *Didáctica da educação infantil* (pp. 119-158). Lisboa: Edições ASA.

Documentos consultados:

Projeto Educativo (2015/2019)

Projeto Pedagógico de Resposta Social-Pré-Escolar (2019/2020)

Projeto Pedagógico de Sala (2019/2020)

ANEXOS