

AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Liliana Andreia da Silva Soares

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

2017

**AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS
NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Liliana Andreia da Silva Soares

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

Orientador/a: Prof. Doutora Manuela Rosa

2017

Olha-me rindo uma criança

*Olha-me rindo uma criança
E na minha alma madrugada.
Tenho razão, tenho esperança
Tenho o que nunca bastou.*

*Bem sei. Tudo isto é um sorriso
Que e nem sequer sorriso meu.
Mas para meu não o preciso.
Basta-me ser de quem mo deu.*

*Breve momento em que um olhar
Sorriu ao certo para mim...
És a memória de um lugar, onde já fui feliz assim.*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa da minha vida está prestes a ser concluída, e tudo isto não seria possível sem o apoio constante que senti ao longo dos cinco anos e meio de formação académica. A essas pessoas que me apoiaram quero agradecer:

Em primeiro lugar, obrigado pai e mãe pois foi graças a eles que tive a oportunidade de estudar e de me formar academicamente. Obrigado pelo apoio, e por todas as vezes que precisava de falar e vocês estavam lá para me ouvir.

Obrigado à minha irmã e confidente que foi das pessoas que me deu mais apoio e confiança durante todo o meu percurso.

Obrigado ao Diogo que esteve sempre comigo nos melhores e piores momentos dando-me força para continuar e acreditar mais em mim.

Obrigado à minha amiga Ju, que esteve comigo durante o meu percurso e com a qual guardo os melhores momentos vividos na ESELX.

Não sendo menos importante, um agradecimento sentido à minha supervisora institucional, que sempre me apoio e partilhou os seus conhecimentos que me permitiram evoluir ao longo da prática.

À educadora cooperante, que sempre acreditou nas minhas capacidades, e com a qual desenvolvi uma relação de apoio, confiança, e sinceridade que foram essenciais para me sentir feliz num ambiente acolhedor onde aprendi muito.

E a todas as crianças com quem me cruzei, pelo seu carinho e sinceridade que nunca serão esquecidos.

UM MUITO OBRIGADO A TODOS!

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI), do Mestrado em Educação Pré- Escolar. No qual, é desenvolvido uma análise reflexiva do contexto educativo onde desenvolvi a minha intervenção, durante catorze semanas, numa sala com um total de 12 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Através das relações sociais estabelecidas entre as crianças, é notório a existência de relações de preferência entre pares e de concepções sobre a “amizade”, sendo a investigação centrada numa análise comportamental das crianças e das suas próprias concepções sobre o tema em questão. O brincar também é um dos tópicos de investigação, nomeadamente ao nível das preferências por pares de brincadeira e a divisão do grupo por géneros.

Para a operacionalização da problemática optei por uma abordagem qualitativa, desenvolvendo uma investigação ação, recorrendo a diferentes técnicas como a observação participante e as conversas informais e ainda a instrumentos de recolha de dados como as notas de campo, as fotografias e a leitura de bibliografia fundamentada. Sendo, posteriormente, desenvolvida uma análise cuidada aos dados recolhidos, de forma, a evidenciar as conclusões relativas ao desenvolvimento dos comportamentos interativos entre as crianças.

Palavras-Chave: Prática Profissional Supervisionada, Crianças, Relações sociais, Amizade

ABSTRACT

This report falls within the discipline in Supervised Professional Practice in Kindergarten, of the Master Degree in Preschool Education. In which it is developed a reflective analysis of the educational context where I developed my intervention, for fourteen weeks in a activitie class with a group of twelve children with ages between three and four years old.

Through the established social relationships between children, there is a clear relationship between preferences peers and conceptions about "friendship", with research focused on a behavioral analysis of children and their own conceptions on the subject. Playing is also one of the research topics, particularly at the level of preferences for play pairs and the division of the group by genres.

For the operationalization of the problematic, I had to apply a qualitative methodology and developed an investigation action, using different techniques such as participant observation and informal conversations and further data collection tools such as field notes, photographs and reasoned bibliography. And subsequently developing an analysis of the collected data, in order to, highlight the conclusions on the development of interactive behaviors among children.

Keywords: Supervised Professional Practice, Children, Social relations, Friendship

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1.CARACTERIZAÇÃO PARA AÇÃO	3
Meio onde está inserido o contexto socieducativo	3
Contexto Socieducativo- História, Dimensão Organizacional e Jurídica	4
Equipa Educativa	5
Organização dos espaços e materiais na sala do PE1	6
O que fazemos? – A rotina diária	8
Quem somos? – As crianças.....	10
Famílias das crianças.....	13
2.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	15
Intenções para a ação.....	15
O que foi desenvolvido no PE1	20
3.INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	23
Identificação da problemática.....	23
As relações sociais entre crianças numa sala de Jardim de Infância.....	24
“És meu amigo” – Como as crianças veem a amizade	26
O brincar e o impacto na consolidação das relações sociais	28
4. METODOLOGIA	30
Quadro metodológico	30
Roteiro ético.....	31
Análise dos dados.....	33
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS (Em CD).....	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. V.C a fazer um padrão.....	22
Figura 2. Meninas a realizarem desenhos	29
Figura 3. Meninos a brincarem na área das construções.....	29
Figura 4. Mudança da área do faz-de-conta	35
Figura 5. T.N e P.N a brincarem na área	35
Figura 6. J.C, P.A e F.S a brincarem	36
Figura 7. P.A, V.C, A.G e J.C a jogar à bola	37
Figura 8. Explorando o espectrocópio	38
Figura 9. Pintura do placar da comunicação.....	38
Figura 10. Sociograma “ Melhor amigo/a	41
Figura 11. O A.G a desenhar o H.G.....	42
Figura 12. A L.M a desenhar o A.Fl”	42
Figura 13. Teia da Amizade “ Amigo Especial”	43

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática profissional supervisionada
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de projeto

INTRODUÇÃO

O presente relatório evidencia de forma reflexiva todo o trabalho desenvolvido ao longo das 15 semanas da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI), referenciando através de uma análise cuidada a caracterização do contexto onde intervimos, nomeadamente, sobre o grupo de crianças, das famílias, da equipa educativa e a organização dos espaços e materiais, de forma a poder adequar a minha intervenção ao contexto onde desenvolvi a prática, mas também dar resposta às necessidades, interesses e dificuldades do grupo de crianças do PE1.

Deste modo, foram definidas intenções a promover com as crianças, nomeadamente: (i) a construção de uma relação afetiva e de confiança; (ii) o planeamento de atividades estimulantes nas diferentes áreas; (iii) a promoção de momentos de trabalho individualizado; (iv) a criação de oportunidades na tomada de decisões nos diferentes momentos da rotina diária; (v) a promoção atividades em grande e pequeno grupo e a pares; (vi) e procurando dar continuidade aos momentos de brincadeira, devido às suas vantagens no desenvolvimento pessoal e social da criança. Ao longo do trabalho é ainda apresentada a problemática de investigação, relativa aos processos de interação desenvolvidos pelas crianças, originando uma investigação-- ação sobre as relações sociais entre as crianças, definindo objetivos e um plano de intervenção de forma a compreender as conceções de amizade do grupo, a existência de pares preferenciais entre as crianças e as formas de organização do grupo durante as diferentes brincadeiras na sala de atividades e no exterior.

Relativamente ao roteiro do trabalho, em primeiro lugar, consta a caracterização reflexiva do contexto educativo, mais concretamente, o meio onde está inserido, todo o contexto socioeducativo, nomeadamente, a história, dimensão organizacional e jurídica, a equipa educativa, as crianças e as famílias, finalizando com uma análise reflexiva sobre as intenções educativas definidas pela equipa, relativamente aos espaços físicos da sala de atividades e dos materiais e da rotina diária. Em segundo lugar, surge a análise reflexiva da intervenção, constando as minhas intenções com as crianças, famílias e equipa educativa, e ainda todo o

processo de intervenção desenvolvido. Posteriormente, é identificada a problemática da investigação, a partir de um referencial teórico, constando no capítulo seguinte, a metodologia que orientou a minha investigação, referenciando o quadro metodológico e o roteiro ético seguido. Em seguida, surge os objetivos da investigação e as atividades propostas desenvolvendo, posteriormente, a análise e recolha dos dados relativos à mesma.

No seguimento do relatório surge a Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância elaborando uma avaliação global da concretização das intenções delineadas, refletindo sobre as fragilidades e aprendizagens adquiridas que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

Por último, surgem as considerações finais do trabalho, fazendo uma breve análise sobre as intenções gerais do relatório e as conclusões finais da investigação sobre a problemática em estudo.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

No seguinte capítulo será desenvolvida uma análise reflexiva referente à caracterização do contexto educativo e de todos os atores envolvidos, onde realizei a Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de Jardim de Infância (JI).

Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

Relativamente à localização da instituição, esta situa-se numa freguesia na zona oriental de Lisboa, inserida numa urbanização característica de uma classe social alta. Esta freguesia oferece uma variedade de serviços na área de recreio e lazer como centro de exposições, de cultura e conhecimento e ainda serviços de comércio de rua. Esta grande diversidade de serviços permite, segundo a educadora, que as crianças contactem com diferentes espaços, não ficando confinadas apenas à instituição. É ainda característico da instituição que as crianças se desloquem aos diferentes comércios para obterem materiais para a realização de atividades ou até mesmo para conhecerem as diversas profissões e a comunidade em geral.

O facto de a instituição se situar junto de espaços verdes é uma mais-valia, uma vez que permite que sejam feitos passeios pelos jardins levando ao contacto com o meio natural. Ao longo da prática foram desenvolvidas atividades no espaço exterior à instituição, tais como atividades de pintura, leitura de histórias ou dinâmicas com todas as crianças da instituição. Tendo sido ainda realizados passeios pelos diferentes espaços, nos quais as crianças estavam em contato com a natureza, sendo que ao redor da instituição existia ainda um parque infantil, para o qual as crianças deslocavam-se com alguma frequência, de forma a não ficarem confinadas apenas ao espaço infantil da instituição.

Contexto Socioeducativo - História, Dimensão Organizacional e Jurídica

A instituição é de carácter privado com fins lucrativos e surgiu em 2005 com a valência de Creche e Jardim de Infância, sendo que uma das políticas da instituição ocorre pela aposta numa “filosofia transparente no relacionamento com os pais e um projeto educativo com um olhar atento e individualizado para com cada criança” (Brochura da instituição, 2016, p.2). Em consequência desta filosofia, a instituição tem algumas características, nomeadamente, a existência de um número inferior de crianças por sala face ao que é permitido por lei, no entanto, mantendo as dimensões dos diferentes espaços às legalmente exigidas, permitindo que as crianças se desenvolvam num “ambiente seguro e amplo onde se sentem felizes e bem acolhidas” (p.3). Outra característica deve-se à existência de salas por meio ano de idade (6 meses) ao nível da creche, enquanto que no pré-escolar existem 3 salas que são compostas por crianças com idades parcialmente homogéneas de 3, 4 e 5 anos de idade. O facto de existir áreas comuns entre as diferentes valências como o refetório, a sala polivalente e o recreio levam à existência de interações entre os diferentes grupos de crianças da instituição, sendo que durante o momento do acolhimento todas as crianças permanecem na sala polivalente até à chegada dos seus responsáveis de sala. Ainda na área exterior existe um espaço dedicado às hortas pedagógicas de cada sala, de forma a desenvolver nas crianças a autonomia e o sentido de responsabilidade, cabendo a estes regar e colher os seus frutos ou legumes e, posteriormente, utilizando-os para consumo próprio. *“Hoje temos alface para o almoço, e é da nossa horta” (Educadora cooperante, 26 de outubro de 2016).*

No que concerne, ao Modelo Pedagógico influenciador das práticas da instituição, segundo a educadora cooperante, existe uma grande influência e adoção de princípios inerentes a diferentes modelos pelas diferentes educadoras da instituição. Sendo ao nível da creche o desenvolvimento de aprendizagens com base no Modelo Curricular do High Scope, para que as crianças através da ação direta com o meio que as rodeia, se desenvolvam brincando, experimentando e agindo diretamente sobre as coisas, proporcionado uma aprendizagem ativa, através da exploração de diversos materiais (Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente ao contexto de JI, as educadoras desenvolvem aprendizagens tendo por base os princípios emergentes da Metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM), como o desenvolvimento de práticas democráticas sendo transmitidos valores às crianças de compreensão e respeito pelo outro, acreditando no espírito democrático e criando experiências reais de serviço comunitário para o desenvolvimento de valores cívicos e morais. (Niza, 2012)

Equipa educativa

No que concerne, à equipa educativa da instituição, esta era composta por 24 elementos (cf. Anexo A, Portfólio de JI - Caracterização do contexto, p.130), dos quais, as educadoras e as auxiliares de ação educativa reuniam-se mensalmente para o planeamento de propostas educativas a desenvolver na instituição, no entanto, ocorriam conversas informais diariamente, existindo uma partilha de ideias entre os diferentes elementos da equipa educativa. Esta cooperação entre os diversos elementos foi observada durante a preparação da festa de natal em que os todos os elementos reuniam-se na sala polivalente e partilhavam conhecimentos, ideias e opiniões para a organização e preparação da festa.

Relativamente à sala onde decorreu a minha intervenção, era composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa as quais desenvolviam uma relação de cooperação e partilha de ideias. Segundo a educadora apesar das diferentes funções que cada uma tem ao seu encargo, existe uma parceria na divisão de tarefas ou na tomada de decisões visto que funcionam como uma equipa com o intuito de fazerem “a diferença na vida das crianças... [apoando] o desenvolvimento dos talentos e das capacidades emergentes das crianças”(Hohmann e Weikart, 2011, p. 155). Neste sentido, cria-se um clima de apoio, diálogo e partilha que promove o desenvolvimento profissional (Lino, 2013).

Existe ainda um contacto regular e consistente com as famílias das crianças, interagindo diariamente durante o acolhimento e a entrega das crianças e através da consulta pelos pais do “link”, uma plataforma, na qual é partilhada diariamente todos os momentos da rotina das crianças, através de uma pequena descrição e imagens do que fora desenvolvido. Esta partilha diária com os pais ocorre, uma vez que a

instituição considera que “a parceria, a partilha e a comunicação têm que ser uma realidade constante” (Brochura da instituição, 2016, p.3) de forma a criarem uma relação de confiança relativamente às necessidades, dificuldades e potencialidades de cada criança

Organização dos espaços e materiais na sala do PE1

Relativamente aos espaços e materiais que compõem a sala de atividades, constata-se a existência de um espaço amplo que se encontra dividido por áreas de aprendizagem, nomeadamente, a área do faz de conta, área blocos e construções, área da natureza, área dos jogos e matemática, área das artes plásticas, área da leitura, e por último, a área da escrita. A sala de atividades encontra-se interligada com a sala dos 4 anos de idade, existindo duas ligações ente ambas, nomeadamente através de um corredor da chamada “cozinha partilhada” e através da casa de banho, que é comum a ambas as salas. No entanto, esta organização das salas deve-se a uma estratégia de organização da equipa educativa, para que em caso de ausência de um elemento da equipa, os restantes consigam dar apoio a ambos os grupos de crianças.

No que concerne, à organização do espaço da sala de atividades (cf. Anexo B, Portfólio de JI - Planta da sala de atividades, p.131), este foi definido em colaboração entre a educadora e a auxiliar de ação educativa da sala, não existindo uma participação das crianças, no entanto, esta organização partiu da observação da educadora relativamente aos interesses, dificuldades e potencialidades de grupo, procurando que as crianças se revissem e se identifiquem com o espaço, sendo que o “espaço ideal é aquele que, oferecendo apoio às necessidades básicas das crianças, é também adequado às suas brincadeiras e dotado de materiais didáticos que fomentam e suportam as suas necessidades de exploração através de uma aprendizagem ativa” (Brochura da instituição, 2016, p.9). Apesar desta organização inicial, através de uma observação participante diária, pude constatar que seria pertinente realizar algumas alterações na sala de atividades uma vez que é necessária “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços [permitindo] que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e a

evolução do grupo” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.26). Como exemplifica a seguinte nota de campo:

“ Após a leitura da história, a educadora diz às crianças que podem brincar nas diferentes áreas da sala. Estas dirigem-se para a área dos blocos e construções, das artes plásticas, dos jogos e matemática e da biblioteca. Nenhuma das crianças demonstra interesse em brincar na área do faz de conta, que se encontra vazia.” (Nota de campo do dia 27 de outubro de 2016).

Desta forma, procurei em conjunto com as crianças desenvolver mudanças na área do faz de conta, em causa, pela existência de materiais que já não satisfaziam as necessidades das crianças, sendo que a área estava transformada num castelo e as crianças já não demonstram interesse em utilizar alguns dos objetos e materiais que estavam no espaço. Neste sentido, em conversa com as crianças, foi proposto por estas, a criação de um restaurante na área do faz de conta “Já sei podemos fazer um café e ter copos (V.C), mas eu também quero ter pratos e uma mesa, (J.V), e uma panela (H.G), podemos fazer um restaurante e ter chapéus de cozinheiro (T.N) Sim, quero um restaurante (V.C) (Excerto da nota de campo do dia 2 de novembro de 2016), tendo sido as próprias crianças a estabelecer os materiais e objetos que queriam colocar no espaço.

Um dos aspetos característicos da sala é a existência de uma diversidade de materiais que atendem a critérios de qualidade e variedade e com os quais as crianças demonstram interesse em desenvolver diferentes ações, desde brincadeiras, à exploração de jogos de matemática, puzzles, à leitura de histórias e à criação de produções artísticas como desenhos e pinturas. O facto de todos os brinquedos e materiais didáticos estarem ao alcance das crianças, permite que estas possam de forma autónoma ter acesso a todos os materiais para o desenvolvimento das atividades ou durante os momentos de brincadeira em sala. Esta autonomia também decorre da existência de locais fixos para cada um dos materiais, sendo que tudo está devidamente identificado com imagens.

Outro dos espaços em que as crianças desenvolvem o currículo de forma integrada é na sala polivalente, na qual têm à sua disposição uma diversidade de cenários que potenciam através do jogo simbólico” competências motoras, sensoriais, sociais e de relevância para domínios tão significativos como a linguagem e o raciocínio lógico-matemático” (Brochura da instituição, 2016, p.25). Neste espaço, é possível encontrar diversos materiais e objetos relativos às diferentes profissões e serviços existentes na sociedade: (um hospital, uma mercearia, o quartel dos bombeiros e o posto dos correios), incutindo nas crianças a

importância do papel de cada indivíduo na sociedade e desenvolvendo competências ao nível da comunicação, desenvolvidas na interação entre as crianças. Potencializando o “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.52) e ainda a aquisição de competências matemáticas como a correspondência termo a termo e a contagem.

Relativamente ao espaço exterior, as crianças têm à sua disposição um espaço com variados equipamentos como escorregas e baloiços e objetos e materiais como triciclos, bolas e pneus, sendo frequente que outras salas se juntem e ocorram interações sociais entre as crianças de diferentes idades, jogando à bola, andando nos triciclos ou realizando brincadeiras de perseguição e corrida.

O que fazemos? – A rotina diária

Tal como ocorreu com o espaço e os materiais que compõem a sala de atividades, a rotina das crianças também foi sofrendo algumas alterações durante o período da minha intervenção, nomeadamente, após a educadora voltar do seu período de baixa médica, no entanto, sempre garantindo “que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento” (Portugal, 2010, p.21). A existência de uma rotina adequada às necessidades das crianças foi sempre um dos principais focos da educadora, procurando organizar “as rotinas, os tempos e conteúdos [adequados] ao desenvolvimento das crianças, não obstante alguns espaços e atividades concedidas para as escolhas e opções das crianças” (Sousa, 2007, p. 181),

Ao longo da rotina diária, uma parte significativa do tempo era dedicado ao brincar, fosse através da exploração de materiais e brinquedos da sala de atividades ou de materiais propostos pela educadora ou por mim. Pois, “brincar é explorar, descobrir, experimentar” (Vasconcelos, 2013, p. 30), e segundo Cordeiro (2012), permite o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, de competências sociais, de competências físicas e a tomada de consciência de emoções e sentimentos nas crianças. O brincar surge como suporte da aprendizagem holística da criança, em que através do brincar esta dá sentido ao seu mundo, explorando e desenvolvendo os seus interesses e ideias, potencializando o desenvolvimento da curiosidade, a

criatividade e a capacidade de resolver problemas, construindo relações, capacidades sociais e da linguagem. (Lopes da Silva, et al, 2016).

Desta forma, durante a rotina existiam diversos momentos em que as crianças brincavam nas diferentes áreas, existindo uma preocupação por parte dos adultos da sala em respeitarem as necessidades das crianças, principalmente quando estas se demonstram exaustas ou desatentas após um período prolongado em que estiveram sentadas ou a desenvolver atividades. Um desses momentos ocorreu após a construção do mapa dos aniversários em que durante o momento em roda, o V.C perguntou à auxiliar ação educativa “podemos ir ao recreio?”, eu olhei para a auxiliar de ação educativa devido à ausência da educadora que respondeu: “Já vamos, estão cansados eu sei, vamos terminar e vamos lá para cima”. (Nota de campo de 5 de outubro de 2016).

Apesar da educadora desenvolver um planejamento semanal de atividades que tenciona realizar com as crianças, é frequente que este sofra algumas alterações ao longo da semana, visto que existe uma preocupação da mesma em dar resposta às necessidades ou interesses das crianças, e quando surgem perguntas sobre algum tema ou dúvidas, a educadora procura desenvolver projetos como enuncia o seguinte excerto: “A educadora termina de contar a história e pergunta às crianças se sabem o que é o Felipe, as crianças respondem que é uma bola com picos, uma planta. Mas não sabem que se trata de um gato. A educadora em conjunto com as crianças propõe desenvolver um projeto para descobrir quem é o Felipe” (Excerto da nota de campo do dia 26 de outubro de 2016).

No que concerne à organização do grupo, esta vai sofrendo alterações conforme os momentos da rotina, sendo que os momentos em grande grupo ocorrem, inicialmente, com a chegada à sala de atividades, cantando a canção dos bons dias, ouvindo a leitura da história e posteriormente, durante os momentos de reunião para a partilha e discussão de ideias a desenvolver e na apresentação pelas crianças dos trabalhos elaborados. O momento dos lanches e do almoço também ocorrem em grande grupo, bem como as sessões de psicomotricidade e de música. É durante a elaboração de atividades que a educadora cooperante opta por promover momentos em pequeno grupo, sendo as crianças organizadas em pequenos grupos de 2 a 3 elementos, enquanto as restantes brincam nas diversas áreas que compõem a sala de atividades. Esta opção deve-se à necessidade da educadora cooperante promover aprendizagens mais individualizadas, sendo que cada criança necessita de apoio diferenciado, sendo estes momentos importantes

para ouvir cada criança, potencializando o crescimento das relações de afetividade e segurança entre a criança e o adulto.

O facto de existir uma rotina (cf. Anexo C, Portfólio de JI - Dia Tipo, p.132) promove no grupo o sentimento de segurança e de antecipação sobre o decorrer dia, deste modo, as crianças sabem que a seguir à leitura da história é o primeiro lanche da manhã. O facto de os lanches serem fornecidos pela instituição e comerem sempre o que está estipulado para cada dia da semana leva à antecipação pelas crianças do que iram comer e em que dias da semana estão. Ao nível do momento do almoço, as crianças autonomamente dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e, em seguida, dirigem-se ao refeitório onde se sentam nas cadeiras da mesa que correspondia à sua sala. À medida que cada criança termina um dos pratos da refeição, pegam nos mesmos e dirigem-se a um espaço próprio para colocarem os pratos, talheres e copos, procurando deixar o seu lugar limpo e a cadeira arrumada para que outras crianças possam usufruir do espaço. Após o almoço, as crianças dirigem-se para a sua sala onde dormem a sesta até as 15h30min. Durante este período, existem crianças do grupo que por pedido dos pais dormem menos horas e outras que não dormem, dirigindo-se para a sala dos “acordados”, onde desenvolvem brincadeiras com outras crianças, ouvem histórias ou realizam jogos com o adulto que se encontra responsável pela sala. Em dias específicos como a terça e a quarta-feira, as crianças têm respetivamente música e psicomotricidade que é dinamizada por professoras especializadas. Existindo ainda atividades extracurriculares como a natação, ballet, judo, piano e a dança criativa, nas quais algumas crianças do grupo participam.

Quem somos? – As crianças

O grupo é constituído por 12 crianças, 7 do sexo masculino e 5 do sexo feminino (cf. Anexo D, Portfólio de JI - Quadro de dados sobre as crianças, p.135) tratando-se de um grupo com idades compreendidas entre os 3 anos de idade, e de apenas uma criança com 4 anos de idade (dados referentes ao mês de dezembro). O facto de o grupo de crianças, ser organizado por idades deve-se a uma escolha pedagógica da instituição que considera que “a curva de desenvolvimento nos primeiros anos de vida é muito íngreme... [sendo

necessário] que a abordagem de cada uma das salas seja o mais adequada possível ao estágio de desenvolvimento das crianças que a integram”. (Brochura da instituição, 2016, p.3). Das 12 crianças, apenas uma não é de nacionalidade portuguesa, e não existindo um projeto curricular de sala até ao momento, foi através de conversas informais que a educadora referiu que das 12 crianças, 6 transitaram com ela da creche, enquanto 4 delas veem de outras salas pertencentes à instituição e apenas duas entraram este ano.

Desta forma, ao longo da intervenção fui conhecendo as potencialidades, dificuldades, interesses e evoluções do grupo no geral e de cada criança individualmente.

Potencialidades

Todas as crianças do grupo demonstram interesse em envolver-se nas atividades realizadas diariamente, mostrando iniciativa e envolvimento, sendo capazes de partilharem opiniões, propondo atividades e refletindo sobre as suas aprendizagens. As crianças são bastante independentes e autónomas, sendo capazes de realizar ações ao nível da alimentação, higiene, demonstrando a tomada de consciência da sua identidade ao respeitar a dos outros, compreendendo as diferenças entre o certo e o errado relativamente às suas ações para com os outros e reconhecendo a existência de direitos e deveres em contexto escolar e em sociedade. (Lopes da Silva, et al., 2016, p.33)

Algo que também se foi tornando mais complexo foi o desenvolvimento da linguagem, sendo as crianças capazes de produzir frases complexas, o que é demonstrando através da existência de “um vocabulário alargado, na compreensão de questões, ordens, mensagens, conversa” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.61). Segundo Maher citado por Hohmann e Weikart (2009) a linguagem é constituída por um processo interativo, e não por uma capacidade inata ...quando as crianças se encontram num ambiente onde a comunicação ... oral, é valorizada, adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem” (p.526), o que é incentivado pela educadora e, posteriormente, por mim através da capacidade de escutar cada criança, comunicando com cada uma e com o grupo, fomentando o diálogo e valorizando o contributo de cada criança, incentivando ao desejo de comunicar. (Lopes da Silva, et al., 2016, p.61). Este desejo de comunicar é observado através

das relações sociais existentes entre as crianças, existindo uma procura frequente pelas outras crianças, realizando brincadeiras a pares ou em pequenos grupos e comunicando entre si, nos diferentes momentos da rotina.

Dificuldades

O grupo demonstra dificuldades relativamente à gestão de conflitos, nomeadamente, à capacidade de refletir sobre as suas ações, arranjando estratégias que levam ao debate e à negociação e, posteriormente, à resolução do conflito que seja mutuamente aceite pelos intervenientes (Lopes da Silva, et al., 2016, p.39). É frequente a procura por um adulto de referência durante estes conflitos, sendo necessário que a educadora ou eu, tenhamos um papel de intermediário, no entanto, incentivando ao diálogo entre as crianças na procura de uma solução, para que “progressivamente [sejam capazes] de resolver conflitos de forma autónoma” (Lopes da Silva, et al, 2016, p.40).

Os conflitos ocorrem pela dificuldade na partilha de materiais e objetos, originando discussões e agressões físicas entre as crianças. Outra dificuldade é exclusiva de uma das crianças que está em período de adaptação, visto que o português não é a sua língua materna, existe uma barreira ao nível da linguagem, mais concretamente, ao nível da comunicação oral, existindo o cuidado de integrar a criança no grupo, através de intenções e estratégias delineadas pela educadora e por mim que permitam à criança dominar progressivamente a comunicação como emissor e como recetor (Lopes da Silva, et al., 2016, p.62). Desta forma, procuro promover aprendizagens mais individualizadas com a criança, escutando-a e incentivando a comunicação, partilhando as suas ideias e experiências “dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado” (Lopes da Silva, et al., 2016,p.63).

Interesses

No geral, o grupo demonstra um grande interesse pelo domínio da expressão plástica, demonstrando “prazer em explorar e utilizar diferentes materiais” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.49), quando desenham e realizam pinturas. As brincadeiras na área do faz de conta, são um dos interesses das crianças, em que representam “à

sua maneira, experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias (p.52), um dos exemplos é possível constatar durante o momento de brincadeira na área do faz de conta “ A T.N diz para o A.G: Eu sou a cozinheira, tu podes ser quem vem ao restaurante. Tá bem, eu vou sentar e tu podes trazer a comida, diz o A.G. Eu tou a fazer a sopa, é preciso colocar os pratos na mesa, responde a T.N para o A.FF... (excerto da nota de campo do dia 8 de novembro de 2016). Apesar de permitir que as crianças explorem os seus papéis de forma autónoma, procuro juntamente com a educadora intervir em alguns momentos, juntando-me às suas brincadeiras, representando o papel de um cliente ou de ajudante de cozinha e dando algumas indicações ou sugestões do que ocorre efetivamente num restaurante para que as crianças ampliem “ as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que [estão] a desempenhar” (Lopes da Silva, et al., 2016,p.52).

Existia ainda um interesse relativamente à área do Conhecimento do Mundo, em causa pela curiosidade natural das crianças em compreender o mundo que as rodeia, construindo noções “sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano” (Lopes da Silva, et al., 2016,p.85). Esta curiosidade é observada através da realização de projetos relativos a inquietações ou dúvidas que surgem diariamente nas crianças, como o projeto “Quais são as cores do arco-íris” desenvolvido pelas crianças com o meu auxílio, em que procuram com a ajuda do adulto da sala, encontrar respostas para as suas questões.

Família das crianças

No que concerne, à família das crianças¹ (cf. Anexo E, Portfólio de JI – Quadro com os dados da família, p.136) reúne as principais informações disponibilizadas pela instituição e de conversas informais com a Educadora Cooperante. Apesar da ausência de dados face ao nível de escolaridade dos pais, é possível concluir através das profissões exercidas por cada um no momento, que são maioritariamente indivíduos licenciados ou com um nível de escolaridade superior. Todas as crianças vivem numa estrutura familiar nuclear¹, no entanto, em

¹ Num total de 15 crianças apenas uma não tem irmãos

consequência da profissão exercida por alguns pais, existem casos de ausências prolongadas em que apenas as mães estão presentes e são os avôs ou outros familiares que veem trazer e buscar as crianças à instituição. Apesar de algumas ausências, existe um grande envolvimento das famílias, que como já referi é uma das principais intenções defendidas pela instituição. Além da plataforma em que os pais têm acesso a tudo o que foi desenvolvido diariamente, existe ainda uma iniciativa da instituição que consiste nas “sextas-feiras fantásticas”, incentivando à participação das famílias, na comunidade escolar, no sentido de criar " um clima apoiante do envolvimento familiar ... [centrado] ...nas forças e nos talentos das crianças e das famílias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 104), através da colaboração dos pais na elaboração de trabalhos e/ou em idas à instituição. “ Hoje é a sexta-feira fantástica da bondade, eu fiz com a mamã bolachinhas para partilhar com os amigos - A.G (Excerto da nota de campo do dia 6 de janeiro de 2017). Ao nível da sala de atividades, a educadora promove uma participação ativa das famílias, através do contributo com materiais ou na participação e desenvolvimento de atividades propostas pelas famílias.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Intenções para a ação

No presente capítulo irei enunciar e refletir sobre a prática desenvolvida ao longo da PPS, sendo que todos os princípios e intenções definidas surgiram após uma análise cuidada e reflexiva do contexto socioeducativo onde me encontrava, de forma a potencializar aprendizagens que fossem ao encontro das características do grupo em questão, nomeadamente, no que concerne aos seus interesses, dificuldades e aprendizagens. Desta forma, iniciarei com a identificação e fundamentação das intenções educativas que orientaram a minha intervenção, que como já referi tiveram sempre em atenção as características do grupo mas também resultaram das conversas informais realizadas com a educadora cooperante, de forma a desenvolver uma continuação do trabalho que tem vindo a ser concretizado com o grupo de crianças. Neste sentido, os meus princípios e intenções vão ao encontro daqueles que haviam sido definidos pela educadora cooperante, de forma a proporcionar uma continuidade do que já tem sido desenvolvido.

- **Intenções com as crianças**

No que concerne às minhas intenções para com o grupo de criança, **procurei construir uma relação afetiva e de confiança com as crianças**, sendo que Brazelton & Greenspan (2003) defendem que as “interações emocionais com crianças baseadas no apoio, carinho e afeto contribuem para o desenvolvimento global da criança ”(p.27), tratando-se de um grupo na faixa etária dos 3 e 4 anos, é importante que um adulto satisfaça as suas necessidades, ouvindo-as, apoiando-as e promovendo o seu bem-estar (Portugal, 2012). Sendo que uma das crianças estava em processo de adaptação, foi necessário promover estratégias de apoio, ouvindo a criança e procurando ajudá-lo no processo de aquisição da língua portuguesa, visto que se tratava de uma criança estrangeira.

Outra intenção consistiu no **planeamento de atividades estimulantes nas diferentes áreas** tendo em conta os interesses e necessidades do grupo mas também ouvindo as vozes das crianças que se questionavam sobre aspetos do

mundo que as rodeia. Procurando ajuda-las na descoberta das respostas às suas questões e acompanhando as suas descobertas e interesses em descobrir mais (Rinaldi, 1999), nomeadamente através da concretização de projetos de investigação sobre questões colocadas pelas crianças. Como ilustra a seguinte nota de campo

“ Durante a leitura da história do Elmer e o arco-íris, em grande grupo, as crianças começam a dizer que já viram o arco-íris no céu, o V.C intervém e diz: o arco-íris tem muitas cores! Eu pergunto se este sabe quais são as cores e este responde que não, outras crianças começam a intervir dizendo: ele tem a cor amarela, ele tem a cor preta, ele tem duas cores e gerasse uma discussão de ideias, levando a que perguntasse às crianças se gostariam de descobrir coisas sobre o arco-íris, ao qual, um grupo de crianças responde que sim, surgindo uma chuva de perguntas e ideias do que poderíamos fazer para descobrir” (Nota de campo do dia 4 de outubro de 2016).

Sendo que no grupo de crianças, cada criança é um ser individual com interesses e dificuldades diferentes, **promovi momentos de trabalho individualizado**, de forma a estimular diferentes capacidades e competências de cada criança, através do reforço positivo, para que estas se focassem nos seus pontos fortes superando assim as dificuldades (Santana, 2000).

“ Durante o reconto da história do Elmer e o arco-íris, a J.C começa a desenhar o elefante mas diz: eu não sei desenhar, eu digo que ela consegue, apenas para dar o seu melhor e fazer o elefante como conseguir, mas esta volta a insistir que não sabe. Eu digo: Então, o elefante tem uma cabeça certa? Esta responde que sim e eu digo, então faz como se desenhasses uma bola, esta desenha, em seguida, este tem uma barriga certa? A J.C responde que sim e desenha a barriga, então e agora falta as? E a J.C responde: as pernas e faz as pernas. Em seguida, faz umas orelhas. Vês J.C, afinal sabes ou não sabes fazer um elefante? Esta sorri e diz: sei sim! “ (Nota de campo do dia 22 de novembro de 2016).

Além do trabalho individualizado, **promovi atividades em grande ou pequeno grupo e a pares**, de forma a estimular a cooperação e a entreaajuda entre as crianças, sendo “ em atividades conjuntas que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta” (Folque, 2012,p.97). Desta forma, pretendi ainda **proporcionar momentos de diálogo e partilha em grande grupo**, considerando Lino (2013) que "o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização construída com o grupo de pares e com os adultos" (p.118). Neste sentido, a capacidade de refletir e avaliar sobre aprendizagens, descobertas ou ações ocorridas durante a rotina na sala, leva as crianças a

dialogaram entre si com a ajuda do adulto, para que estas ultrapassem as suas frustrações e sejam capazes de resolver os problemas em grupo.

Ouvindo as vozes das crianças, procurei **criar oportunidades na tomada de decisões nos diferentes momentos da rotina diária**, desde à organização do espaço da sala de atividades, reformulando algumas das áreas e através de propostas das crianças relativamente às atividades a desenvolver, desde os materiais a explorar e usar, às estratégias nas formas de organização do grupo, promovendo "práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática" (Niza, 2013, p.144.) Desta forma, ao promover a autonomia na tomada de decisões, as crianças são capazes de assumir responsabilidades individuais ou em grupo, uma vez que "a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente." (Folque, 2012,p.52).

Para finalizar, de forma a promover as relações sociais entre as crianças, **procurei dar continuidade aos momentos de brincadeira, devido às suas vantagens no desenvolvimento pessoal e social da criança**, devendo ser um momento incluído, valorizado e reconhecido na rotina diária da criança (Caldeira, 2013, s.p), desta forma, em comparação às brincadeiras das crianças nas diferentes áreas da sala de atividade e no exterior, procurei estimular ao desenvolvimento de jogos coletivos, que era algo pouco usual, e na criação de espaços/ áreas que fossem do interesse comum de ambos os géneros.

- **Intenções com as famílias**

Uma das minhas intenções com as famílias consistia na **criação de relações positivas e de confiança**, através da existência de uma boa comunicação, resultante de conversas informais partilhando anotações e histórias sobre o dia-a-dia da criança e desenvolvendo em conjunto estratégias que permitam contribuir para o desenvolvimento da criança a nível cognitivo como emocional, visto que é necessário compreender e respeitar " os pais como os principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças. " (Post & Hohmann, 2011, p.338). Desta forma, um dos momentos em que existia uma maior comunicação era durante o

acolhimento, quando recebia as crianças e os pais, e em alguns casos, durante o momento do lanche. Sendo que outra das formas de comunicar com as famílias sobre o que tinha desenvolvido com o grupo, era através da exposição de trabalhos desenvolvidos em conjunto com as crianças nas paredes da sala de atividades, de fotografias e de um pequeno texto sobre como a atividades tinha surgido, que intenções tinha estabelecidas e os materiais utilizados.

Procurei ainda dar continuidade ao **envolvimento familiar no contexto de sala de atividades**, que era uma das intenções da educadora cooperante, através da participação das famílias em atividades desenvolvidas com as crianças, trabalhando em parceria com as mesmas, no decorrer do projeto “Quais são as cores do arco- íris” e em outras propostas que surgiram, nomeadamente, na mudança da área do faz de conta e ainda na implementação de um plano de intervenção com a criança estrangeira, em cooperação com a mãe da criança

- **Intenções com a equipa**

As minhas intenções com a equipa consistiam na **promoção da cooperação e partilha de ideias, através da comunicação, de forma a estruturar uma intervenção adequada**, trabalhando em conjunto com todos os elementos da sala, de forma a refletir acerca de todos os aspetos que envolvem a minha prática pedagógica, referente a propostas de atividades ou feedback sobre algumas ações desenvolvidas. Segundo Lino (2013), "o trabalho de equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informações e de experiências" (p.135), desta forma, os momentos da sexta era alturas em que reunia com a educadora cooperante e com a auxiliar da sala para refletirmos sobre todos os aspetos que envolviam as crianças.

Para definir um plano de desenvolvimento e aprendizagem para o grupo, foi necessário criar um currículo que me orientasse no desenvolvimento das práticas educativas. Portugal (2012) refere a importância da planificação, organização e avaliação no desenvolvimento do respetivo currículo. Para tal, é necessário avaliar através de uma prespetiva formativa “a minha intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e

aprendizagens de cada criança e do grupo”,(p. 594). Para fazer um planeamento que fosse ao encontro das necessidades e aprendizagens individuais das crianças, foi necessário proceder à avaliação de tudo o que queria que as crianças aprendessem, para tal, foi necessário ir observando as crianças em ação ao nível das suas “ atitudes, conhecimentos, nível de compreensão e capacidades” (Fisher, 2004 p. 25).

Deste modo, através da observação participante e em conversa com a educadora cooperante concretizei uma avaliação prévia do grupo, de forma a recolher informações sobre cada uma das crianças, descrevendo as suas atitudes, conhecimentos, interesses e dificuldades que me auxiliariam na criação de um conjunto de intenções a desenvolver com o grupo. Segundo Hills (1992 citado por Parente 2006), ao avaliar estamos a beneficiar a criança, recolhendo informações úteis e relevantes, que ajudem a “tomar decisões educativas em relação à criança, ao currículo e à intervenção educativa”(s.d). Avaliar o grupo e a minha prática pedagógica foi algo recorrente ao longo da PSS, sendo que era através das conversas com a educadora cooperante e das reflexões diárias e semanais, que ocorria uma maior reflexão e análise sobre a aderência das crianças às atividades propostas, analisando o seu grau de envolvimento e interesse, bem como da minha prestação pois, quando avaliamos, não estamos apenas a avaliar as competências das crianças, mas também o nosso papel enquanto promotores de aprendizagens pedagógicas de qualidade, refletindo sobre pontos fortes, pontos a melhorar, e a adequação das estratégias, de forma a potencializar uma aprendizagem mais significativa nas crianças, através da avaliação do espaço educativo, os materiais utilizados ou a utilizar, a organização do grupo, a transição entre momentos da rotina, compreendendo que estes fatores têm uma influência na promoção do desenvolvimento do grupo, como Gaspar (2005 citado por Portugal, 2012) afirma “avaliar é tomar consciência para adaptar” p.597, levando a que exista um ciclo continuo em que o planeamento influencia a avaliação que por sua vez influencia o planeamento.

Assim sendo, durante o planeamento das atividades, optei por utilizar um modelo de tabela similar às desenvolvidas por nós alunos em conjunto com os professores das variadas unidades curriculares ao longo do meu percurso institucional em vez do modelo utilizado pela instituição, uma vez que não correspondia a critérios estabelecidos por mim relativamente às planificações. Neste

sentido, durante a concretização das planificações as crianças tinham um papel participativo, no qual, eu ouvia as suas opiniões sobre atividades que queriam desenvolver ou interesses que gostariam de explorar.

O que foi desenvolvido no PE1

No seguimento do que foi referenciado, irei em seguida, explicitar algumas propostas de atividades e ações desenvolvidas, de forma a promover as intenções delineadas por mim ao longo da PPS (cf. Portfólio de JI - Planificações diárias p.47) Uma das propostas que teve impacto no grupo ao nível das suas aprendizagens e na promoção das minhas intenções, ocorreu com o desenvolvimento do projeto “ Quais são as cores do arco-íris”, no qual, com base na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), ocorreu um grande envolvimento por parte das crianças potencializando aprendizagens significativas através do questionamento e do interesse do grupo sobre o fenómeno do arco-íris.”*Lili eu quero saber quais são as cores do arco-íris – A.F*”, “ *como surge o arco-íris?*” – *H.G, eu acho que é quando faz sol e chuva ao mesmo tempo – T.N*”. O estabelecimento de uma relação de cooperação, partilha e respeito pelo outro foram alguns dos objetivos delineados para o desenvolvimento do projeto, sendo que ao ouvir as crianças, as suas partilhas e ideias em grande grupo que se planeou uma diversidade de atividades que englobassem as diferentes áreas de conteúdo.” *Lili eu gostava de fazer um arco-íris com plasticina de várias cores - J.C*”, “ *vamos fazer um desafio às salas – P.A*”, *quero fazer uma experiência para fazer aparecer o arco-íris – V.C*”, “ *gostava de fazer jogos do arco-íris – K.R*”.

Apesar de o projeto ter sido desenvolvido com 8 das 12 crianças do grupo, devido ao respeito pela opinião das crianças, em que algumas não se mostraram inicialmente predispostas a participar, o impacto do projeto no dia-a-dia das crianças potencializou a curiosidade e interesse no restante grupo que pediam para participar nas diferentes atividades.

“ Lili eu posso contar também um bocado da história do Elmer e o arco-íris? – L.M. Claro que sim, podes participar no reconto da história e sempre que quiseres – Eu. Eu quero fazer muito a história porque eu gosto quando tu contas e eu também quero contar – L.M. (Nota de campo do dia 1 de dezembro de 2016).

Ao nível da organização do grupo, foram desenvolvidas atividades em grande grupo, desde os momentos de reunião para a discussão e partilha de ideias, à elaboração de atividades de pintura como a elaboração do cartaz para a comunicação do projeto e à confecção de um bolo arco-íris. O trabalho entre pares também foi algo potencializado, sendo que as crianças ficaram com diferentes tarefas dentro do projeto, fosse na elaboração de atividades ou ao nível das pesquisas e partilha de conhecimentos. Os momentos de trabalho individualizado também foram uma das minhas intenções, desta forma, ao nível da organização do grupo, existia momentos em que desenvolvia atividades com cada criança individualmente, sendo alguns exemplos: o reconto da história do "Elmer e o arco-íris", em que cada criança tinha de recordar acontecimentos da história, e ao nível das competências da linguagem era fundamental ouvir a criança, estimular ao nível da linguagem oral, no entanto, dando tempo à criança para se expressar, recordar, adequar o seu discurso e transpor os seus pensamentos através da linguagem oral.

"Liliana ah.. é um elefante e ele quer dar as suas cores – A.FF. E lembraste do nome do elefante – Eu, ah.. ele tinha muitas cores... era..o.. era o Elmer! – A.FF. E sabes porque ele queria dar as suas cores? – Eu. O arco-íris tava triste porque não tinha as cores e o Elmer era amigo e queria dar as cores.- A.FF. Então o que a Lili deve escrever? – Eu . O Elefante Elmer, ele era amigo e viu o arco-íris sem cores e queria dar as suas cores para o arco-íris ficar com cores. – A.FF. Muito bem, A.FF foi o que aconteceu na história – Eu. Sim e depois ele foi pedir ajudar aos outros animais e tinha a girafa, o peixinho e encontraram o arco-íris na na.. onde tava a água. Ah era a cascata! – A.FF (Nota de campo do dia 1 de dezembro de 2016).

No entanto, não era apenas durante os momentos de atividades, em momentos de brincadeira nas diferentes áreas, era frequente observar as crianças a explorarem os diferentes jogos de encaixe, contagem, de memória, sendo que quando achava pertinente procura observar as suas competências, o seu raciocínio lógico mas também potencializando competências mais complexificadas como o seguinte exemplo:

"O V.C realizava a contagem dos pauzinhos, eu observava atentamente, até que este contou de forma correta, através da contagem termo a termo todos os pauzinhos. Eu decidi colocar-lhe um desafio... V.C sabes o que é um padrão? – Eu. O que é isso? – V.C. O Padrão é algo que se repete, se eu colocar um pauzinho azul , um pauzinho violeta, outro pauzinho azul e a seguir um pauzinho violeta eu estou a repetir as cores dos pauzinhos- Eu. Eu posso fazer também? – V.C Claro que sim, que pauzinho vem depois do violeta? – Eu. Sorri e olha seriamente para os paus. É o azul? – V.C Boa, é sim, e depois do azul? – Eu. Hum é o violeta? – V.C. É sim, queres continuar a fazer? – Eu. Sim! – V.C" (Nota de campo do dia 7 de dezembro de 2016).



Imagem 1. V.C a fazer um padrão

Relativamente ainda aos momentos individualizados foi elaborado um portfólio de evidências de aprendizagem com uma das crianças do grupo, no qual, existiam momentos em que eu me reunia com a criança, desenvolvendo pequenas atividades do interesse da criança ou simplesmente existindo uma troca de ideias e diálogos de assuntos do quotidiano. O portfólio permitiu conhecer de forma mais aprofundada a criança ao nível da evolução das suas competências, principalmente ao nível da linguagem oral e através das suas produções artísticas, nomeadamente o desenho.

Outra das minhas intenções consistia na promoção do envolvimento das famílias, dando continuidade ao trabalho já desenvolvido pela educadora cooperante. Mais uma vez, o projeto foi potencializador de uma participação ativa por parte das famílias, através do seu envolvimento durante as diferentes fases do projeto, nomeadamente, na pesquisa de informações sobre as questões levantadas pelas crianças, na promoção de atividades como a experiencia do arco-íris, que partiu da ideia de um dos pais das crianças, a partilha de confeções como uma gelatina arco-íris por uma das mães e ainda a sua participação durante a comunicação do projeto. Sendo que não era possível muitas vezes estabelecer contacto físico com as famílias, procurei expor os trabalhos das crianças, explicando os objetivos, o que estávamos a desenvolver, as nossas descobertas de forma a promover um acompanhamento das aprendizagens adquiridas pelas crianças, para que se sentissem incluídos durante todo o processo.

Neste sentido, considero que foi uma intenção bastante conseguida, sendo que o apoio e a cooperação com a equipa educativa foi algo consistente durante a PPS, e o qual foi importante para a concretização das minhas intenções.

3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

No seguimento do presente capítulo será identificada a problemática que levou ao desenvolvimento de uma investigação ao longo da PPS. Tendo já desenvolvido uma investigação durante a prática supervisionada em creche sobre a emergência das relações sociais entre pares e grupos de crianças numa sala de 18 a 22 meses, achei pertinente continuar a investigação, de forma a compreender a evolução dessas mesmas relações numa sala de três anos, desde as brincadeiras às suas concepções sobre o conceito de "amizade" que era referenciado pelo grupo.

Identificação da problemática

Ao iniciar a PPS em Jardim de Infância, uma das observações efetuadas correspondia às diferenças existentes ao nível das relações sociais entre as crianças dos diferentes contextos. Esta distinção na sala dos três anos era observada ao nível dos comportamentos e brincadeiras, sendo que as crianças agrupavam-se em pares ou em pequenos grupos, com as quais interagiam durante os momentos de brincadeira nas diferentes áreas da sala de atividades e no recreio. Outro aspeto observado foi a existência de preferências entre as crianças, que estabeleciam relações de maior proximidade, existindo a procura pela outra criança para as brincadeiras, mas também durante os momentos da rotina como o almoço e lanche como mostra a seguinte nota de campo: " Já lavaste as mãos J.C? Podes ir sentar para lanchar. Espera Lili, vou dizer uma coisa à M.A. Oh M.A queres sentar comigo no lanche? Sim, J.C espera por mim, eu quero ficar ao pé de ti" (Nota de campo do dia 26 de outubro de 2016). Além das preferências por pares específicos era ainda referido pelas crianças expressões como " *somos amigos*", " *és minha amiga* ou " *és meu amigo* ", como é ilustrado em seguida " A.G queres vir a minha casa? Sim, V.C, podemos brincar com a Patrulha Pata. Sim podes brincar com os meus brinquedos eu deixo porque és meu amigo" (Nota de campo do dia 2 de novembro de 2016). Deste modo, existiu um interesse da minha parte em aprofundar o conceito de "amizade" com as crianças, conhecendo as suas concepções sobre o mesmo.

Neste sentido, procurei consultar referencial teórico sobre o tema realizando comparativamente uma investigação de cariz participativa constatando a realidade em estudo de forma a transformá-la através da recolha de informações naturalistas e

aprofundadas. (Tomás, 2011). Assim sendo, procurei criar estratégias de forma a promover dinâmicas de interação entre as crianças, identificando comportamentos de interação positiva entre os diferentes elementos do grupo, as suas relações afetivas, as suas conceções sobre a “amizade”, e ainda as brincadeiras desenvolvidas.

As relações sociais entre crianças numa sala de Jardim de Infância

As interações iniciam-se ainda durante o primeiro ano de vida dos bebés, apresentando, no entanto, características próprias em função dos limites associadas às suas capacidades, nomeadamente das dificuldades ao nível da comunicação. No entanto, os bebés apresentam já algumas competências que utilizam nas interações com o outro (Brownell & Hazen, 1999), sendo o contato visual uma das primeiras competências associadas à chamada de atenção do outro, e que “desencadeia ações [como] apontar ou segurar objetos para o outro, vocalizações e movimentos de aproximação ou afastamento do parceiro” (Rossetti-Ferreira, 2009, p.382). Estas ações na chamada de atenção do outro ocorrem em causa pela vontade das crianças em estar perto de outras crianças levando à emergência de ações como: a partilha de brinquedos e a realização de ações semelhantes àquelas que as outras crianças realizam.

Nos anos pré-escolares as crianças continuam a expandir as suas interações sociais há medida que o desenvolvimento da linguagem se torna mais complexo, as relações formadas ocorrem comparativamente à “sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.574). Desta forma, as relações vão se complexificando, e “as crianças começam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros” (Matta, 2001, p.315). A seguinte nota de campo exemplifica um desses exemplos: “Eu pergunto às crianças se querem fazer modelagem de plasticina e a P.A pergunta para a J.C, vamos fazer plasticina? Eu não J.C. Então também não quero. Eu vou fazer um desenho com corações diz a P.A e a J.C responde: eu também vou fazer um desenho com corações. Vamos P.A vamos buscar as folhas .(Nota de campo do dia 3 de novembro de 2016).

É ainda durante a interação com os outros que as crianças começam a “estabelecer relações de cooperação, confrontação, busca de consenso” (Oliveira,

2002, p.142), sendo através da pertença a um grupo que as crianças tendem a demonstrar o interesse pelo outro, pelo que acontece com ele, e pela forma como a outra criança o avalia. Através dos processos interativos as crianças reforçam as suas capacidades sociais, de forma positiva ou negativa, sendo que Ladd e Coleman (2002) referem que “os comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação pelos pares e que os comportamentos negativos e anti-sociais estão relacionados com a rejeição “ (p.141). Os autores referem ainda que as crianças apresentam uma escolha seletiva em relação aos seus pares, escolhendo aquelas que apresentam interesses e preferências de brincadeira semelhantes as suas .(p.137), como é possível confrontar com as seguintes notas de campo:

“ A T.N começa a chamar pela L.M, anda L.M vamos brincar nos baloiços, a L.M começa a correr e diz: eu quero o baloiço azul e tu ficas com o baloiço verde. Esta bem L.M, eu gosto muito do verde. A F.S começa a chamar a T.N para vir andar nos triciclos mas a T.N responde: Não quero, eu gosto de andar com a L.M, nos gostamos de andar de baloiço. (nota de campo do dia 2 de dezembro de 2016).

“ Eu observo a T.N e a L.M a andar nos baloiços e pergunto: não gostas de andar no triciclo T.N? Gosto Liliana, mas gosto mais de andar de baloiço. E gosto de andar só com a L.M ela é minha amiga. Mas a F.S também é tua amiga. Eu sei Liliana mas eu gosto mais da L.M, nós gostamos de andar no baloiço juntas. (Nota de campo do dia 2 de dezembro de 2016).

Esta escolha seletiva pelos pares ocorre a partir dos três anos e segundo Rubin, et al (2009) as crianças tendem a demonstrar preocupações em estarem inseridas num grupo, e apesar de ser tendencialmente mais observadas as brincadeiras entre pares, estas também gostam de brincar em grupo.

“ Um grupo de crianças reúne-se em uma das mesas da sala de atividades, estes começam a partilhar imagens/fotografias sobre os diferentes elementos do grupo. Oh “A.F sabes quem é este menino que tenho aqui? Quem é? Deixa ver? Tens de adivinhar diz a J.C. Eu sei quem é diz a L.M a rir .É um menino que se chamaaaa.. És tu ahahah diz a J.C para o A.F. Este começa a rir e diz: deixa ver ...deixa ver”. (Nota de campo do dia 27 de outubro de 2016)

É ainda a partir desta faixa etária que "as crianças começam a manifestar preferências por brincar com crianças do mesmo gênero " (Cole & Cole, 2004, p.289), como exemplifica o seguinte excerto:

" Durante o momento de brincadeira na sala de atividades observo que o grupo de meninas brincam com alguns dos brinquedos trazidos pela J.C de casa, estas vestem as barbies com as roupas e colocam acessórios como malas e pulseiras em si , enquanto que os meninos se encontram na área dos blocos e construções, onde brincam com pistas de comboios, carros e realizam algumas construções com legos." (Nota de campo do dia 9 de novembro de 2016).

A par da linguagem, Hohmann e Weikart (2009) referem que a capacidade social das crianças pré-escolares se encontra em desenvolvimento, bem como a capacidade para tomar iniciativas, sendo caracterizadas pelo desejo de amizade (p. 572), que surge pela capacidade das crianças "em se expressarem através da linguagem e de se envolverem em brincadeiras cada vez mais complexas que estimulam o interesse e o apoio de outras crianças estabelecendo associações e amizades próximas, através da procura de níveis de reciprocidade e de igualdade baseados na partilha de interesses". (Hohmann & Weikart, 2009, p.573).

“ És meu amigo” - Como as crianças veem a amizade

“ As crianças dirigem-se para a porta da sala de atividades para formarem um comboio, a chama a L.M, queres dar-me a mão L.M? Quero sim T.N, olha eu quero dar-te um beijinho porque és minha amiga e gosto de dar te a mão diz a T.N. A L.M sorri eu também sou tua amiga e gosto de brincar contigo.” (Nota de campo do dia 7 de dezembro de 2016).

Expressões como “ és minha amiga” ou “ somos amigos”, surgem durante o período de Jardim de Infância (JI), e segundo Ladd e Coleman (2002), é a partir dos três anos que as crianças começam a desenvolver conceptualizações sobre o que é a amizade, em causa devido ao desenvolvimento cognitivo e linguístico que promove a passagem de interações ocasionais para a amizade intencional. O surgimento do conceito de amizade, nesta faixa etária é também explicitado por Cordeiro (2012), que refere que as crianças já são capazes de criar relacionamentos com crianças da mesma idade e a importância existente em ter um amigo.

A importância em ter um amigo era observada através de ocorrências como: “ porque não queres ser meu amigo A.F?, perguntava o K.R? Eu não quero brincar contigo dizia o A.F para o K.R, o K.R. dirige-se a mim a chorar, dizendo que o A.F não quer ser amigo e não quer brincar. Eu chamo-o atenção para a existência de outros meninos na sala que são amigos dele e que querem brincar com ele. O P.N aproxima-se e diz: que passa K.V? Porque choras? E dá-lhe a mão dirigindo-se para a área dos blocos e construções. O K.V sorri e começam a brincar os dois” (nota de campo do dia 24 de novembro de 2016). Situações como a rejeição por parte de algumas crianças em relação às outras era algo observável, no entanto, a existência de preferências por outras crianças era algo também frequente, e no qual surgiam expressões como “ és o meu melhor amigo”.

Estas expressões segundo Hayes citado por Ladd e Coleman (2010), são frequentes nas crianças, sendo capazes de nomearem e exemplificarem o conceito

de amizade, referenciado os seus melhores amigos e as razões da sua escolha, no qual, encontram-se implícitas escolhas como interesses partilhados em atividades e jogos que desenvolvem em conjunto. Desta forma, “quando as crianças têm a oportunidade de interagir com vários pares, elas mostram-se seletivas na escolha dos seus amigos” (Ladd & Coleman, 2010, p.137), preferindo manter amizade com as crianças que partilham os mesmos gostos e interesses. Esta seleção nas amizades é explicado por (Rubin, et al., 2009), o qual, refere que as relações entre pares tornam-se mais complexas e multifacetadas em causa devido ao desenvolvimento cognitivo e linguístico como já fora enunciado anteriormente por Ladd e Coleman (2010). Sendo que é possível observar “diferentes graus de relacionamento e, também, a formação de grupos distintos de amigos” (Trevisan, 2007, p.125). Apesar das relações estabelecidas entre as crianças, estas não são um processo imutável, sendo efetivamente de cariz momentâneo, e para qual os autores Rubin et al (2009) explicam que a existência dos conflitos nesta idade tem como consequência afastamentos mesmo que temporários de certas crianças, nomeadamente, dos amigos mais próximos, apesar de que após a resolução dos conflitos ocorra uma reaproximação.

“ Enquanto as crianças brincavam na sala polivalente, a P.A trazia consigo uma mala e um telemóvel, a J.C aproximasse dela, eu quero a mala, podes ficar com esta? Não, não quero essa J.C. Mas porquê P.A? Não quero, deixa-me...sai.... A J.C começa a chorar e diz: já não sou tua amiga. Não dás a mala és má... a P.A começa a chorar e senta-se num canto. A educadora chama as crianças para fazerem um comboio e A P.A olha para a J.C e diz se quer dar a mão, perguntando: és minha amiga?. A J.C dá a mão e diz que sim, estas dirigem-se sorridentes para a sala de atividades.”(Nota de campo do dia 29 de novembro de 2016).

Apesar das divergências entre as crianças, a amizade tem um papel importante para o desenvolvimento global da criança, sendo que Rubin, et al (2009) referem que o amigo é aquele que está presente e próximo durante as suas brincadeiras ou dificuldades, sendo que no mesmo sentido, Ferreira (2004) enuncia que “ ter um amigo significa também ter algum apoio e base de reconhecimento social quando se enfrentam e se resolvem problemas” (p.194).

De forma a concluir, a importância da amizade ocorre “à medida que as crianças se afastam da primeira infância, [no qual] os colegas têm um papel cada vez mais importante no seu desenvolvimento social.” (Formosinho, 1999, p.17), sendo que Ferreira (2004) refere que “ as redes de amizade podem ser vistas como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo,

porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a sua cultura” (p. 194). A amizade promove de forma positiva o desenvolvimento pessoal e social da criança, através do sentimento de pertença a um grupo bem como para a autoestima das crianças, sendo que Ricardo e Rossetti (2011) enunciam a importância da amizade como um fator de proteção social da criança, promovendo a autoestima e o bem-estar da criança. (p.59).

O brincar e o impacto na consolidação das relações sociais

Os momentos de brincadeira são importantes na vida das crianças, nomeadamente em função de que “as brincadeiras são maneiras de as crianças criarem e vivenciarem culturas” (Monteiro & Delgado, 2014, p.110), sendo os momentos de brincadeira referenciados por Esteves (2010), como a atividade mais enriquecedora ao nível do desenvolvimento global da criança (p.35), e que devem ser a principal atividade ao longo da rotina diária (Kishimoto, 2010, p.56). Durante a rotina diária na sala do PE1, o brincar era algo predominante ao longo do dia, permitindo que as crianças brincassem em diferentes espaços, como a sala de atividades, a sala polivalente e ainda o espaço exterior da instituição, esta predominância do brincar é mencionada por Ferreira (2004), que considera que no “quotidiano das crianças no JI, uma grande parte das suas ações sociais parece ter lugar durante aquilo que vulgarmente se designa por brincar ” (p.197). Ao brincar, as crianças tinham à sua disposição uma variedade de materiais e objetos nos diferentes espaços onde brincavam, potencializando no grupo “o desenvolvimento da criatividade, imaginação, de competências sociais, de competências físicas e a tomada de consciência de emoções e sentimentos” (Cordeiro, 2014, p.45). Era durante os momentos de brincadeira que as crianças se relacionavam entre si participando e desenvolvendo brincadeiras em conjunto. A realização de jogos e as brincadeiras na área do faz de conta e na área dos blocos e construções proporcionavam variadíssimas brincadeiras sociais as quais envolviam a partilha de atividades, materiais e objetos, sendo estas um meio de socialização e de fortalecimento das relações de amizade. (Pellegrini, et al, 2007, p.76). Segundo Cardona et al. (2009), durante a organização de forma autónoma nas suas brincadeiras, as crianças agrupam-se consoante os seus interesses e em pequenos grupos, sendo que os autores afirmam que se destaca como critério de escolha ao

nível da constituição sexual a preferência por pares do mesmo sexo, em causa pelos interesses relativamente às brincadeiras desenvolvidas.

Desta forma, era observado na sala do PE1, diferentes brincadeiras consoante os géneros, sendo que as meninas brincavam com bonecas, adereços como malas, brincos e coroas na área do faz de conta, sendo para Ferreira (2004), “identidades de género colectivas e exclusivas” (p.276), associadas ao género feminino. Enquanto os meninos demonstravam um maior interesse pela área dos blocos e construções, brincando com carros, comboios e concretizando construções com legos. Estas diferenças potencializavam as “fronteiras de géneros” (Ferreira, 2004, p. 279, originando a divisão do grupo de crianças através de organizações homosociais em ambos os sexos (Ferreira, 2004, p. 263). O qual é possível constatar nas seguintes imagens, que exemplificam alguns exemplos das organizações do grupo durante as brincadeiras.



Figura 2. Meninas a realizarem desenhos



Figura 3. Meninos a brincarem na área das construções

4. METODOLOGIA

No presente capítulo, pretendo evidenciar o quadro metodológico, bem como o roteiro ético adotado durante a investigação da problemática no decorrer da PPS em Jardim de Infância.

Quadro metodológico

Para dar início à investigação da problemática, primeiramente foi necessário refletir sobre o quadro metodológico, relativamente à escolha da natureza da investigação, optando por uma abordagem qualitativa, de forma a “compreender os sujeitos a partir dos seus quadros de referência” (Ferreira & Carmo, 2008, p.198). Neste sentido, recorri à investigação ação “considerada como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008, p.16), permitindo que através de um processo dinâmico, interativo e aberto possam ocorrer alterações e ajustes derivados da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo (p.82).

No que concerne ao conjunto de técnicas utilizadas foram essencialmente a observação participante, que "permite o conhecimento direto dos fenómenos" (Máximo-Esteves, 2008, p.87), sendo possível observar elementos significativos da problemática em investigação e do contexto em análise, enriquecendo a sua caracterização (Queirós & Rodrigues, 2006, s.p), recorrendo ainda às conversas informais com a educadora cooperante e com as crianças do grupo, de forma a compreender as relações existentes entre estas.

Tendo em atenção à natureza da problemática e os objetivos da investigação, foram definidos instrumentos de recolha de dados para a investigação da problemática, sendo elaboradas notas de campo resultantes da observação participante, as quais são consideradas “ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica.” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4), permitindo uma análise e reflexão sobre acontecimentos ocorridos no contexto e dos atores participantes. Foram ainda utilizados instrumentos como as fotografias que são convertidas “ em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista

da credibilidade” (Castro, 2012, p.24) e a leitura de bibliografia relativa à problemática em estudo, de modo a mobilizar conceitos relativos ao tema em análise e enquadrar alguns comportamentos das crianças com o intuito de definir e aplicar estratégias mais adequadas. Relativamente, à análise dos dados, após a informação recolhida durante a investigação através da observação participante e dos diálogos com as crianças em estudo, os instrumentos para a recolha de dados como as notas de campo e registos fotográficos foram transcritos e revistos de forma cuidada, submetendo, em seguida, a uma análise detalhada e indutiva transcrita para suporte digital.

De forma, a que, posteriormente seja desenvolvido uma interpretação e conclusão dos dados recolhidos, fundamentados em forma de narrativa sobre os comportamentos interativos das crianças, desde as relações de proximidade existentes entre os elementos do grupo, às brincadeiras proferidas por estes e ainda aos seus conceitos sobre a “amizade”, nomeadamente, “ *o que é ser amigo?*” e “ *quem é o amigo que gostam mais*”. Por outro lado, será realizada uma análise cuidada às minhas intenções e às estratégias adoptadas na promoção das relações sociais entre os diferentes elementos do grupo, concretamente, através da criação de espaços de interesse comum a ambos os sexos.

Roteiro ético

No que concerne, ao roteiro ético, ao longo do período da PPS tive em conta os princípios éticos inerentes à Carta de Princípios para uma Ética Profissional, redigida e apresentada pela APEI em cruzamento com os 10 princípios éticos no trabalho de investigação com crianças referidos em Tomás (2011). Inicialmente, como é referido em Tomas (2011), um dos princípios consistia no “respeito pela privacidade e confidencialidade”, e tal como surge na carta da APEI, em “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”, desta forma, optei por utilizar apenas as iniciais dos nomes das crianças e procurando sempre que os registos fotográficos destas nunca revelassem a sua identidade, Inicialmente falei com o grupo sobre a possibilidade de criarem nomes diferentes para si a serem incluídos no meu trabalho mas como nem todas as crianças concordaram, “ Liliana eu não quero ter outro nomes os meus pais chamam-me P. resposta da P.A(

Excerto de campo do dia 19 de outubro de 2016) desta forma, optei por respeitar as suas opiniões e utilizar apenas as suas iniciais. Outro princípio consistiu na tomada de “decisões acerca de quais crianças a envolver a incluir” (Tomás, 2011), apesar de todas as crianças estarem incluídas na investigação, primeiramente, antes de iniciar a investigação, realizei uma conversa em grande grupo com todas as crianças, explicando o propósito da minha investigação e os seus objetivos, dando o direito a cada criança em escolher se queria participar e permitindo que saíssem da mesma quando desejassem. “ O trabalho que a Lili tem de fazer para a escola é sobre o que vocês gostam de brincar e com quem gostam de brincar. Mas só participa quem quiser, não tem problema se não quiserem, esta bem? Oh Lili mas eu quero, tu és nossa amiga e também podes brincar connosco disse a T.N (excerto da nota de campo do dia 19 de outubro de 2016).

Este princípio é inerente ao princípio de “garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais” (APEI, s.d. p. 2) sendo que a minha ação pedagógica tem como principal foco os interesses e necessidades do grupo e não os da minha investigação. Antes de iniciar a investigação, tive em conta o princípio do “ consentimento informado” referenciado em Tomas (2011), entregando uma carta à coordenação da instituição para que fosse entregue aos pais das crianças. (cf. Anexo G, Portfólio de JI- Protocolo de consentimento informado, p.198).No que diz respeito, às crianças, prezei sempre os seus direitos, quando não queriam participar nas atividades propostas ou que efetuasse um registo fotográfico.

“ Liliana não quero fazer agora o trabalho do amigo, posso ir brincar? Podes K.V, depois de brincarees se quiseres fazer podes vir ter comigo... Liliana é o trabalho do amigo? É sim K.V, olha Liliana eu posso fazer o trabalho para surpresa ao H.G? Queres fazer sobre o H.G? Sim, eu acho ele vai gostar, é uma surpresa. Boa, podes ir buscar uma folha então por favor. (Excerto da nota de campo do dia 18 de Janeiro de 2017).

Para concluir, segui princípios fundamentais, no que concerne a uma prática educativa ampla e integrada, considerando a criança "na sua globalidade e inserida no seu contexto" (APEI, s.d., p.1), procurando sempre assumir “ uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (APEI, s.d., p.2).

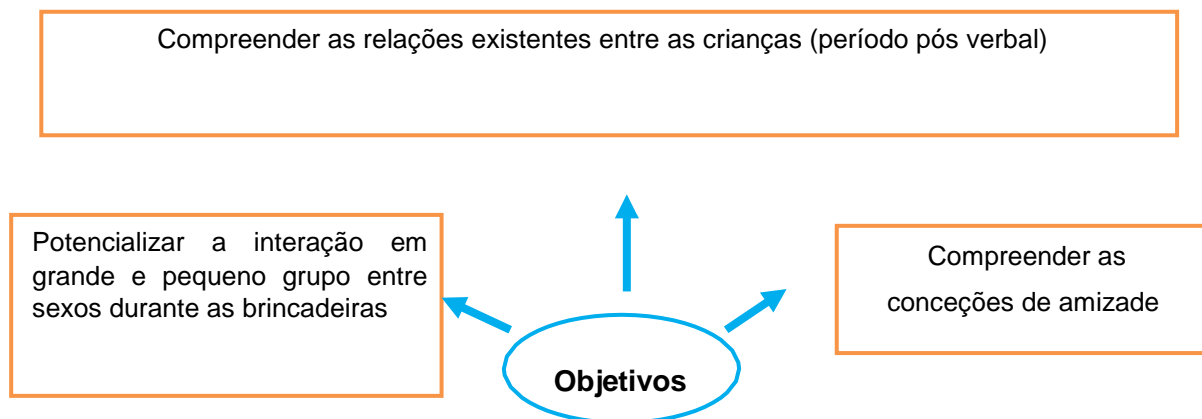
Análise dos dados

Tendo em conta a problemática a investigar, irei enunciar nesta secção do relatório as propostas de intervenção desenvolvidas ao nível da mesma.

Apesar da existência do estabelecimento de relações sociais entre as crianças do grupo, estas propostas tinham como intenção potencializar não apenas as relações estabelecidas entre as crianças mas contribuir para o seu desenvolvimento global, ao nível social, emocional e cognitivo. Desta forma, desenvolvi um plano de ação que fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo, sendo que toda a intervenção teve um papel muito participativo por parte das crianças, desde as suas partilhas e ideias sobre ações e atividades a desenvolver e sobre as suas conceções acerca da amizade.

Desta forma, seguidamente, irei apresentar os meus objetivos relativamente à intervenção e as propostas de atividades desenvolvidas ao longo da investigação e posteriormente a análise dos resultados.

Esquema 1. Objetivos da investigação



Ao nível das brincadeiras, era observável a existência de preferências entre as crianças quanto aos seus pares de brincadeira, sendo que durante estes momentos surgiam expressões como: “ *eu só quero andar no baloiço com a L.M – T.N*”, “ *A J.C é a minha amiga e eu gosto mais de brincar com ela – P.A*”, “ *Tu não podes jogar P.N sou só eu e o A.G – V.C*”. Esta preferência entre pares era evidente ao nível da organização do grupo, sendo que mesmo durante os momentos de “ fazer uma fila

em comboio” ou “dar a mão a um amigo”, as crianças tendencialmente procuravam os seus pares preferenciais surgindo situações como:

“ A educadora pede às crianças que façam uma fila em comboio mas a pares, as crianças começam a perguntar umas às outras “ ficas comigo? – T.N para a L.M”, “ dá-me a mão – A.G para o V.C”, eu não posso eu sou o responsável do comboio, vou com a F.S que é também a responsável – V.C para o A.G. o A.G faz uma cara triste, e a educadora pede para que este dê a mão à J.C que está sem par. Eu não quero – A.G recusa e começa a chorar.” (Nota de campo do dia 26 de outubro de 2016).

A preferência por pares levava à ocorrência de situações como a descrita anteriormente, no entanto, em áreas como os blocos e construções, ou na área das artes plásticas e da leitura era observável a organização das crianças em grupos de 3 a 4 elementos. No entanto, as crianças agrupavam-se por géneros, sendo na área dos blocos e construções que ocorria uma maior afluência de meninos, enquanto as meninas preferiam fazer desenhos e desenvolver brincadeiras de “ faz de conta”.

Desta forma, decidi agir e promover estratégias que promovessem o estabelecimento de relações sociais entre ambos os sexos através de brincadeiras conjuntas, assim sendo, a primeira ação ocorreu com a **mudança da área do faz-de- conta**, através da observação participante foi possível constatar que o grupo no geral, não brincava com regularidade na área, sendo apenas utilizado por algumas crianças do sexo feminino. Ao questionar as crianças sobre as suas preferências nas diferentes áreas estas partilharam as seguintes respostas:

- *Gosto de brincar nos blocos e construções (A.G)*
- *Eu gosto mais de fazer desenhos e de ver os livros (J.C)*
- *Eu gostava de ter mais coisas no castelo para brincar mas gosto do castelo (F.S)*
- *Eu gosto de brincar com as coisas de casa e jogar a bola (V.C)*
- *Eu gosto de brincar nos blocos e construções (K.R)*
- *Eu gosto de brincar nos blocos (H.G)*
- *Eu gosto de pintar com tinta e fazer desenhos para a mamã (T.N)*
- *Eu gosto de brincar aqui Lili (aponta para a área dos blocos e construções)(P.N)*
- *Eu gosto de fazer desenhos e ser a professora com os livros (L.M)*
- *Eu gosto de brincar a princesa Elsa e de fazer desenhos com canetas (P.A)*
- *Eu gosto de brincar nos blocos e com os carrinhos (A.FF)*
- *Eu gosto de brincar nos blocos (A.F)*

Ao demonstrarem preferências pela escolha das áreas dos blocos e construções e pela área da leitura e das artes plásticas, optei por reunir com o grupo e propus que efetuássemos uma mudança na área para algo que as crianças mostrassem um maior interesse.

“ A Lili reparou que vocês não brincam muito na área do “castelo”, estava a pensar que podíamos fazer uma mudança que acham? Sim! (resposta da maioria das crianças do grupo).”

- Quero um café com máquina de café e gelados (V.C)
- E também cadeiras (P.A)
- E precisamos de uma mesa para sentar no café (T.N)
- E um candeeiro, e também muita comida boa(V.C)
- E também quero as roupas dos cozinheiros e o chapéu (J.C)
- Mas isso é no restaurante (A.F)
- Eu quero fazer um café restaurante (P.A)
- Eu quero um restaurante (L.M)
- Eu também! (Grupo de crianças)

Todos concordam que seja um restaurante? Sim (resposta unânime), então temos de começar a fazer as mudanças, primeiro vamos guardar as coisas que não queremos no restaurante dentro de caixas e vamos à garagem buscar as outras coisas que precisamos. (Nota de campo do dia 2 de novembro de 2016)



Figura 4. Mudança da área do faz-de-conta



Figura 5. T.N e P.N a brincarem na área

Ao propor a mudança da área, as crianças iniciaram um momento de discussão e partilha sobre o que queriam alterar nas áreas, ocorrendo um trabalho de cooperação entre os diferentes elementos do grupo para a **construção do restaurante**. Sendo uma área que não promovia interesse nas crianças, ao ouvir cada criança, estamos a permitir que esta tome as suas decisões, visto que a escolha é “essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social” (Lino, 2014, p.139).

Neste sentido, foi criado um espaço de interesse global para todas as crianças, que se construiu a partir das suas partilhas e interesses pessoais, promovendo atividades de jogo simbólico no qual a criança “recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva, et al.,2016, p.52), e no qual, se envolve” outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação” (Lopes da Silva, et al, 2016, p.52). A interação com outras crianças potencializa a capacidade de criatividade e a capacidade de representação, quando as diferentes crianças recriam situações sociais. O entusiasmo das crianças era visível, todas queriam brincar no “restaurante”, inicialmente foi possível observar que tanto os meninos como as meninas queriam brincar na área, tornando-se a área mais requisitada pelo grupo.

“ Eu sou a cozinheira e tu podes ser o ajudante (J.C para o H.G)”, “ Esta é o restaurante para todas as meninas e meninos do PE1, podes entrar e sentar na cadeira que eu vou dar a comida para comeres” (P.A para o K.R), (Excerto da nota de campo do dia 9 de novembro de 2016)

Desta forma, durante um período de tempo na área do faz de conta não existia a divisão por géneros, no entanto, há medida que o tempo foi passando, era possível constatar que dentro da mesma área, existiam casos em que ocorriam duas brincadeiras paralelas, em que as crianças agrupavam-se por amizades, nomeadamente com os seus pares preferenciais. A divisão de géneros que deixara de existir inicialmente também se tornou cada vez mais visível, pois deixara de ser “uma novidade”, e apesar de continuar a ser uma área de interesse para as crianças, a afluência havia diminuído, as crianças dividiam-se pelas diferentes áreas da salas e a divisão por géneros voltou a ser visível.



Figura 6. J.C, P.A e F.S a brincarem

Outra estratégia de forma potencializar as relações sociais entre os diferentes elementos do grupo foi através da **inclusão de jogos coletivos**, no qual, foram propostas momentos em grande grupo e em pequenos grupos de 4 a 5 crianças, no qual, realizavam **jogos com bolas, jogos de perseguição e de corridas**. Durante a realização dos jogos com os outros, “a criança envolve-se

numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização [como]... jogos de perseguição de precisão, de imitação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.45). Durante o momento do recreio, as crianças continuavam a agrupar-se por amizades e pares preferenciais, sendo que a organização por géneros continuava a estar bastante presente. Deste modo, durante os momentos no recreio eu reunia com o grupo e perguntava: “ *querem fazer um jogo de futebol?*” *querem jogar à apanhada com os amigos?*”, e a maioria das crianças mostrava interesse e iniciativa em participar, apesar de existirem casos em que se recusavam “ *Liliana eu não quero, eu fico cansada e não passam a bola – TN*” ou “ *Eu não gosto e quero só andar no baloiço – A.FF*”, no entanto, foi curioso observar algumas respostas como “ *Liliana eu gosto de jogar à bola mas a P.A não quer – J.C, então mas podes jogar com os outros amigos, se a P.A não quer não tem mal, mas tu podes jogar se quiseres- Eu. Eu quero sim, V.C é para passar a bola a mim - J.C. Pera J.C eu também vou jogar – P.A* ” (Nota de campo do dia 7 de dezembro de 2016)



Figura 7. P.A, V.C, A.G e J.C a jogar à bola

Respostas como a da J.C eram frequentes, pois apesar de mostrarem interesse no jogo de futebol ou no jogo de perseguição, estas tendencialmente perguntavam aos seus amigos mais próximos se estes também iam participar, e quando uma das crianças dizia que não, ocorriam situações como “ *A L.M também quer?, não ela disse que não queria jogar – Eu. Se a L.M não quer eu também não quero – T.N* (Nota de campo do dia 15 de dezembro de 2016), apesar de também ser frequente reações como a da P.A, que ao ver a J.C a jogar à bola também demonstrou iniciativa em participar.

Apesar de potenciar os momentos em grande e pequeno grupo e a pares através dos momentos das brincadeiras, também em contexto de sala de atividades foram implementadas algumas propostas, nomeadamente, o **desenvolvimento do**

projeto “Quais são as cores do arco-íris”, através da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), na qual, Leite, Malpique e Santos citados por Vasconcelos (2011a) consideram-na como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.10).

Tendo o projeto surgido do questionamento e do interesse do grupo, sendo que todo o processo, desde o questionamento, à fase da execução, nomeadamente, das atividades realizadas à avaliação e divulgação, partiram exclusivamente do grupo de interesses que através da partilha e discussões de ideias desenvolveram todo um projeto que potencializou aprendizagens ativas e significativas para o grupo. Como já referi a partilha e a cooperação entre pares e pequenos grupos foram algumas das intenções do projeto que são transversais à investigação em desenvolvimento.



Figura 8. Explorando o espetrocópio



Figura 9. Pintura do placar da comunicação

Sendo que todas as crianças partilhavam um interesse em comum, ao nível da organização do grupo foi onde constatei que a amizade com “ aquela criança específica”, não apresentava um papel tão influenciador como nas brincadeiras. Sendo um projeto que partiu dos interesses e das ideias das crianças, tudo o que era desenvolvido era significativo ao nível das descobertas e aprendizagens adquiridas, desta forma, as crianças cooperavam entre si durante os momentos de pesquisa, na elaboração de atividades como a construção do painel da comunicação, onde através do diálogo decidiam as técnicas e as cores a utilizar. A experiência da criação de um arco-íris também teve um grande impacto no grupo, que pegava nas lanternas e cds e dirigiam-se para a casa de banho em grupos de 4 a 5 crianças e começavam a criar arco-íris.

Através das observações participantes e dos registos diário, foi possível constatar a preferência entre as crianças por determinados pares ou grupos de crianças, sendo que todas as propostas de intervenção mostravam que o agrupamento por amizades tinha um papel significativo nas relações estabelecidas diariamente entre o grupo, procurei compreender as concepções das crianças sobre a “amizade” e se de facto o que observava em relação as relações estabelecidas eram comparativamente as mesmas partilhadas pelas crianças. Deste modo, uma das minhas atividades propostas consistiu na **leitura da história “Vamos fazer amigos” de Adam Relf**, que abordava o tema da amizade, relativamente à importância de ter amigos. De forma a compreender as concepções das crianças sobre a amizade, questionei o grupo sobre se estas tinham amigos, a resposta foi unanime:

“Sim”.

Quanto questionei as crianças presentes sobre o que era ser amigo as respostas foram as seguintes:

“Ser amigo é quando brincamos juntos.. Quando esta triste damos mimos”(J.C)

“ O amigo faz sorrir e brincamos juntos” (P.A – 3 anos)

“Brincamos e ficamos contentes“(A.G – 3 anos) “ Jogar e brincar “ (H.G- 4 anos)

“ Dar beijinhos e abraços “ (F.S – 3 anos) “ E brincar no recreio” (K.R – 3 anos)

“ É brincar com os brinquedos de casa e da escola” (V.C – 3 anos)

“ É brincar com os brinquedos juntos” (T.N – 3 anos)

“ É brincar” (L.M – 3 anos)

Ao analisar as respostas das crianças, é possível constatar que o **brincar** é um dos processos privilegiados para fazer e encontrar amigos (Trevisan, 2007, p.32), estando presente em 8 das 9 respostas do grupo de crianças, no qual, identificam desde o “brincar”, “ brincar no recreio” e o “brincar com os brinquedos de casa ou da escola”. No entanto, é ainda referenciado pelas crianças, a categoria dos **afetos**, sendo possível constatar frases em que ser amigo, consiste em “dar beijinhos e abraços” ou “ quando está triste damos mimos” e ainda que o “ amigo faz sorrir”. Estas concepções sobre o que é ser amigo, são referidas por Silva (2009), o qual afirma que “a definição de amizade e da sua importância, por parte das crianças, varia dependendo da idade das crianças e de igual modo, das experiências que tiveram com o seu grupo de pares” (p.57).

Neste sentido para o grupo de crianças, o “brincar” é um critério fundamental para a proximidade entre crianças e, posteriormente, para a formação de amizade.

Em seguida, questioneei estas sobre quem era o seu melhor amigo, referindo “ quem é o teu melhor amigo”, e o “ porquê”, apresentando, em seguida, suas respostas:

“ Eu sou muito amiga da J.C gosto de estar com ela” – P.A

“ Eu gosto do “V.C” ele é muito fofinho e jogamos à bola” – J.C

“ A minha melhor amiga é a L.M porque brincamos muito juntas” – T.N

“ Eu sou amigo do H.G, ele também é meu amigo” – K.R

“ Eu gosto de brincar com o H.G nos blocos ele é amigo ” – A.G

“ Eu sou amigo do K.V e brincamos” – H.G

“ Eu gosto muito da L.M porque gosto de brincar com ela” A.F “

“ Eu gosto muitooooo do V.C.

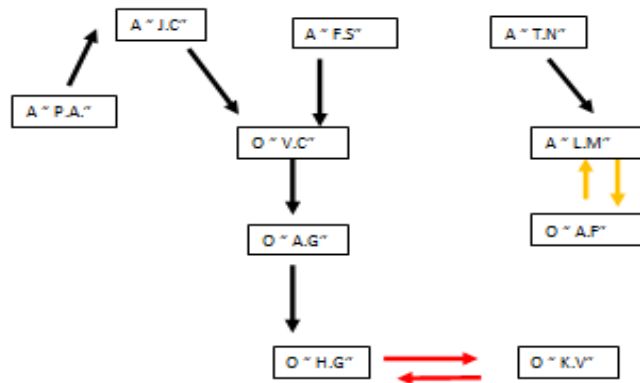
“Eu gosto de dar abraços“ – F.S

“ Eu sou amiga do A.F porque somos muito amigos e brincamos” – L.M

“ Eu gosto dos A.G são muito amigos e jogamos à bola e com brinquedos de casa “ – V.C

Ao comparar as respostas das crianças, é possível observar que o “**brincar**” é uma das categorias com maior impacto na construção das relações de amizade entre crianças, o qual, já havia constatado anteriormente. No entanto, enquanto as crianças partilhavam as suas escolhas (cf Imagem 10. Sociograma “ Melhor amigo/a”, p.41), já possuía uma noção sobre as suas preferências, em causa, devido às observações participantes que tinha vindo a desenvolver desde o início da PPS, o caso da P.A escolher a J.C já era algo espetável, ou a J.C escolher o V.C, visto que apesar de esta estar muito próxima da P.A, existia diversos momentos em que procurava a companhia do V.C. O caso do H.G e do K.R, também era algo espetável devido à sua grande proximidade durante os diversos momentos da rotina, ou mesmo a escolha da T.N pela L.M, visto que referia com alguma frequência frases como “ *a T.N é a minha melhor amiga, gosto muito dela*”. No entanto, existiram respostas que não esperava, como a escolha do A.F pela L.M e a escolha da mesma por este, e mesmo pela escolha do A.G pelo H.G visto que apesar de ser frequente observar as suas brincadeiras, este demonstrava uma maior procura pelo V.C.

Figura 10. Sociograma “ Melhor amigo/a”²



Uma vez que tinha desenvolvido a atividade em grande grupo, queria compreender se as respostas das crianças poderiam ou não ter alguma influência estando na presença das restantes crianças e se as crianças mencionadas como os “melhores amigos” se mantinham. Deste modo, surgiu uma ideia do grupo como exemplifica a seguinte nota de campo:

As crianças ao partilharem as suas escolhas, surgiu uma ideia da J.C que decidiu partilhar com o restante grupo:

- Lili podíamos fazer uma surpresa para o amigo especial (J.C)
- Sim, eu gostava de fazer algo para o amigo (K.R)
- Eu também, quero fazer o desenho do amigo (T.N)
- Eu tambem (Resposta de algumas crianças)

(Nota de campo do dia 5 de janeiro de 2017)

Tendo em conta a ideia do grupo, optei por realizar a “**atividade do amigo especial**” e posteriormente criar com o grupo a “teia da Amizade. Deste modo, foi desenvolvido com cada criança de forma individual a escolha do amigo especial e o que consideravam que era ser amigo, com o intuito de compreender se as respostas seriam semelhantes às respostas da atividade anterior.

² As setas correspondem a pares que se escolheram mutuamente.



Figura 11. O A.G a desenhar o H.G



Figura 12. A L.M a desenhar o A.F

Desta forma, durante a concretização da atividade, ao questionar às crianças o que era “ser amigo”, as suas respostas foram as seguintes:

“Brincar, fazer o que os amigos fazem” – V.C

“ Dar um beijinho e um abraço” – P.A

“ Brincar, ser amigo dos outros “– A.G

“ Ficar contente, dar abraços e beijinhos” – T.N

“Feliz, e também brincar” – J.C

“Ser todos amigos” – L.M

“ Brincar” – H.G

“ Brincam” – A.F

“ Dar beijinhos, dar um abraço, amor “– F.S

“ Brincar, passear, jogar, ir ao recreio” – K.V

Ao comparar as respostas das crianças nos dois momentos de questionamento, é possível constatar que os critérios de “ ser amigo”, são efetivamente ao nível do brincar e da afetividade, sendo o brincar o mais frequente nas respostas, apesar de que neste segundo questionamento, um maior número de crianças refere a importância dos “miminhos”, como os beijinhos, abraços, ficar contente e o amor.

No que concerne, às escolhas dos “melhores amigos”, as respostas proferidas pelo grupo na atividade anterior, mantiveram-se em todas as crianças, o que revela a existência de “diferentes *graus de intensidade* e de *intimidade* nas relações que estabelecem” (Trevisan, 2007, p. 108), visto que apesar de as crianças referirem que são amigas das várias crianças do grupo, todas elas enunciam a existência de “ um amigo mais especial”.

Após a concretização, todas as crianças reuniram-se para mostrarem o seu “amigo especial”, o que foi interessante observar o seu interesse e entusiasmo como: “ *Posso mostrar Lili? Eu gostei de fazer o amigo especial*”. Surgindo reações como a seguinte nota de campo do dia 20 de janeiro de 2017.

- Olha V.C quem eu escolhi! És tu! – J.C
- (Faz um ar surpreso) Mas tu disseste que ias escolher a P.S (auxiliar ação educativa), e era eu? E fizeste uma bola? – V.C
- Sim, porque tu gostas muito de jogar à bola, eu também gosto. –J.C
- Sorri, obrigada J.C eu gosto do desenho. Eu pensava que ias escolher a P.S. –V.C

Do total das 12 crianças do grupo, apenas 4 não foram mencionadas como “ amigo/a especial”, no entanto, o caso da P.A e o da T.N, ocorreu talvez pelo critério de exclusividade (apenas a escolha de uma das crianças), o que poderia ter uma influência na escolha do grupo, pois tanto a P.A como a T.N têm uma relação de bastante proximidade com a J.C e a L.M, respetivamente.

Quanto ao A.FF, o facto de ser uma criança com grandes períodos de ausência poderá ter alguma influência, visto que um desses períodos ocorreu desde 16 de dezembro de 2016 até à data da minha conclusão da PPS a 20 de janeiro de 2017, não tendo retornado à instituição. O mesmo ocorreu com o P.N, sendo uma criança ainda em processo de adaptação era expetável que não fosse mencionado por nenhuma das crianças. É necessário referenciar que tanto o A.FF como o P.N não foram incluídos nas respostas das crianças sobre as conceções da “amizade”, em causa devido às ausências prolongadas de ambos, pois o P.N encontrava-se de férias no seu pai de origem desde 16 de dezembro até 1 de fevereiro de 2017.

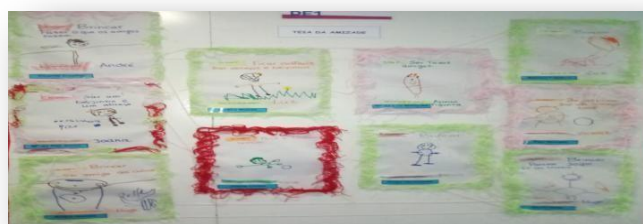


Figura 13. Teia da Amizade “Amigo especial”

CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

Irei no seguinte capítulo refletir sobre a importância da PPS no meu crescimento e formação enquanto futura educadora de infância em contexto de Creche e Jardim de Infância. Ao longo do meu percurso académico, os principais conhecimentos que me foram transmitidos remetiam para fundamentação teórica sobre inúmeras aprendizagens fundamentais para uma prática pedagógica de qualidade. Apesar de este ser o terceiro estágio que desenvolvo em contexto académico, cada experiência é muito significativa e diferenciada, as aprendizagens, a reflexão constante, os interesses, as potencialidades e fragilidades de cada grupo são muito distintas. E o facto de ter a sorte de desenvolver aprendizagens com grupos tão diferenciados ao nível da faixa etária e dos métodos de aprendizagem potenciou um aglomerado de competências significativas e que irão ser fundamentais durante o meu percurso enquanto educadora de infância, ajudando a intervir com mais segurança e confiança no futuro.

“Liliana vais voltar a vestir a tua bata de professora? – V.C, claro que sim V.C, mas agora a Lili tem de ensinar outros meninos, para fazer imensas coisas divertidas e descobertas como fiz com vocês. Podias vestir a bata e ser a nossa professora, eu queria que ficasses a ser professora com a G.M e a P.S.”(Nota de campo do dia 20 de janeiro de 2017).

São estas frases que me fazem continuar a dar o meu melhor, o carinho e o respeito que as crianças demonstram, fazem com que me esforce ao máximo para retribuir esses mesmos sentimentos, através de intenções e estratégias que potenciam competências e aprendizagem com significado nas crianças, não esquecendo o respeito ao ouvir a criança, aceitando as suas ideias e englobando-a na construção do seu conhecimento, estabelecendo relações afetivas, dando segurança, carinho e apoio diariamente.

Desta forma, durante o último ano, geri dois grupos de crianças promovendo intenções que considerava fundamentais para o seu desenvolvimento e crescimento, construindo conhecimentos práticos sobre a importância de planificar, adaptar estratégias, proporcionar materiais estimulantes, reconhecer cada criança como um ser individual e único, compreendendo os seus interesses, dificuldades e

potencialidades, refletindo sobre a importância de avaliar tanto o ambiente educativo como as crianças e a mim mesma, de forma a aperfeiçoar as minhas intervenções com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas. Apesar de ter desenvolvido a prática em Creche com um grupo de 16 a 22 meses e em JI com um grupo de 3, existiam intenções que eram transversais a ambos os grupos, a construção de uma relação afetiva e de confiança, promoção de aprendizagens significativas através de uma exploração ativa, o respeito e cooperação com os diferentes elementos da equipa educativa, nomeadamente, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, e com as quais procurei desenvolver uma relação de cooperação e de partilha de ideias em ambos os contextos, que foram fundamentais para o sentimento, de bem-estar durante toda a intervenção mas também na adequação das propostas a desenvolver com o grupo de crianças. Não esquecendo, o envolvimento das famílias no percurso educativo das crianças, o qual procurei promover em ambos os contextos e que considereei uma das minhas maiores fragilidades.

Em contexto de creche procurei realizar propostas que envolvessem as famílias na sala de atividades, isto não foi possível, pois nem sempre existia uma disponibilização por parte dos mesmos para a participação. No entanto, procurei desenvolver outras estratégias, criando relações positivas e de confiança com as famílias, através da existência de uma boa comunicação, resultante de conversas informais e envolvendo-os no que era desenvolvido diariamente com as crianças através do quadro “do que fizemos” e ainda através da afixação de fotos e cartazes, pois considero o papel das famílias muito importante, sendo os “principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças.” (Post e Hohmann, 2011, p.338).

Em contexto de JI, considero que consegui de forma mais positiva promover o envolvimento das famílias, apesar de considerar que nós alunas, somos vistas pelas famílias apenas como as estagiárias, originado a ocorrência de uma maior relação de confiança e partilha dos pais com a educadora cooperante, desta forma, existem dificuldades em chegar às famílias, para que nos vejam como profissionais que procuram promover as mesmas competências de bem-estar às crianças.

No entanto, considero que durante a realização do projeto “Quais são as cores do arco-íris”, os pais demonstraram uma participação ativa durante todas as fases, envolvendo-se durante a fase da pesquisa, participando através da promoção

de ideias de atividades, demonstrando o seu interesse e contentamento durante o projeto e expressando esse mesmo sentimento através de frases como “ O K.V só fala no projeto, ele está mesmo motivado e gosta imenso de si” ou “ Parabéns, excelente projeto, eles estavam mesmo felizes e envolvidos no que estavam a partilhar” e “ Só se fala no arco-íris lá em casa, até fizemos uma gelatina arco-íris para partilhar convosco”.

Outro aspeto que quero referir deve-se às fragilidades em contexto de JI, nomeadamente, ao desenvolver as minhas atividades propostas tendo em conta todo o ritmo que se vivenciava na instituição e na sala de atividades. Inicialmente sentia alguma dificuldade em desenvolver algumas estratégias que haviam sido delineadas, visto que todos os dias ocorrem situações diferentes, e nem sempre existia o tempo necessário para desenvolver as minhas atividades e as que a educadora havia previsto para o grupo, sendo que as minhas ficavam adiadas ou a sua duração era inferior ao que havia inicialmente estipulado. O facto de procurar respeitar os ritmos das crianças, fazia com quem muitas vezes desistisse de desenvolver algo no dia, pois observava que as crianças já tinham trabalhado muito e necessitam debrincar.

Desta forma, foi necessário saber gerir e aprender através da tentativa e erro, sendo algo que ocorria frequentemente comigo, quando planeava uma atividade e esta corria de forma completamente oposta ao esperado, no entanto, era a situação inesperada que me fazia agir tomando decisões, adaptando, reformulando, de forma a melhorar a minha intervenção com as crianças, respeitando sempre os seus ritmos e necessidades. Neste aspeto, procurei sempre ouvir as crianças, incentivando-as na partilha de ideias, dando-lhes oportunidades de escolha, desde das atividades a desenvolver, como dos materiais a utilizar. Valorizando o papel das crianças nas propostas diárias da sala de atividades, visto que considero que o papel da criança deve ser o de “protagonista da sua aprendizagem”, (Lopes da Silva, et al., 2016p. 13). Em ambos os contextos baseei a minha abordagem ainda ao nível do reforço positivo, na comunicação constante e na individualização no trabalho, sendo estes fatores fundamentais para o bem-estar, confiança, segurança, para a capacidade de iniciativa e de exploração das crianças (Portugal, 2012).

Apesar de considerar que o trabalho individualizado foi bastante complicado de promover em ambos os contextos, em causa por considerar que o facto de ser

necessário respeitar os ritmos da rotina diária tinha influência nos tempos de qualidade que procurava desenvolver com cada uma das crianças, pois no caso da creche eram um total de 15 crianças, o que nem sempre era fácil, e em contexto de JI apesar de ser um grupo de apenas 12 crianças, era necessário adequar esses momentos em concordância com o que a educadora cooperante estava a desenvolver ou com os planos pré estabelecidos da instituição, exemplo da festa de natal, em que com os ensaios gerais nem sempre era possível desenvolver propostas de atividades visto que as crianças acabavam por ficar cansadas e necessitavam de tempo para descontraírem e brincarem, o que tanto eu como a educadora cooperante procurávamos sempre respeitar.

No que concerne, ao desenvolvimento da investigação, a problemática foi algo que me suscitou um grande interesse, em contexto de creche e ao iniciar a PPS em JI, constatei que existiam diferentes mudanças comportamentais nas crianças, potencializando o meu interesse em saber mais e em continuar a desenvolver o mesmo tema de investigação. No que concerne, à minha intervenção considero que os objetivos delineados potencializaram descobertas, foi curioso compreender as conceções das crianças sobre a amizade e as diferenças existentes entre como estas veem a amizade e como nós os adultos possuímos uma diferente perspetiva. Enquanto para as crianças o brincar é um critério fundamental para o estabelecimento de relações de amizade e para nós adultos, valorizamos o respeito e a lealdade do outro. Também foi curioso constatar que apesar das minhas tentativas de promover espaços e momentos de brincadeiras entre ambos os géneros, nem sempre as minhas intenções tiveram sucesso, pois é algo espectral

Para concluir, tenho percorrido um caminho de descoberta e aprendizagem, no entanto, ainda há muito mais para descobrir e vivenciar agora enquanto educadora de infância, ambos os estágios permitiram que tornasse mais completa e segura de mim mesma, e estou desejosa que venham mais desafios e aprendizagens, proporcionando as melhores aprendizagens às futuras crianças que se cruzarem no meu caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho evidencia todo o processo vivenciado numa sala de JI, o qual, foi desenvolvido por mim em conjunto com o grupo de crianças. Para promover aprendizagens significativas adequadas ao desenvolvimento do grupo em questão, foi necessário avaliar o grupo, os espaços, o tempo e os materiais. Segundo Hills (1992 citado por Parente 2006), ao avaliar estamos a beneficiar a criança, recolhendo informações úteis e relevantes, que ajudem a “tomar decisões educativas em relação à criança, ao currículo e à intervenção educativa”(s.d).

Para tal, foram delineadas intenções a promover no grupo de crianças e com os diferentes elementos que fazem parte do contexto educativo, nomeadamente a equipa educativa e as famílias das crianças. Estas intenções foram potencializadas através de um conjunto de estratégias colocadas em ação e que, posteriormente, ao refletir e avaliar a minha prática interventiva e do grupo de crianças, através da elaboração de notas de campo e reflexões diárias e semanais, fui adaptando e reformulando a minha ação pedagógica, uma vez que segundo Gaspar (2005 citado por Portugal, 2012) “avaliar é tomar consciência para adaptar” (p.597), levando a que exista um ciclo contínuo em que o planeamento influencia a avaliação que por sua vez influencia o planeamento, sendo necessário continuar a desenvolver e a adaptar as práticas educativas de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas e a aquisição de competências nas diferentes áreas do conhecimento.

No que concerne, à investigação da problemática relativamente às relações sociais existentes no grupo, foi pertinente constatar a importância da amizade para as crianças, desde as suas concepções, à importância em ter um amigo, a existência por pares preferenciais e a divisão em grupos de género durante as brincadeiras foram outras das conclusões constatadas neste trabalho.

Para concluir, é apresentada uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente como educadora de infância, na qual, é referenciado o meu percurso ao longo da PPS em creche e da PPS em J.I, enunciando algumas das experiências vivenciadas, competências adquiridas e fragilidades sentidas que completam um caminho de aprendizagem e descoberta enquanto futura educadora de infância.

REFERÊNCIAS

- APEI (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2003). *A Criança e o seu Mundo*. (3ª Edição) Barcarena:Editorial Presença.
- Brownell, C., Ramani, G., & Zerwas, S. (2006). Becoming a Social Partner with Peers:Cooperation and Social Understanding in One-and Two-year-olds. *Child Development*,77(4), pp. 1-29.
- Caldeira, M. G. S. S. N. (2013). Projeto “Outdoor Learning and Play”. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 22-25.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania - Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente*. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed (trabalho original publicado em 2001).
- Cordeiro, M. (2004). O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos. Lisboa: Esfera dos Livros. *Educação*, 17(51), 593–610.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (6ª ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Esteves, S. (2010). Brincar em família. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 38.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem (2ª ed.)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre Planeamento e a Avaliação. Em Iram Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21- 40). Lisboa: Texto Editora.

- Folque, M. (2012). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa: FCT/ FCG.
- Formosinho, J.(1999). Associação Criança. Braga: Livraria do Minho.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, pp. 7-21.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento - Perspetivas atuais Belo Horizonte* (1-20). Belo Horizonte.
- Ladd, G. e 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. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 137-154.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, C. M. & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, cultura da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber e educar: educação e trabalho social*, 19, 1-9.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.

- Noronha, M. (2000) *Os Meninos e o Jardim de Infância Sugestões aos Pais Imigrantes*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2006). *Portefólios: como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Textos selecionados.
- Pellegrini, A. D., Roseth, C. J., Mliner, S., Bohn, C., Van Ryzin, M., Vance, N., Cheatham, C. L., & Tarullo, A. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, 121 (1), 54-64.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços. Conselho Nacional de Educação, CNE (pp. 47-59). Lisboa: Educação das Crianças dos 0 aos 3..
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de*
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Comunicação apresentada na Conferência do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Ricardo, L. S. Rossetti, M.C. O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o Método Clínico. *Construção Psicopedagógica (Impresso)*, v. 19, p. 82-94, 2011
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-ferreira, M. C. (2009). *Processos Interativos de Bebês em Creche Interactive Processes among Babies at a Daycare Center*.

- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Laursen, B. (Eds.). (2009). Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford Press.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, (8), 30-33.
- Sousa, M. (2007). Diferentes olhares sobre o currículo em jardim de infância – um estudo de caso múltiplo. Universidade do Algarve.
- Trevisan, G. (2007). *Afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interação de pares*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em http://cedic.iec.uminho.pt/Relatorios_e_Teses/teses/Mestrado_Gabriela_Trevisan.pdf
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011a). Trabalho de Projecto como “Pedagogia de Fronteira”. Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Documentos da Instituição onde decorreu a PPS:

Brochura da Instituição. 2016

ANEXOS
(No portfólio de JI em CD)